

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара  
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства  
Кафедра іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей  
Кафедра іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей

---

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ  
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції  
(7–8 червня 2013 року)

У двох томах

Том 2. Лінгвістичні, психолінгвістичні та кроскультурні  
аспекти навчання іноземним мовам

Дніпропетровськ  
Видавець Біла К. О.  
2013

УДК 37+159.9

ББК 73

А 43

*Конференцію проведено згідно з планом проведення наукових конференцій та семінарів  
з проблем вищої освіти і науки на 2013 рік  
(наказ МОН України №1/9-27 від 18 січня 2013 р.)*

---

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції

СКЛАД ВИДАННЯ

*Том 1. Лінгвістика та методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі.*

*Том 2. Лінгвістичні, психолінгвістичні та кроскультурні аспекти навчання іноземним мовам.*

---

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

*Голова організаційного комітету*

**Поляков М. В.**, ректор ДНУ ім. Олесь Гончара, д. ф.-м. н., професор,  
академік Академії наук вищої школи України.

*Співголови організаційного комітету*

**Попова І. С.**, д. ф. н., професор, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Ванярокін В. М.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Пономарьова Л. Ф.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

*Члени оргкомітету:*

**Знанецька О. М.**, к. психол. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Красильщик А. К.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Райлянова В. Е.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Неженець Е. В.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Гончарова Ю. С.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

*Технічні секретарі:*

**Цвєтасва О. В.**, викл. каф. іноземних мов ІТПС, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Кіракосян Г. А.**, викл. каф. іноземних мов СЕС, ДНУ ім. Олесь Гончара.

*Редакційна колегія:*

**Аршава І. Ф.**, д. психол. н., професор, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Ванярокін В. М.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Пономарьова Л. Ф.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Потураєва Л. В.**, к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

**Клочко О. О.**, к. ф. н., доцент, Митна академія України;

**Колбіна Т. В.**, д. пед. н., професор, Харківський національний економічний університет;

**Хітрова Т. В.**, к. ф. н., доцент, Запорізький класичний приватний університет.

---

А 43 Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування :  
Матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., 7–8 черв. 2013 р. : у 2 т. – Дніпропетровськ :  
Біла К. О., 2013.

ISBN 978-617-645-129-7

Т. 2 : Лінгвістичні, психолінгвістичні та кроскультурні аспекти навчання іноземним мовам. – 2013. – 96 с.

ISBN 978-617-645-131-0

У збірнику надруковано матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, яка відбулася 7–8 червня 2013 року у м. Дніпропетровськ.

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

**УДК 339**

**ББК 65**

ISBN 978-617-645-129-7

ISBN 978-617-645-131-0 (Т. 2)

© Авторський колектив, 2013

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

---

**Д. психол.н. Аршава И. Ф.**

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,*

*Украина*

## **ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ**

В конце 20 столетия наблюдался взрыв исследовательского интереса к проблеме языковой тревожности. В отечественной психологии он появился раньше, в конце 70-80-х годов, благодаря исследованиям грузинского специалиста в отрасли методики преподавания второго языка Л. Топуридзе и психолога Н. Имедадзе. В них феномен «языковая тревожность» рассматривается как особенное состояние, которое возникает у эмоционально впечатлительных субъектов при овладении иностранным языком [1].

В зарубежной литературе по проблеме языковой тревожности (в частности, в работе Д. Янг «Аффект в овладении иностранным и другими языками») подчеркивается, что языковая тревожность производит тормозящее, «дебилитативное» влияние на процесс овладения иностранным языком.

Необходимо подчеркнуть, что при изучении языковой тревожности прослеживаются разногласия в трактовке связи этого вида тревожности с другими известными видами тревожности (ситуативной тревожностью и тревожностью как чертой личности). Так, в работе Кемпбела и Орtiz (1991) утверждается, что уровень тревоги при овладении иностранными языками является действительно угрожающим. Хорвитц и Янг (1991) приводят данные, что более половины студентов, которые приступают к овладению иностранным языком, переживают так называемый «дебилитативный» уровень языковой тревожности, при котором наблюдается существенное снижение интеллектуальных возможностей. Ссылаясь на другие исследования, авторы также

отмечают, что языковая тревожность при овладении иностранным языком своими корнями уходит в сложности, которые человек испытывал при овладении родным языком [2, с. 426].

В работе Е. Хорвитц, М. Хорвитц и Дж. Коуп (1991, 1986) отмечается, что исследователи пока еще не дали адекватной дефиниции понятию «языковой тревожности» и не описали ее специфическое влияние на процесс овладения иностранным языком. Понятие «тревожность при овладении иностранным языком» (foreign language anxiety) иногда замещают понятием «языковая тревожность», употребление которого подчеркивает связь тревожности при овладении иностранным языком с тревожностью, которая могла сопровождать процесс становления родного языка.

Е. Хорвитц и Д. Янг (1991) также подчеркивают, что существуют два параллельных подхода к идентификации языковой тревожности: 1) языковая тревожность является формой отражения личностной тревожности, что проявляется и в других сферах, например, в экзаменационных ситуациях; 2) языковая тревожность является уникальной формой тревожности, которая не возникает при овладении другими дисциплинами. Эти два подхода, однако, не противопоставляются друг другу, потому что они содержат разные взгляды на определение языковой тревожности.

Авторы, которые придерживаются первого подхода, рассматривают языковую тревожность как перенос других форм тревожности, таких как, скажем, экзаменационная тревожность или тревожность, возникающая в процессе социальной коммуникации, в сферу изучения иностранного языка. Преимуществом этого подхода является то, что знания, полученные при исследовании других видов тревожности, можно использовать для выяснения генезиса языковой тревожности и прогнозирования возможного ее появления. Установлено, что благодаря тестовой тревожности могут возникать аффективные реакции при усвоении сложных лингвистических структур иностранного языка, которые не имеют аналогов в родном языке. Так, Дейли (1991) изучал, каким образом напряженность, возникающая в процессе общения

родным языком, может оказываться в контексте овладения иностранным языком при выполнении коммуникативных заданий (симуляций общения). Например, изучалось влияние тревожности, которая возникала в процессе общения в выборке американских и испанских студентов на успешность овладения языком. Установлено наличие связи ситуативной тревожности с тревожностью при овладении иностранным языком [2].

Одна из проблем, которая связана с исследованием связи между тревожностью как стойкой чертой личности и языковой тревожностью заключается, как отмечает Янг (1999), в том, что языковая тревожность до недавнего времени была недостаточно четко определена. Лишь в последние несколько лет в литературе, посвященной проблеме языковой тревожности, появились определения, которые дают более полное представление о содержании этого феномена. Так, исследователи МакИнтаер и Чарос (1995) пришли к выводу, что хотя языковая тревожность не всегда коррелирует с другими видами тревожности, она, однако, всегда негативно связана с уровнем достижений в овладении иностранным языком.

Исследователь Хорвитц с коллегами (1986), обобщая два основных рассмотренных выше направления изучения связи языковой тревожности с другими видами тревожности, утверждает, что языковая тревожность имеет три основных истока, а именно: напряженность, которую чувствует человек в процессе межличностной коммуникации; страх получения негативной оценки со стороны других людей при недостаточном уровне владения иностранным языком и так называемую тестовую тревожность, то есть тревожность, которая возникает в связи с проверкой уровня владения иностранным языком.

Для того, чтобы осветить проблему языковой тревожности в более широком контексте исследований тревожности в целом, Ендлер (1980) предложил различать три широких направления изучения тревожности: тревожность как черта личности; тревожность, связанная со спецификой ситуации; тревожность как состояние. Такие три разновидности тревожности при исследовании особенностей ее возникновения в контексте овладения иностранным

ранным языком выделяют Карвер и Шеер (1986), МакИнтаер и Чарос (1995), Янг (1999) [4, 268-271].

Что касается тревожности как черты личности, то, как известно, она определяет наличие стойкой predisпозиции переживать нервное напряжение в широком кругу ситуаций. Люди, которые имеют высокий уровень тревожности как личностной черты, часто испытывают состояние неуравновешенности, им недостает эмоциональной стойкости (Гольдберг (1990)).

Примерами ситуативной тревожности является «страх сцены»; тревожность, которая возникает во время экзамена, публичного выступления и т.п. Языковая тревожность как подвид ситуативной тревожности возникает, когда необходимо выступать перед аудиторией, или пользоваться иностранным языком при недостаточном уровне владения последним, общаясь с носителями языка.

Понятие «тревожность как состояние» используется несколько в другом понимании. Это описывается как неустойчивое эмоциональное состояние с ощущением тревоги, интенсивность которого может варьировать.

Как подчеркивают исследователи Карвер и Шеер (1986), когда люди переживают состояние тревоги, они более чувствительные к тому, какое впечатление они производят на окружающих. Люди, которым присуще часто переживать состояние тревоги, оценивают свое поведение и рассуждают над реальными и возможными неудачами, часто пытаются предотвратить пребывание в подобных ситуациях. Состояние тревоги сопровождается и психофизиологическими реакциями: тремором, повышенным потоотделением, увеличением показателей кровяного давления. Следовательно, состояние тревоги является подвидом состояния эмоциональной напряженности со всеми типичными для него формами явлений [4, p. 273-280].

Базируясь на рассмотренных выше исследованиях можно сделать вывод, что языковая тревожность может возникать, скорее всего, под воздействием неустойчивости человека к определенным эмоциогенным факторам и сопровождаться переживанием состояния эмоциональной напряженности в си-

туациях изучения иностранного языка. Именно возникновение состояния эмоциональной напряженности объясняет тот «дебилитативный эффект», который возникает в результате языковой тревожности в процессе овладения иностранным языком даже у способных и умных студентов.

Как видим, среди причин, которые порождают появление такого специфического явления, как языковая тревожность, находятся социальные факторы, связанные с самопрезентацией, то есть с чувствительностью человека к тому, какое впечатление он производит своим поведением и уровнем владения иностранным языком на окружающих. Эти предположения и позволили нам на последующем этапе исследования, целью которого было обоснование и эмпирическая проверка возможности учета уровня языковой тревожности в ситуациях овладения иностранным языком для имплицитной диагностики эмоциональной стойкости человека, избрать соответствующую стратегию исследования, которая базировалась на анализе комплекса личностных характеристик субъектов обучения.

Для подтверждения нашей гипотезы относительно того, что ориентация на наличие или отсутствие у человека специфического вида тревожности – языковой тревожности – может быть одним из надежных признаков для имплицитного оценивания эмоциональной устойчивости человека. Мы опирались, в частности, на результаты исследования Янг (1999), в котором предложен широкий перечень потенциальных источников языковой тревожности, большинство из которых связано именно с личностью субъекта обучения. Среди причин языковой тревожности, которые непосредственно связаны с личностью субъекта учебы, автор указывает низкий уровень самооценки лиц, переживающих языковую тревожность, их интравертированность, стыдливость. Кроме того, среди источников языковой тревожности автор выделяет высокий уровень состязательности, что присуще субъектам учебы, склонным к языковой тревожности, их желание быть не хуже других, обеспокоенность по поводу возможной потери ощущения собственной идентичности. Субъектам с высоким уровнем языковой тревожности присущи очень высо-

кий уровень опасения сделать ошибки, что и порождает тревожность [2, с. 425-427].

Некоторые исследователи считают, что языковая тревожность может рассматриваться как часть более широкого конструкта, который они называют *уверенностью субъекта учебы*. Низкий уровень уверенности в себе рассматривается как источник тревожности, позитивное восприятие собственного уровня достижений в сочетании с высоким уровнем самоуверенности исследователи считают ситуативными факторами, которые предупреждают переживание языковой тревожности.

Анализ литературных источников относительно диспозиционных факторов возникновения языковой тревожности, а также ситуативных факторов, которые определяют появление тревоги в ситуации овладения иностранным языком, дает все основания считать, что тревожность при овладении иностранным языком присуща тем лицам, которые имеют достоверно высокий риск развития возникновения состояния эмоциональной напряженности при появлении определенных осложнений и в других случаях жизнедеятельности, в частности, в учебной и профессиональной деятельности [1; 2].

Среди специфических личностных свойств, которые могут приводить к возникновению тревожности при овладении иностранным языком, можно выделить следующие: низкий уровень самооценки; возникновение проблем в межличностном общении, в частности связанных с присущим человеку таким свойством, как состязательность, которая ведет к появлению тенденции сравнивать собственный уровень достижений с результатами других людей. Предоставление высокой значимости безукоризненному произношению приводит к тому, что субъект, который изучает иностранный язык вне первичного языкового окружения, постоянно чувствует свою неадекватность и некомпетентность, которые и вызывают тревогу.

Важным аспектом языковой тревожности, что и определяет актуальность ее изучения в контексте имплицитной оценки эмоциональной устойчивости человека, является то, что последняя оказывает негативное



влияние как на успешность овладения академической деятельностью, так и на процессы познания и социальное взаимодействие и, в конечном итоге, на личность в целом.

Что касается когнитивных эффектов, которые возникают вследствие языковой тревожности, то они являются весьма патогенными. Так, известны эксперименты, когда исследуемым предлагалось просто слушать названия отдельных чисел на иностранном языке и записывать их. Установлено, что сам факт представления информации на иностранном языке (хотя исследуемые знали названия каждой из цифр), вызывал снижение у них скорости восприятия и записывания.

Анализируя искомый феномен, многие исследователи указывают, что тревожные субъекты не могут сконцентрировать внимание на восприятии диалога, когда он подается на иностранном языке, потому что тревожность нарушает процесс восприятия и переработки информации. Субъекты с тем же уровнем владения иностранным языком, но с отсутствием языковой тревожности, лучше сортируют информацию при восприятии. Этот феномен также свидетельствует о негативном влиянии состояния языковой тревожности на переработку информации.

Нами получены эмпирические данные, которые свидетельствуют о связи языковой тревожности с нетолерантностью к неопределенности и с ориентацией на собственное состояние, а не на активность при возникновении определенных сложностей в деятельности.

Признаками, которые характеризуют субъектов с высоким уровнем языковой тревожности, являются: высокий уровень нетолерантности к неопределенности (как личностной характеристики и признака когнитивного стиля); доминирующее влияние ситуации на собственное состояние (и связанную с этим выраженную тенденцию к избеганию неудач); низкий уровень контроля активности.

Нетолерантность к неопределенности как признак когнитивного стиля, согласно нашей гипотезы, предопределяет возникновение тревожности при

овладении иностранным языком, связанное с разногласиями практически во всех аспектах структуры родного и иностранного языков. Тяжело представить себя какую-нибудь другую ситуацию деятельности человека, которая характеризовалась бы таким высоким уровнем неопределенности, как ситуация овладения иностранным языком. Кроме способностей к аналогичным обобщениям, она требует высокого уровня толерантности к неопределенности. Последняя, как установлено, имеет высокий уровень положительной корреляционной связи с творческой одаренностью, и отрицательной корреляционной связи с тревожностью. Нетолерантность к неопределенности характеризует, также, и социальный аспект взаимодействия как источник языковой тревожности.

Избранные нами показатели контроля за деятельностью, согласно теории Ю. Куля (1991), дают представление о том, ориентируется ли человек при появлении определенных осложнений в деятельности на собственное состояние, или на активность. Следовательно, избирая в качестве показателя языковой тревожности высокий уровень ориентации на состояние, нам удалось получить показатель для операционализации уровня тревожности субъекта овладения иностранным языком потому, какое впечатление могут производить недостатки во владении языком на окружающих лиц [2, с. 423-424].

Рассмотренные выше данные подтверждают правомерность гипотезы о возможности рассмотрения феномена языковой тревожности в качестве одного из аспектов имплицитной диагностики эмоциональной устойчивости человека.

#### Список использованных источников:

1. Эмоциональная стойкость человека и его диагностика / И. Ф. Аршава. – Днепропетровск: Изд-во ДНУ, 2006. – 336 с.
2. Аршава И. Ф. Аспекты имплицитной диагностики эмоциональной стойкости человека: моногр. / И. Ф. Аршава, Э. Л. Носенко. – Днепропетровск: Изд-во ДНУ, 2008. – 468 с.

3. Arshava I. Implicit assessment of proneness to Emotional stress through foreign language anxiety / I. Arshava, E. Nosenko // Abstracts of 29<sup>th</sup> International Congress of Psychology. – Berlin, Germany, 2008, July 20-25.

4. Carver C. S. Assessing Coping Strategies / C. S. Carver, M. F. Scheier // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 56. – N. 2. – P. 267-283.

**Бондар О.Є.**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна*

### **ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Суттєву роль в навчальній діяльності студентів відіграє процес мислення. Індивідуальні розбіжності мислення виявляються дуже чітко насамперед в аналізі та синтезі, у порівнянні, в абстрагуванні, у класифікації предметів та явищ, у співвідношенні наочно-образного та відверненого мислення, в таких показниках як самостійність, гнучкість, швидкість думки та ін. Розглянемо ці індивідуальні особливості на прикладі учбової діяльності, яка проходить як діяльність почуттєвого сприйняття (відчуття, сприйняття, уяви), процесу узагальнення (від конкретного почуттєвого до абстрактного) та застосування понять на практиці.

На першому етапі навчального процесу індивідуальні особливості виявляються у сприйнятті, спостереженні окремих предметів та явищ, які містять загальні, суттєві, схожі властивості та ін. Virізнюються особливості аналітичного та синтетичного типів сприйняття та спостереження. Звичайний хід сприйняття полягає в тому, що від первинного загального, недиференційованого, примітивно – синтетичного образу ми йдемо до його аналітичного сприйняття, а потім знову до синтезу, але більш досконалому та диференційованому. У більшості випадків мають місце змішані типи сприйняття, де елементи аналізу та синтезу гармонійно збалансовані між собою.

Далі йде така особливість сприйняття як точність. Встановлено залежність сприйняття від минулого досвіду. Сприйняття інтенсивно формується в процесі пізнавальної діяльності та накопичується в індивідуальному досвіді учня. Сприйняття та спостереження можуть вестись за предметами та явищами безпосередньо, або на основі образної наочності чи словесного опису (використовуючи минулі враження або спираючись на зорові, слухові та рухові уявлення). На основі словесної наочності у учнів можуть складатися і такі уявлення про предмети, які вони раніше безпосередньо не сприймали. Якщо виникає потреба, на основі словесного опису цих предметів вони самі будують необхідні уявлення. Тут вже проходить процес узагальнення та відволікання: учень за словесним описом тих чи інших уявлень намагається підкреслити, виділити характерні ознаки, відволікаючись від великої кількості інших особливостей.

Уявлення, які містять у собі різні загальні, суттєві, подібні властивості, є основою для виконання розумових операцій. Аналіз потрібен для розкладання об'єктів на елементи, за допомогою аналізу учні розрізняють частини, елементи, сторони та властивості предметів та явищ. Далі проходить зв'язок об'єктів як однакових, подібних або різних, виділення їх як самостійних – а це вже синтез. Аналіз та синтез в процесі пізнання тісно взаємопов'язані. Будь-який аналіз одночасно є при встановленні зв'язку частини з цілим. А будь-яке співвідношення, зіставлення, встановлення зв'язку між різними елементами є по суті синтезом. Окремі студенти при сприйнятті не вміють проводити аналіз та синтез разом. Аналіз для деяких учнів є більш легким ніж синтез. Вони краще виділяють частини учбового матеріалу ніж співвідношення між ними та не можуть з'єднати їх у ціле. Порівняння є органічно пов'язаним з аналізом та синтезом. Воно є первиною та елементарною формою пізнання. К.Ушинський вважав її «основою будь-якого розуміння та мислення». Не всі студенти володіють операцією порівняння однаково. Деякі можуть добре описати всі ті предмети та їхні властивості, які вони бачать, але до індуктивного узагальнення їхня думка не підіймається.

Такі учні відчувають труднощі у виконанні вправ на зміну структури речення із збереженням його змісту, при аналізі інформації з тексту, описуванні подій та ін. Після процесу порівняння в дію вступає абстрагування. Абстракція закріплює результати порівняння предметів та явищ. Її основні функції – це розкладання на складові та відволікання від предмету.

Абстракція має тісний зв'язок з процесом узагальнення. Систематизація відіграє важливу роль в переході від сприйняття до поняття. Учні, які володіють такою операцією, спроможні провести розподіл предметів та явищ за групами, підгрупами в залежності від їхньої подібності та відмінності. Не всі учні здатні виділити суттєві ознаки явищ, які охоплені конкретним поняттям. Широкі можливості абстрагування та узагальнення пов'язують з високою рухомістю розумових процесів. Інертність розумових процесів, затримка на деяких ознаках приводить до не цілковитої повноти або помилковості узагальнень. У різних учнів мислення по різному визначає операції на конкретні сприйняття та уявлення.

Як відомо, процес формування понять не закінчується виділенням та узагальненням суттєвих ознак предметів та явищ. Учні мають навчитися застосовувати поняття на практиці. А це означає, що опановування поняттями проходить не тільки знизу вгору, від поодиноких випадків до їхнього узагальнення, але й зверху вниз, від загального до окремого. Більш абстрактне первинне узагальнення викликає потребу у учнів у більшій конкретизації. Таким чином, повне оволодіння абстрактними знаннями відбувається по мірі його збагачення конкретно-почуттєвим змістом.

Тож можна зробити висновки, що суттєву роль в навчальній діяльності відіграє процес мислення. Для підвищення ефективності навчання слід враховувати індивідуальні властивості мислення та відповідно організувати навчальний процес.

**Воробйова Т. В.**

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна*

**V.A.K.-FRIENDLY TECHNIQUES  
IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

One of the best ways for presenting new information in education is the use of the visual, auditory and kinesthetic channels. These channels are known as V.A.K. in their abbreviated form. V.A.K. are referred to as personal learning styles or learning preference channels. Visual learners learn by seeing. They work best with textbooks that have graphs, photographs, and charts. Auditory learners learn by being read to, and by discussing what has been read. They will also be more likely to be distracted by sounds. The kinesthetic learner will enjoy being able to move while learning. They have a hard time sitting still for long periods of time and may become disturbing if they are not allowed to get up quite often during the day. The kinesthetic learner needs hands-on experience to “get it».

It is really important for every educator to teach students according to their learning styles. But it becomes extremely important with the teachers of foreign languages. Almost all students who start learning any foreign language are visual or kinesthetic learners. But the most traditional approach today is to treat foreign language learning in the same way as any other academic subject. This is especially true at the higher levels of education when the auditory, lecture-based model is predominant. There is little visual input and even less recognition of the kinesthetic channel. Vocabulary lists and sets of grammar rules are used to define the target of learning and memorization is encouraged. In this case, the focus is on the language itself, rather than on the information which is carried by the language. Therefore, the goal for the teacher is make sure that students learn the vocabulary and grammatical rules of the target language. The learners’ goal in such a course is often to pass an examination rather than to use the language for daily communication.

It is recognized by everyone that a teacher expounding to the class full of students in front of the whiteboard doesn’t fulfill everybody’s needs. That’s why

the adjustment of V.A.K.-friendly techniques in the foreign language classroom is crucial. In English language teaching there are now several textbooks containing activities that combine all three channels. But is the usage of such activities enough to make difference? An activity designed to reach students through one channel can keep certain students engaged for some time. But if the instruction, talking, feedback (everything, that surrounds the activity) does not appeal to different channels, there can be very little positive effect. The main task is getting educators to realize that they could add some valuable teaching techniques to their repertoire.

Jamie Duncan and Laura Szmuch have outlined several steps that educators with little or no knowledge of V.A.K. can take to integrate the three sensory channels in their teaching. Let us consider the most important among them.

### **Step 1. Be aware of yourself.**

Here are some questions to work through.

a) What activities do you like doing most in class? Keep a list for a few days of each part of your lessons and annotate them with a V, an A, or a K. according to the channel that they most favor. Does one channel appear more than the others?

b) How do you speak in class? Fast (V), medium paced (A) or slowly (K)? Using a high (V), medium (A) or low (K) voice tone?

c) How do you move in class? How much do you move about? A teacher who is expressive and uses a lot of gestures will appeal to a visual learner as will one who shows pictures, objects, etc. A teacher who moves among the students, giving assistance with tasks, may appeal more to the kinesthetic learner who appreciates the proximity and the hands-on help.

d) What do you look at in class? The students faces? (V) The windows and the walls? (A) The floor or your papers? (K) Do you often look down? (K)

### **Step 2. Be aware of your students.**

Start to pay attention to the learning styles of your students. There is an abundance of information in front of your eyes.

a) How does each student usually sit? Which students move about a lot? (K) Which remain very upright or very still and focused on you? (V)

- b) Which students have very tidy, neat handwriting and presentation of work? (V)
- c) Which students talk a lot and make comments on what is going on in class? (A)
- d) Which students fiddle, fidget, wriggle or tap? (K)
- e) Who looks up a lot? (V) Who looks down? (K) Which ones look out the window or anywhere but the teacher or the board? (A)

### **Step 3. Know your materials.**

Study your textbook. What types of activities are there? How does it give the information? Are the learning channels well represented or are they neglected? Is it interactive, eg. the students have gaps to fill, tasks to do, parts to match? Can you find other material, videos, tapes, computer programmes, games?

### **Step 4. Balance the channels.**

Add other channels to a one-channel activity. This can be done by using a different channel to introduce the activity.

A *reading passage* can be preceded by a discussion on the topic. True/False statements could be put on the walls before the class. Students have to walk around and predict what is true or false according to the text. Then they read the text and check.

A *listening activity* can be introduced by setting the scene with pictures and asking students to predict orally or in writing what they will hear.

### **Step 5. Give instructions in all three channels.**

We can learn lots here from the way teachers of young ones give instructions. Ask students to look at you and show them the material or page they will be working with. Have them point to the exact exercise if appropriate! Put a written version of your instructions on the board. If your activity is largely in one channel, try to use words of the other channels. For a reading you could say something like – "In this text which you are going to *work on* in a moment, you will read a *discussion* about keeping pets in a city. As you *move through* the passage, *ask yourself* if you agree with the *findings* of the experts."

### **Step 6. Add Feelings and Personalization**

Kinesthetic doesn't just mean doing but can also mean feeling and there are students who fail to really learn things until they have some sort of emotional



response to material. Encourage your students to express their feelings about what they are doing and to find a personal angle (they can make up their own sentences and dialogues).

In general, this brief analysis, which implies a number of practical recommendations to the use of V.A.K. channels in the foreign language classroom, may provide a good background for becoming an excellent practitioner in teaching foreign languages, the one, who knows what attracts learners of each different channel and what turns them off, who uses a variety of activities to suit different learners, or offers a variety of tasks.

Surely having these skills is a desirable goal for all of us.

#### List of References:

1. Вязникова Л. Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен: монография / Л. Ф. Вязникова. – Хабаровск, 2002. – 291 с.
2. Звенигородская Г. П. Рефлексивное образование: феноменологический подход: монография / Г. П. Звенигородская. – Хабаровск, 2001. – 350 с.
3. Coffield F. Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review. Learning and Skills Research Centre, London, 2004.
4. Duncan J., Szmuch L. Complete and integrated V.A.K. in the classroom. [http://www.resourcefulteaching.com.ar/articles/complete\\_and\\_integrated.pdf](http://www.resourcefulteaching.com.ar/articles/complete_and_integrated.pdf)
5. Oxford R.L. Language learning styles and strategies. In Teaching English as A Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle Press, 2001.
6. Schmeck R.R. Learning Styles of College Students. In: In Individual Differences in Cognition, Dillon, R.F. and R.R. Schmeck (Eds.). Academic Press, New York, 1983.

**Гром Л. А.**

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,  
Украина*

## **К ВОПРОСУ О РЕПРОДУКТИВНОСТИ И ПРОДУКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Как известно, соотношение репродуктивности и продуктивности как взаимодействия между прошлым опытом и актуальным актом интеллекта является одной из традиционных психологических проблем, рассматриваемых в психологии мышления и развития. Важность анализа проблем соотношения репродуктивного и продуктивного в процессах обучения и развития мышления не подвергается сомнению.

Особое значение эта проблема имеет для анализа овладения иностранным языком. Это объясняется тем, что в этих процессах особенно велика роль репродуктивности как точного, полного, адекватного воспроизведения (актуализации) из памяти коммуниканта необходимых для каждой конкретной ситуации устного или письменного общения адекватных ей языковых средств и способов формирования и формулирования мысли. Более того, если исходить из аксиомы, что «необходимым условием всякого учения является память», то следует не только признать справедливость этого положения и для овладения иностранным языком, но и подчеркнуть важную роль репродуктивности для данного специфического учебного предмета, в усвоении которого процессы памяти занимают заметное место.

Вместе с тем овладение иностранным языком предполагает активную мыслительную, интеллектуальную деятельность обучаемого. Другими словами, репродуктивность/продуктивность должна рассматриваться как единое взаимосвязанное целое при анализе этого процесса.

Следует отметить, что в теории и практике преподавания иностранных языков понятие (и термин) «репродуктивность» преимущественно употребляется для характеристики определённых упражнений, видов учебной рабо-

ты. Эти упражнения направлены на упрочивание в памяти обучаемых языковых средств путём их разнообразного воспроизведения, то есть репродукции для автоматизации их дальнейшего использования в иноязычном общении. Однако понятие репродуктивность/продуктивность гораздо шире. Оно может быть отнесено, как показали исследователи, ко всему процессу обучения. А также может характеризовать и самого обучаемого, особенности его мыслительной и интеллектуальной деятельности.

Как представляется, к типу «репродуктивистов» можно отнести людей, которые не выявляют потребность решать задачу новыми средствами и способами, а стремятся вспомнить какой-либо подходящий готовый ответ. Если рассматривать интеллект в этой связи, то репродуктивность обучаемого является в решении им мыслительных задач как доминирование отработанных, известных, шаблонных решений, основанных преимущественно на работе памяти, а продуктивность – как доминирование творческих, оригинальных решений, основанных преимущественно на мышлении обучаемого. При этом, следует отметить, что само это разграничение условно, так как никакая продуктивная, творческая деятельность невозможна без участия в ней репродуктивных процессов, а постоянное взаимодействие репродуктивных и продуктивных компонентов является важным и необходимым условием для развития творческого мышления.

Однако при всём единстве репродуктивных и продуктивных процессов может быть определена доминирующая тенденция поведения данного человека, и в частности его речевого поведения, свидетельствующая о его склонности к репродуктивности или продуктивности, что, безусловно, должно учитываться в процессе обучения. Поэтому рассмотрение соотношения репродуктивность/продуктивность применительно к характеру самого обучения, усвоения, тренировки представляет особый интерес. Считается, что само обучение может определять как репродуктивное или продуктивное по двум основаниям: а) характеру усвоения, уяснения знаний и б) развитию познавательных способностей обучаемых. При этом важно подчеркнуть, что эти два

основания находятся во взаимосвязи. Так, репродуктивное усвоение по скорости и лёгкости быстрее, чем продуктивное, однако по развивающему эффекту оно оказывается менее эффективным. Продуктивное учение, развивая способности, развивает самого обучаемого. В самой учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия. При этом, как показывают исследователи, могут быть выделены три группы действий: те действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, например, исполнительские – всегда репродуктивны; те действия, которые направлены на создание нового, например, целеобразования – продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, например, контроля, которые в зависимости от условий могут быть и теми и другими.

В обучении иностранному языку сказанное выше означает, во-первых, необходимость учёта доминирующей по критерию репродуктивности/продуктивности характеристики обучаемого в целях содержательной индивидуализации обучения. Другими словами, необходимо определение коммуникативно-речевых тенденций обучаемого к: а) речевой шаблонизации, стереотипности или б) словотворчеству, нахождению новых средств и способов формирования и формулирования мысли. Во-вторых, отмеченные особенности рассмотренных категорий предполагают постоянное включение репродуктивности в общее русло «продуктивного» обучения, то есть проблемного, направленного на постановку и решение учебных (познавательных, предметно-исследовательских) задач. В-третьих, применительно к обучению иностранному языку целесообразно рассмотрение категорий репродуктивности/продуктивности в контексте речевой деятельности.

В целом, в обучении иностранным языкам можно считать целесообразным требование определения для каждого этапа этого процесса оптимального соотношения репродуктивности и продуктивности для решения общей задачи усвоения иностранного языка и вместе с тем психического и личностного развития самих обучаемых.

**К. психол. н. Знанецька О. М.**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ**

Психологічний підхід до перекладу орієнтує на дослідження самого процесу перекладу, на вивчення «людського компонента» в перекладі, на аналіз психології вибору перекладачем тих чи інших рішень у важких ситуаціях. В область психології перекладу, безсумнівно, входять питання типології двомовності (білінгвізму) і ролі автоматизмів (особливо при виконанні синхронного перекладу), проблеми взаємодії мислення на різних мовах, а також внутрішньої мови і перекладу і т. д. Одним словом, проблематика психології перекладу дуже обширна.

Питання дослідження психолінгвістичних аспектів іншомовної мови та перекладу ставиться далеко не вперше. Переконливим доказом ефективності тлумачення перекладу як функції двомовності служать праці В. А. Артемова, Л. С. Бархударова, Б. В. Беляєва, Є. М. Верещагіна, І. А. Зимньої, І. В. Карпова, В. Н. Комісарова, А. А. Леонтєва, З. А. Пегачевой, М. С. Роговина, Я. І. Рецкер, Г. В. Чернова, А. Д. Швейцера і багатьох інших вітчизняних дослідників. Роботи цих авторів збагатили науку в розкритті явищ мови, мови і перекладу.

Так, роботи В. А. Артемова «Конспект ввідних лекцій з курсу «Психологія перекладу» і Б. А. Бенедиктова «Психологія оволодіння іноземною мовою» показують, що в даний час непорушна істина полягає в тому, що психологічне вивчення всіх аспектів комунікації, а власне мови, мовлення, мислення і поведінки, дозволяє розкрити психологічну природу мови і мовлення, визначити правила спілкування за допомогою мови й інші закономірності, що реалізуються перекладачем у процесі своєї роботи. До цього висновку підводять нас і ті тенденції, які проявляються в розвитку сучасної психології навчання іноземним мовам за останні роки.

На відміну від суто лінгвістичної та літературознавчої концепцій перекладу психологічне тлумачення перекладу ширше, воно виходить за рамки

звичайного порівняння та аналізу мов і мовних засобів. Дослідник-лінгвіст А. Д. Швейцер у статті «Чи можлива загальна теорія перекладу?» дає, по суті, психологічну оцінку перекладу, та першочерговим вважає вирішення питання про те, чи можна будувати теорію загальної перекладу, виходячи тільки з формально-структурних або художньо-естетичних критеріїв. Думається, що такий підхід до проблем загального перекладу завжди буде однобоким і не зможе дати вичерпної об'єктивної картини тих процесів, які прийнято відносити до перекладу. Такої ж позиції, як показано нижче, дотримуються і психологи.

Слід визнати, що психологічна концепція перекладу ще тільки зароджується, тому серед психологів і лінгвістів немає поки єдності думок навіть щодо змісту поняття «психологія перекладу». Так, дослідник-лінгвіст А. В. Федоров у книзі «Введення в теорію перекладу» відносить до галузі психології перекладу певний психічний творчий процес. В останньому ж виданні своєї книги про психологію перекладу А. В. Федоров згадує лише побіжно. Він зазначає, що психологія перекладу також має справу з відношенням мови до мислення, з мовними образами. Мовознавець Р. Пернес бачить психологічні моменти перекладу в самому процесі навчання іноземної мови. Він вважає, що у відношенні вчення про переклад слід враховувати факти справжнього процесу засвоєння мови, і звідси – більш психологічний підхід. Психолог Б. В. Беляєв вважав, що головною проблематикою психології перекладу є вивчення психологічних особливостей мислення рідною та іноземною мовами і питання реалізації цих особливостей у перекладі.

У статті «Психологічний аналіз процесу мовного перекладу» Б. В. Беляєв зазначав, що найголовнішою і основною стороною людського спілкування за допомогою мови є те, що часто називають внутрішньою або смисловою стороною мови, а також і її смисловим змістом. Цей смисловий зміст, тобто ті думки, які зовні виражаються засобами тієї чи іншої мови, і є той «предмет перекладу», який слід мати на увазі, коли ставиться питання про те, що ж саме перекладається. Отже, строго кажучи, перекладаються не слова, а ті поняття і судження, які висловлюються за їх допомогою, не тексти, а ті думки і міркування, що в них містяться.

Можливість перекладу з однієї мови на іншу потрібно розуміти тому як можливість вираження одних і тих же думок засобами двох різних мов. Для процесу перекладу з психологічної точки зору характерно перемикавання мислення людини з однієї мовної бази на базу іншої мови.

Отже, звідси випливає, що мовний переклад потрібно вважати не особливим видом мовленнєвої діяльності людини, а особливим розумовим процесом, який лише ґрунтується на мовній діяльності, але особливого виду мовлення не утворює.

**Ірчишина М. В.**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна*

### **АКТИВІЗАЦІЯ УВАГИ ТА ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Пожвавлений розвиток технологій та підвищення рівня міжнародних відносин за допомогою всесвітньої мережі Інтернет, за якими ми спостерігаємо в наш час, призводить до збільшення обсягів інформації та до інтенсифікації як процесів викладання різних дисциплін, так і до їх вивчення. Перед кожним викладачем постає досить непросте завдання – підпорядковувати та постійно оновлювати навчальний матеріал і методи та прийоми викладання, постійно підвищувати ефективність роботи студентів та підтримувати їх інтерес до самостійного вивчення предмету. І найбільш актуальними ці питання є саме коли йдеться про вивчення іноземної мови, адже кожен висококваліфікований спеціаліст повинен мати змогу самостійно опрацьовувати закордонні матеріали та користуватися іноземною мовою у повсякденному житті хоча б на початковому рівні.

Але незважаючи на те, що потреби нашої держави у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до встановлення ділових контактів та ділового співробітництва з іноземними партнерами, спеціалістах, що володіють

іноземною мовою на фаховому рівні, знаходять відображення в робочих навчальних програмах ВНЗ країни [3], не всі викладачі та студенти однаково ефективно співпрацюють. Однією з причин цього є відсутність у студентів позитивної мотивації та неспроможність викладача активізувати увагу та інтерес учнів до вивчення предмету.

Причинами виникнення подібної ситуації, як зазначають вчені, котрі давно займаються вивченням цієї проблеми О. В. Горбачева, О. І. Коваль та М. О. Скуратівська [2; 3] називають багато різних факторів: неправильна організація навчального процесу, вибір методів, що не відповідають інтересам студентів тощо [4]. Проте важливим в даній ситуації є і думка самих учнів.

Аналізуючи відгуки студентів та їх поради щодо покращення взаємодії з викладачем, можемо виділити наступні пункти:

- Викладач має створювати враження успішної людини, тобто охайно виглядати, бути у гарному настрої та бути підготованим до уроку. Добро-зичливе ставлення до студентів допомагає створити атмосферу, необхідну для плідної співпраці. Острах далеко не завжди є позитивним показником роботи педагога, адже негативні емоції, котрі відчуває учень, звертаючись до вчителя призводять лише до стресу та втрати уваги.

- Викладач має уважно і з повагою ставитися до кожного студента [4], беручи до уваги його право на помилку або невдачу у виконанні того чи іншого завдання. Відчужене ставлення викладача від аудиторії впродовж лекцій сприяє виникненню «стіни» між педагогом та учнями [2].

- Викладач має творчо ставитися до підготування уроку. Важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Адже методи навчання не є якимись простими «алгоритмізованими одиницями», їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [1, с. 159-160].



На думку Н. Нікітіної дуже важливим є також емоційний аспект. Широке поширення одержав прийом «емоційна зав'язка». Для того щоб з самого початку заняття підігріти інтерес студентів до поданої тематики або матеріалу заняття, слід зробити вже сам початок заняття незвичним, яскравим, в деякій мірі неординарним [2]. Цього можна досягти за рахунок подачі цікавого історичного факту, цікавої інформації, щодо тематики даного заняття, яскравих прикладів з літератури, науки тощо.

Ефективним прийомом також є створення в аудиторії здорової конкуренції. Вплив на почуття самолюбства дуже сильно впливає на активну діяльність студентів. Цей спосіб активізації уваги студентів при вивченні іноземної мови хороший ще тим, що його можливо і бажано використовувати в групах або підгрупах, що дає можливість задіяти і активізувати відразу всю групу студентів, а не окремі її елементи. При цьому позитивний результат в будь-якому випадку забезпечується, оскільки, як мінімум, одна підгрупа виграє, а хто програв буде до чого прагнути в наступний раз [2].

Отже, на сьогоднішній день активізація пізнавальної діяльності студентів у вивченні іноземної мови є однією з найбільш актуальних проблем педагогіки. В організації освітнього процесу іноземної мови значна роль відводиться мотивації студентів. Успішна мотивація студентів сприяє встановленню пріоритетів, активації і концентрації мислення, підвищує інтерес до вивчення іноземної мови в цілому і виконання окремих завдань зокрема.

#### Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2008. – С. 159-160.
2. Нікітіна Н. Засоби активізації уваги студентів ВНЗ при вивченні іноземної мови. Національний Технічний Університет України «КПІ» [Електронний ресурс] / Н. Нікітіна. – Режим доступу: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/732>
3. Скуратівська М. О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / М. О. Скуратівська. – Режим доступу:

<http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini>

4. Шумілов П. Мотивация студентов: как ее повысить [Электронный ресурс] / П. Шумілов. – Режим доступа: <http://selfdevelop.ru/advance/motivaciya-studentov-kak-ee-povysit.htm>

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ  
КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ**

---

**Krüger A.**

*Lehrstuhl für Germanische Philologie, DNU*

**GESPROCHENE SPRACHE UND DAF-UNTERRICHT**

Spätestens seit dem Aufkommen der kommunikativen Methode im Fremdsprachenunterricht (FSU) gilt als Hauptziel der Fremdsprachenausbildung die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz: die Lerner sollen befähigt werden, ihre Sprachkenntnisse praktisch im Zielsprachenland, in unserem Falle den deutschsprachigen Ländern, anzuwenden. Dabei werden jedoch nach wie vor die Normen der geschriebenen Sprache als Grundlage angesehen.

Hier wird die Auffassung vertreten, gesprochene Sprache als authentische Alltagssprache, wie sie in den deutschsprachigen Ländern genutzt wird, ins Zentrum des Unterrichts zu rücken. Alltagssprache darf hierbei nicht mit der Umgangssprache verwechselt werden, deren Anwendungsgebiet noch privater ist.

In der Linguistik wird das Begriffspaar gesprochene vs. geschriebene Sprache präferiert, obwohl es sich beim Untersuchungsgegenstand «gesprochene Sprache» nicht mehr ausschließlich um mündliche Äußerungen handelt. Heutzutage gibt es eine Vielzahl von schriftlichen Textsorten des Alltagslebens, die sich an den Normen der gesprochenen Sprache orientieren, z.B. SMS, die Sprache in Chats, Sozialen Netzwerken usw. Die Dichotomie geschriebene/ gesprochene Sprache ist nicht ganz treffend, denn sie ist nicht eindeutig an Schriftlichkeit und Mündlichkeit gekoppelt.

Trotz der begrifflichen Ungenauigkeit wird hier der Terminus gesprochene Sprache übernommen und meint den mündlichen bzw. schriftlichen Sprachgebrauch im nicht-öffentlichen Bereich. Geschriebene Sprache umfasst demzufolge schriftliche Textsorten im öffentlichen Kontext.

Der Trennung gesprochene vs. geschriebene Sprache liegt die Annahme zugrunde, dass beide Erscheinungsformen auf unterschiedlichen Regelsystemen beruhen. Die Systeme unterscheiden sich in fast allen linguistischen Teilbereichen, d.h. die gesprochene Sprache folgt u.a. in der Syntax, in der Lexik als auch in der Semantik anderen Gesetzen.

Nicht alle Linguisten teilen diese Meinung, sie akzeptieren die Grammatik der geschriebenen Sprache als alleinige und sprechen lediglich von Abweichungen in der gesprochenen Sprache. In den meisten Fällen stufen sie einen anderen Sprachgebrauch als fehlerhaft und falsch ein. Bezogen auf den FSU hieße dies, die Lerner nur mit den Regeln der geschriebenen Sprache vertraut zu machen und von ihnen zu verlangen, diese ausnahmslos auch beim Sprechen anzuwenden.

Wir sprechen uns ganz entschieden gegen diese Auffassung aus: spätestens seit der kommunikativen Wende im FSU, seit der die erfolgreiche mündliche Kommunikation das oberste Ziel ist, wirkt die Präferenz der offiziellen Schriftsprache veraltet. Zwar sind wir durch die rasante technologische Entwicklung und die Omnipräsenz der Medien fast überall von schriftlichen Texten umgeben und das Schreiben, ehemals ein Privileg des öffentlichen Raums, ist auch zu einem wichtigen Bestandteil des Alltags geworden. Doch wie bereits erwähnt wurde, überwiegen in der schriftlichen Alltagskommunikation die Normen der gesprochenen Sprache. Lehrbuchdialoge, die sich nach den Regeln der geschriebenen Sprache richten, sind weitab von authentischer Kommunikation.

Die Aufwertung der gesprochenen Sprache findet ihre Bestätigung durch die Aufnahme eines eigenen Kapitels zu diesem Thema in einschlägigen Grammatiken wie der Duden-Grammatik oder der «Grammatik der deutschen Sprache».

Wie soll man nun aber Lernern des Deutschen als Fremdsprache Strukturen der mündlichen Sprache vermitteln?

Unserer Meinung nach müssen die Lerner als ersten Schritt begreifen, dass geschriebene und gesprochene Sprache zwei unterschiedliche Systeme sind, die in unterschiedlichen Kontexten Anwendung finden.

Um die Lerner nicht zu überfordern und ihnen das Gefühl zu geben, sie müssten «doppelt Deutsch» lernen, empfehlen wir den Einsatz gesprochener

Sprache zunächst passiv, d.h. die Lerner hören so früh wie möglich authentische Sprache im Unterricht. Bemerken die Lerner Abweichungen von den Regeln, die sie bisher gelernt haben, kann der Lehrer auf einen anderen Sprachgebrauch beim Sprechen hinweisen.

Haben die Lerner bereits ein fortgeschrittenes Niveau, können ihnen im Unterricht die Normen der gesprochenen Sprache eher kognitiv auf dem Fundament der bereits erlernten Gesetzmäßigkeiten der geschriebenen Sprache nähergebracht werden. Dieses Vorgehen sollte unbedingt Teil des Sprachunterrichts für Germanisten sein.

Dazu kann man über eine Behandlung verschiedener authentischer mündlicher Äußerungen und Dialoge sowie Textsorten des Alltags zu den wichtigsten Merkmalen der gesprochenen deutschen Sprache gelangen. Die Lerner sollten sich Wissen über syntaktische (Verbzweitstellung nach Subjunktionen, Wortstellung), lexikalische (Varietäten, Interjektionen, Modalpartikeln) sowie phonetische Besonderheiten (Abschleifungen) aneignen. Oftmals wird man dazu Transkriptionen von gesprochener Sprache zu Hilfe nehmen müssen, um die Merkmale der flüchtigen mündlichen Kommunikation anschaulich zu machen. Die Behandlung des Themenbereichs «gesprochene Sprache» im Sprachunterricht bei Germanisten kann man mit der Vermittlung von Grundlagen der linguistischen Pragmatik verbinden, z.B. der Sprechakttheorie oder des Sprecherwechsels.

An Deutschlehrer stellen diese Forderungen hohe Ansprüche: sie müssen im Prinzip deutschsprachige Muttersprachler sein oder zumindest das Deutsche auf muttersprachlichem Niveau beherrschen. Da dies nicht der Realität entspricht, leisten z.B. Datenbanken authentischer Gespräche im Internet dabei Hilfestellung. Eine empfehlenswerte Datenbank ist «Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik» von der Universität Münster, die authentische Alltagsdialoge als Audiodateien mit Transkriptionen für Deutschlehrer kostenlos zur Verfügung stellt. Die Datenbank enthält des Weiteren Lehreinheiten, die anhand der gegebenen Audiobeispiele einzelne Problemfelder der gesprochenen Sprache erläutert und Hintergrundwissen bietet.

Die Lerner sollen in erster Linie vermittelt bekommen, dass der mündliche Sprachgebrauch keinen fehlerhaften Sprachgebrauch darstellt – er gibt lediglich

den tatsächlichen deutschsprachigen Alltag wieder. Inwieweit die Lerner sich diesen Sprachgebrauch selbst aktiv aneignen sollten, ist eine schwierige Frage: ein Sächsisch sprechender Ukrainer ruft wohl eher Lachen hervor, der Gebrauch von syntaktischen oder phonetischen Besonderheiten sollte aber gefördert werden. Die Korrektur mündlicher Beiträge der Lerner im DaF-Unterricht sollte sich an den Regeln des authentischen mündlichen Sprachgebrauchs orientieren.

Abschließend möchten wir die Notwendigkeit betonen, Konzepte zu entwickeln, die die Beschäftigung mit der authentischen gesprochenen Sprache nicht als abgetrennten Teil im DaF-Unterricht verstehen, sondern in sämtliche Unterrichtsbereiche integrieren.

**Д. филол. н. Гончаренко Э. П.**

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,  
Украина*

**К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ  
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ И СИНХРОННОМ  
(из личного опыта обучения и преподавания)**

Представленная работа задумана как некое продолжение цикла статей, посвящённых одному из самых интересных и увлекательных видов человеческой деятельности – переводу. В предыдущих статьях, вошедших в курс лекций по дисциплине «Теория и практика перевода», речь шла и о типах и видах перевода, и о художественном переводе, и о проблеме реалий в процессе перевода, и о точности и верности художественного перевода, и о профессии переводчик, а также особое место было отведено синхронному переводу, который считается «высшим пилотажем» переводческой профессии» [8, с. 40].

Существует европейская классификация двустороннего устного перевода: **Liasion interpreting** – двусторонний перевод неформального общения,

бесед, переговоров без записи, в процессе которого переводчик может уточнить информацию или переспросить говорящего, без нарушения профессиональной этики. **Consecutive interpreting** – перевод официальных переговоров, бесед либо речей, выступлений с большим объёмом информации (5 и более минут) с использованием переводческой скорописи и без возможности переспросить или уточнить сказанное. **Conference interpreting** – общий термин, включающий все виды устного перевода, в том числе и синхронный [9, с. 70].

И последовательный (двусторонний) – переспросить или уточнить сказанное. **Conference interpreting** – общий термин *consecutive*, и синхронный перевод – *simultaneous* относятся к устному переводу. Отдельно отметим, что основная цель в вышеуказанных видах перевода: как можно более точно и полно передать информацию, донести её до слушателя. А ведь часто бывает, что самый верный перевод иногда не содержит ни одного адекватного слова из языка оригинала.

Ещё в древние времена на Руси переводчиков называли толмачами. Слово «толмач – часто встречается в XVI-XVII вв.» [6, с. 72]. Точное происхождение этого слова неизвестно, так как оно встречается во многих языках Восточной и Западной Европы: в украинском, хорватском (тлумач), болгарском (толмач), сербохорватском (тумач), словенском (tolmac), чешском (tlumac), польском (tlumacz) и т.д. Существует несколько гипотез происхождения этого слова: некоторые исследователи полагают, что славянское *толмач* является древним заимствованием из тюркского языка, другие же видят его «первоисточник» в печенежском языке, *tıl* – язык, говорить [6, с. 72].

Как бы там ни было, ясно одно: предназначение переводчика – толмачить, объяснять, разъяснять, передавать информацию с одного языка средствами другого (родного или языка посредника).

Остановимся подробно на некоторых, на наш взгляд, важных особенностях и отличиях последовательного и синхронного перевода, так как будущие переводчики, а ныне студенты и филологи, и будущие специалисты-международники, обучающиеся переводу, имеют слабое представление об этих видах перевода.

Вид устного перевода, в процессе которого речь переводится последовательно (после определённых пауз) или после уяснения переводчиком мысли оратора, «когда переводчик воспринимает некоторый отрезок речи и через некоторое время воспроизводит его в переводе, называется **последовательным переводом**» [8, с. 35]. В процессе этого вида перевода переводчик может выбрать не только другую логическую структуру, но и другую структуру фразы. Последовательный перевод ведётся от паузы до паузы; в процессе такого перевода переводчик становится в центре внимания всей аудитории (в этой ситуации необходима некая гибкость перехода: переход от слушания, мгновенного анализа к говорению должен быть незаметным; переводчик как будто бы становится вторым «я» оратора). Этот вид перевода состоит из двух этапов: 1 этап – мгновенное восприятие, анализ, и 2 этап – говорение (передача информации). Длина переводимого отрезка варьируется от 2 до 10 минут. Иногда оратор (или выступающий) может увлечься и в этом случае на помощь переводчику приходит универсальная переводческая скоропись (УПС), позволяющая записать в знаках и символах объёмное содержание беседы с целью мгновенного воспроизведения полученной информации, но в этом приёме наряду с положительными моментами есть и отрицательные: сознание переводчика «как бы раздваивается, в необходимости одновременно и слушать, и записывать» [8, с.35].

Последовательный перевод отличается от синхронного большой нагрузкой на память; хотя и в том, и в другом виде перевода обязательны блестящая память, отличная эрудиция, и хорошая реакция. В процессе последовательного перевода можно воспроизводить как непрерывные отрезки речи (монологи), так и короткие (диалоги, беседы). Обратим внимание, что при последовательном переводе необходима максимальная концентрация внимания и чёткая демонстрация всех уровней знаний языка: фонетики, морфологии, синтаксиса и стилистики. Особо отметим, что в процессе любого из рассматриваемых видов перевода переводчик находится в колоссальном напряжении, что вызвано психологическим состоянием человека и атмосферой, в которой ему приходится работать.



Последовательный двусторонний перевод делят на три подгруппы: *абзацно-фразовый перевод*, *последовательный перевод с записью* и *последовательный перевод без записи* (это перевод интервью, бесед, при котором ситуация позволяет обходиться без записи). В процессе абзацно-фразового перевода объём информации небольшой (информация подаётся частями), но он требует от переводчика хорошей памяти, быстроты реакции, коммуникативного общения, фоновых знаний – фразеологических оборотов и речевого этикета (поговорки, пословицы, аллюзии), которые широко используются в общении не только на высоком уровне, но и представителями прессы.

Словом, ситуации в процессе работы могут возникнуть разнообразные: иногда ораторы любят отвлечься, поговорить на отвлечённые темы, прибегнуть к фольклору. Вот тут-то и нужно быть готовым грамотно и точно выполнить перевод, найти соответствующий эквивалент в родном языке, чтобы обе стороны остались довольны, а самое главное, поняли друг друга. Этот вид перевода очень часто используют в неофициальной обстановке, при посещении промышленных предприятий, на протокольных мероприятиях (приём, фуршет, презентация), и начинающие переводчики часто сталкиваются именно с этим видом перевода.

Вот почему переводчику необходимо также знание и ставших уже хрестоматийными газетных заголовков и идиом. Конечно, нам могут возразить, что для перевода таких выражений и идиом существует справочная и специальная литература, но в процессе работы не только у синхронного, но даже и у последовательного переводчика, как правило, нет времени для консультаций со словарём.

На наш взгляд, полноценный устный последовательный перевод основывается на так называемых трёх «китах»: 1). верной передаче смысла сказанного; 2). грамотности и культуре речи переводчика, правильной артикуляции речи; и 3). приобретённых навыках чёткого и точного выражения мыслей. Отдельно заметим, что «вопрос о точности перевода неразрывно связан с вопросом о контексте» [3, с. 11-17].

Российский учёный и переводовед Д. И. Ермолович считает, что «переводчик должен стремиться к такому переводу, который в целом не превышал бы оригинал по текстовому объёму (или длительности звучания, исходя из нормального темпа речи). Это обычно достигается путём компрессии и использования идиоматических средств» [1, с. 47-57].

Что касается **последовательного перевода с записью**, то он успешно применяется во время официальных встреч на высоком уровне, при обсуждении ряда политических, экономических, и др. вопросов; в работе конгрессов, симпозиумов, выступлений, конференций международного уровня, в прямом эфире, и т.д. Словом, тогда, когда не предусмотрен *синхронный перевод*.

Синхронный перевод иногда называют «высшим пилотажем переводческой профессии» [8, с. 40]. Точно неизвестно кому из переводчиков принадлежит эта фраза, но очевиден факт, что переводчик-синхронист для человека непосвящённого или просто для начинающего переводчика предстаёт неким символом успеха, таинственности, загадочности. Практика преподавания автора статьи дисциплины «Теория и практика перевода» показала, что студенты, как правило, не понимают различий между устным последовательным переводом и синхронным переводом.

Представим определение синхронного перевода, предложенное опытными переводчиками П. Палажченко и А. Чужакиным: «Настоящий **синхрон** – это перевод с использованием специальной технической аппаратуры. Оратор говорит в микрофон, и переводчик, находящийся в изолированной кабине, слышит его речь в наушниках. Одновременно – синхронно – он переводит услышанное, говоря в установленной в кабине микрофон. Речь переводчика поступает по радио- или проводному каналу в наушники слушателей. СП может быть организован на любое количество языков – это зависит только от наличия переводчиков и количества кабин и никак не влияет на продолжительность конференции. Главное отличие синхронного перевода от последовательного – в меньшей опоре на память и необходимости постоянного раздвоения внимания» [8, с. 8]. Что важно знать синхронному переводчику: ему необходимо учиться слушать, понимать и одновременно переводить.

Трудно сказать, когда впервые был применён синхронный перевод. Некоторые опытные переводчики советской эпохи считают, что впервые синхронный перевод был применён в 1928 году в Советском Союзе на VI конгрессе Коммунистического Интернационала. В то время переводчики работали не в кабинках; специально же оборудованные кабинки появились впервые в 1933 году на XIII Пленуме Исполкома Коммунистического Интернационала. Другие переводчики (А. П. Чужакин, П. Р. Палажченко) полагают, что синхронный перевод начал своё триумфальное шествие после 1945 года [8].

Взлёт синхронного перевода приходится на послевоенные годы, а именно на 1945-46 гг. По воспоминаниям ведущих советских переводчиков-синхронистов (М. Зайцева, Е. Гофман, Т. Ступникова, З. Зарубина, А. Д. Швейцер, Г. В. Чернов, В. Н. Комиссаров, М. Я. Цвиллинг и многие др.), реальность синхронного перевода была доказана именно на Нюрнбергском процессе в 1945 году.

Некоторые исследователи полагают, что в процессе синхронного перевода не может наблюдаться угадывание смысла содержания переводимого текста [10, с. 102], другие утверждают, что дальнейшее содержание текста можно не только угадать, но и спрогнозировать. Так в 1969 г. возникла теория вероятностного прогнозирования синхронного перевода, авторами которой были И. А. Зимняя и Г. В. Чернов [2]. До Г. В. Чернова никто из ученых не мог сказать: какие конкретно нужны механизмы для синхронного перевода. В основу этой теории положена следующая мысль: вероятностно-прогностическая модель синхронного перевода рассматривает механизм вероятностного прогнозирования как на вербальных (лингвистических) уровнях вероятностного прогноза (уровень сочетаемости слов и уровень синтаксических структур), так и на смысловых уровнях – вплоть до уровня темы, ситуации и мотивации сообщения [7, с. 84]. Другими словами, вероятностное прогнозирование просматривается на всех уровнях речи: 1) на уровне высказывания; 2) на уровне слова; 3) на уровне предложения. Этот механизм и позволяет переводчику переводить синхронно и в процессе перевода сжимать

(прибегать к компрессии) речь оратора, ведь речь человека в основном избыточна (различается избыточность смысловая, грамматическая и стилистическая). Следует отметить, что компрессия – характерная особенность синхронного перевода, которая заключается в выделении важной информации и устранении избыточности в сообщении. По мнению опытных переводчиков-синхронистов (В. Комиссаров, П. Палажченко, А. Чужакин, М. Загот, И. Зубанова и другие) некоторые потери и обобщения при синхроне неизбежны.

Вот как описывает процесс синхронного перевода хорошо известный российский переводчик М. С. Горбачёва П. Р. Палажченко. Он представляет передачу информации при синхроне в виде некой модели поля боя, состоящей из трёх «Я»:

- 1) человек жив, но спасти нельзя;
- 2) человек жив, но выживет наверняка и сам;
- 3) человек жив, но ему нужна помощь [4].

В таком своеобразном представлении процесса синхронного перевода заложена следующая мысль: мысль важную, несущую основную смысловую информацию, нужно вытягивать, а лишнее отсекают.

На наш взгляд, самое трудное в синхронном переводе это процесс одновременного слушания и говорения. Синхронист работает в условиях стресса, на некоторых переводчиков огромное влияние оказывает нахождение в специально оборудованной (закрытой) кабинке. Попутно заметим, что только в кабинке вырабатываются соответствующие навыки (речь, о которых шла выше). Отдельно отметим, что синхронисты сменяют друг друга с интервалом 15-20 (иногда и 30) минут. Представим наше определение синхронного перевода. На наш взгляд, синхрон – это некая подвижность речи – непродолжительной и произносимой – того, что говорит и о чём думает в это время оратор. Процесс функционирования синхронного перевода можно изобразить следующим образом: переводчик-синхронист информацию слушает (информацию принял, получил, понял) и мгновенно её воспроизводит – перекодировывает осознанное в слове на другом языке, а также правильно её арти-

кулирует (информацию отдал). Основная забота переводчика-синхрониста – слушатель, поэтому переводчик не должен искать уникальных вариантов перевода, а воспроизвести нейтральный вариант перевода спокойным, ровным, неторопливым голосом, сдерживая эмоции, волнения. Вот почему наряду с отличной эрудицией (знание политики, истории (знание дат обязательно), географии), переводчик должен обладать и хорошей реакцией (мгновенный анализ сказанного, максимальная концентрация внимания). Все эти характеристики относятся к «физиологическому, психолингвистическому, лингвистическому и эмоциональному аспекту» [5, с. 46]. Ведь недаром основными регистрами памяти переводчика являются зрительный и слуховой.

И в заключение. К сожалению, в настоящее время качество выпускников переводческих факультетов снижено. И причин этому много. В советское время за выпуск переводчиков отвечали «штучные» специализированные вузы. Сейчас любой вуз может открыть и лицензировать специальность «Перевод», не имея для этого ни необходимого кадрового состава, ни соответствующего материально-технического оборудования, что, в свою очередь не способствует эффективности преподавания указанной выше дисциплины. На современном этапе развития внешнеэкономических отношений, рынок переводческих услуг востребован как никогда прежде, перед переводчиками открываются большие перспективы. Будущий переводчик должен владеть всеми навыками синхронного перевода, в противном случае он не сможет отвечать требованиям, которые предъявляются квалифицированному устному переводчику. В этой связи хочется пожелать и студентам-филологам, обучающимся по специальности «Перевод», и студентам факультета «Международные отношения», получающим квалификацию «Переводчик», подойти со всей серьёзностью к выбранной специальности и к изучаемому языку, не полагаясь на распространённую и обывательски-расхожую фразу «владею английским в совершенстве», так как даже опытные переводчики скажут о себе только, что они владеют иностранным языком «свободно». В этой связи, вспомним эпизод из фильма «Джентльмены удачи» (1971 г.), который

может стать поучительным примером для некоторых «специалистов», полагающих, что они владеют иностранным в совершенстве. Два вора учат английский. Спустя несколько дней один спрашивает другого, кем бы тот стал, если бы избрал другой путь. Звучит гениальный ответ: «Могу снег чистить, кирпичи класть... или переводчиком. Английский я знаю».

#### Список использованных источников:

1. Ермолович Д. И. Детская болезнь «размазни» в последовательном переводе / Д. И. Ермолович // Мосты (журнал переводчиков), № 1 (5). – М.: Р.Валент, 2005.

2. Зимняя И. А., Чернов Г. В. К вопросу о роли вероятностного прогнозирования в процессе синхронного перевода. – М., 1970; Чернов Г. В. Многоуровневая структура вероятностного прогнозирования в синхронном переводе. «Учебно-методические разработки к курсу теории перевода». – М., 1972.

3. Морозов М. М. Контекст и роль детали в контексте / М. М. Морозов // Мосты (журнал переводчиков), № 1 (13). – М.: Р.Валент, 2007.

4. Палажченко П. Р. Из лекций, проходивших с 21.05.-1.06.2007 / П. Р. Палажченко // Интенсивные курсы по дисциплине «Теоретические основы и базовые навыки синхронного перевода» (г. Москва).

5. Полуян И. В. Учение Г. И. Гурджиева и синхронный перевод / И. В. Полуян // Мосты (журнал переводчиков), № 4 (12). – М.: Р.Валент, 2006.

6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – В 4 т. – Том 4. – СПб.: Азбука, 1996.

7. Чернов Г. В. Коммуникативная ситуация синхронного перевода и избыточность сообщения / Г. В. Чернов // Тетради переводчика. – М.: Международные отношения, 1975.

8. Чужакин А. Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания / А. Чужакин, П. Палажченко. – М.: Р.Валент, 1999.

9. Чужакин А. Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций. / А. Чужакин. – М.: Р.Валент, 2003.

10. Штайер Б. О механизме синхронного перевода / Б. Штайер // Тетради переводчика. – М., 1975. – Вып. № 12.

**Міхальков Я. В.**

*Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, Україна*

## **ВЛИЯНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ НАД ПЕРЕВОДОМ**

В переводческой практике обычно наблюдаются два основных типа ошибок: ошибки, возникающие под влиянием родного языка, и ошибки, причины которых коренятся в структуре самого иностранного языка. В обоих случаях имеет место явление, которое принято называть интерференцией. В первом случае можно говорить о межъязыковой интерференции, во втором – о внутриязыковой интерференции. Оба вида интерференции усугубляют трудности как при овладении языком, так и в переводе.

Ошибки, возникающие под влиянием родного языка, имеют в своей основе перенос способа выражения данного содержания из родного языка в иностранный язык. Объективной основой такого переноса является очень часто несовпадение соотносительных единиц, (т. е. единиц, выражающих сходные значения, отражающие одинаковые реальные объекты) в иностранном и в родном языке. В этом плане можно выделить две противоположные ситуации, каждая из которых создает особые трудности для правильного употребления соответствующих грамматических явлений иностранного языка.

Первая: одной единице родного языка, унифицировано выражающей определенные значения, не различающей их дополнительных оттенков, в иностранном языке соответствуют две (или больше) единицы, которые те же значения выражают дифференцированно. Трудность – и причина ошибок – в такой ситуации заключается в том, что нужно научиться формально дифференцировать в иностранном языке то, что в родном языке не дифференцируется. При употреблении в переводе задача заключается в том, чтобы выбрать правильную форму из двух (или нескольких) возможных. Эта задача требует оценки обстоятельств, которые обуславливают выбор нужной формы. Такими обстоятельствами являются в первую очередь: оттенки значения, не различаемые в родном языке формально, и сочетаемость – лексическая и грам-

матическая. Здесь важно учитывать, что лексическая сочетаемость определяет употребление той или иной дифференцированной грамматической формы, а грамматическая сочетаемость (структурное окружение) может быть решающим условием употребления той или иной лексической единицы.

Вторая: представляет собой обратную картину. Двум (или нескольким) единицам родного языка, дифференцированно выражающим определенные оттенки и значения, в иностранном языке соответствует одна унифицированная форма, в которой соответствующие значения формально не различаются. Изучающие иностранный язык должны преодолеть привычку дифференцировать данные оттенки значений, научиться выражать их одной формой. Ведь для передачи данного содержания надо выбрать правильную форму из двух (или нескольких) возможных, поскольку в родном языке унифицированной, нейтральной формы нет. Рассмотрим некоторые наиболее типичные случаи, особо «продуктивные» как источники ошибок. При этом за исходное берем родной язык, так как именно в нем заключается источник нежелательного влияния:

*Пример 1: Действие:* (Текст) был переведен. (Текст) будет переведен. (Der Text) wurde übersetzt. (Der Text ) wird (soll) übersetzt werden. *Состояние:* Текст переведен. (Der Text) war übersetzt. Текст будет переведен. (Der Text) wird (soll) übersetzt sein.

Немецкие соотносительные дифференцированные формы различаются по значению – действие или состояние. Недифференцированное употребление таких форм вызывает ошибки смыслового характера, в результате чего часто возникают бессмысленные, даже комичные контексты. Приведенные формы русского языка этих значений не различают.

*Примеры ошибок:* Dieser Text **war** vom Studenten X. **übersetzt**. (вместо: wurde übersetzt). Или: Das Zimmer war sauber und gemütlich. Die Wände **wurden** gelb **gestrichen** (вместо: waren gelb gestrichen).

Отметим, что двузначность русской страдательной конструкции «был, будет + страд. причастие совершенного вида» для русских, собственно,



только и выявляется при сопоставлении с немецким языком – из необходимости дифференцированного перевода этой конструкции на немецкий язык.

*Пример 2:* (Он) был бы, имел бы, пришел бы и т. д.

(Er) wäre, hätte, käme (würde kommen). (Er) wäre gewesen, hätte gehabt, wäre gekommen.

В этой ситуации находят свое выражение следующие факты: в русском языке сослагательное наклонение имеет только одну форму («бы» + прошедшее время глагола), временные значения в самой форме выразиться не могут; в немецком языке в конъюнктиве (сослагательном наклонении), как и в индикативе (изъявительном наклонении) временные значения выражаются дифференцированно самой формой глагола. Это обстоятельство является причиной частых ошибок в употреблении немецкого конъюнктива.

Трудность усугубляется внутриязыковой интерференцией: соотносительные временные формы индикатива и конъюнктива не совпадают во временном значении. Это касается прежде всего претерита, который в индикативе всегда выражает прошедшее время, а в конъюнктиве употребляется для выражения только настоящего и будущего времени.

*Примеры ошибок при переводе с русского:*

«Если бы у меня вчера было время, но...» Wenn ich gestern Zeit hätte, aber... (вместо: gehabt hätte, aber...) Он пришел бы раньше, но... Er käme früher, aber...(вместо: Er wäre früher gekommen, aber...)

Для выражения прошедшего времени в немецком языке нужно выбрать одну из трех возможных форм.

(Он) пришел. (Er) kam. (Er) ist gekommen. (Er) war gekommen.

Именно этим объясняются ошибки в употреблении прошедших времен, особенно плюсквамперфекта, при помощи которого специально выражается значение относительного времени (предшествования действия), которое в русском языке в форме глагола не дифференцируется.

**Д. ф. н. Панченко Е.И.**

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,  
Украина*

## **SOME OBSTACLES IN TRANSLATION**

A translator or an interpreter often meets some specific obstacles on a smooth way of their work. They can be classified as follows:

- obstacles in the original text;
- obstacles in the process of translation;
- obstacles connected with the receiver;
- obstacles in the target text.

Obstacles in the original text may be connected with:

- text integrity – external and internal and text coherence;
- linguistic mistakes (phonetic, lexical etc.);
- mechanical or technical mistakes.

Text integrity and coherence are of importance when the parts of the text are strongly connected and the fracture of the text elements chain destroys the text. This obstacle can be illustrated by the translation of Agatha Christie story «A Strange Jest» which is based on an old saying «All my eye and Betty Martin».

Various mistakes can be illustrated by well-known examples of word order breaking which cannot be translated correctly:

*Special cocktails for the ladies with nuts.*

*We take your bags and send them in all directions.*

*Please do not feed the animals. If you have any suitable food, give it to the guard on duty.*

Talking about technical mistakes we should bear in mind a great role of punctuation. The following two texts differ only in punctuation, though their content is quite opposite.

*Dear John: I want a man who knows what love is all about. You are generous, kind, thoughtful. People who are not like you admit to being useless and inferior.*

*You have ruined me for other men. I yearn for you. I have no feelings whatsoever when we're apart. I can be forever happy--will you let me be yours?  
Gloria.*

And the other variant:

*Dear John: I want a man who knows what love is. All about you are generous, kind, thoughtful people, who are not like you. Admit to being useless and inferior. You have ruined me. For other men, I yearn. For you, I have no feelings whatsoever. When we're apart, I can be forever happy. Will you let me be? Yours,  
Gloria.*

Mechanical mistakes can be also presented by all sorts of misprints, rong numbers etc.

Obstacles in the process of translation are explained by the level of the translator's knowledge of SL, TL, mixture of language and speech, imperative and dispositive language norms etc.

A person who knows language but does not know speech can speak like this:

*– Итак, было ли особ тьма и тьма? – спросил он любезно, беря быка за рога.  
– Или не голубила его одна особа? – спросил наш Шерлок Холмс, не сводя с нас пронзительного взгляда.*

The example from I. Khmelevskaya novel describes a Danish policeman who knew Polish, but only its old bookish variant.

Thinking about imperative and dispositive norms don't forget about at least two possible variants of pronunciation of the following words: *forehead, often, kilometer, poseidon, schedule* etc.

Another obstacle in the process of translation is connected with certain upredictability which is peculiar for some people and needs translation with elements of editing. Let's illustrate it by some Bushisms.

*I know the human being and fish can coexist peacefully."*

*Rarely is the questioned asked: Is our children learning?"*

*Our enemies are innovative and resourceful, and so are we. They never stop thinking about new ways to harm our country and our people, and neither do we.*

The Recipient may create a lot of obstacles in the translation process. Here of importance are the lack of background when a translator has to give explanations, meaning barrier, communicative barrier, psychological barrier.

And last but not least the secondary text and its presentation also may create some problems by its form or content. These may be problems connected with its readability and convenience or extralinguistic problems of political, sexual or age correctness etc.

The problems we face while translating however, if we were to share them, discuss them with colleagues and try to solve them, could help us grow in our profession.

Thus, what are some common problems that we face as translators? We have gone to great lengths to master the twists and turns of our own language, its rules and idiosyncrasies. Not to mention a new language, one that we grasp almost as our own, that we know so much about, but always with so much more to learn. And we have a specialty, or a topic we prefer, or one that comes easily to us. But we also have the thousands of topics that we know nearly nothing about, that are hard for us to figure out, and that the mere thought of having to translate frightens us. Even in best case scenarios, no translation is «ideal.» We have all had experiences with the client who doesn't understand what we do, the time and the effort that we put into it. Not everyone understands that we are not machines that you enter words into and then a little while later the translation pops out automatically.

The problems we face while translating however, if we were to share them, discuss them with colleagues and try to solve them, could help us grow in our profession.

**Поливяна О. В.**

*Днепропетровский национальный университет имени Олеса Гончара,  
Украина*

## **О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Перевод как особый вид речевой деятельности  
является одним из основных и общепринятых  
средств межкультурной коммуникации.*

*(Латышев Л. К.)*

Известно, что одной из важнейших реальностей перевода является ситуация относительности результата процесса перевода, решения проблемы эквивалентности применительно к каждому конкретному тексту.

Существует несколько взглядов на эту проблему. Так, по одной концепции передается все, что поддается вербальному выражению, а переводимые и трудно переводимые элементы трансформируются, опускаются только те элементы текста-источника, которые вообще невозможно передать. Другая концепция утверждает, что переводчик должен следовать двум требованиям: передавать все существенные элементы содержания исходного текста и соблюдать нормы переводящего языка. Эквивалентность же, в данном случае, трактуется как равновесное отношение полноты передачи информации и норм языка перевода. И, наконец, по третьей концепции перевод и точный пересказ текста, считаются совершенно разными видами деятельности. Полагается, что при переводе следует стремиться к исчерпывающей передаче смыслового содержания текста, причем, добиваться того, чтобы процесс трансляции информации происходил теми же (равноценными) средствами, что и в тексте оригинала.

Применительно к практике перевода экономических текстов понятие эквивалентности является актуальным и вполне понятным и опирается, скорее всего, на первую концепцию. Сложнейшей проблемой, связанной с переводом таких текстов, является проблема передачи исходного содержания с помощью иной терминосистемы. Известно, что:

1) терминосистема является частью лексической системы национального языка и, следовательно, она в той или иной мере отражает его национально-культурную специфику;

2) терминосистема отражает предметно-понятийную область знаний в конкретной дисциплинарной области, которая также может отличаться в различных культурах;

3) терминосистема всегда динамична, она постоянно изменяется как в системных отношениях между единицами, так и в отношении плана содержания отдельной терминологической единицы.

Из этого следует, что терминосистема языка перевода является принципиально неповторимой, как и лексическая система в целом.

Указанные факторы часто приводят к тому, что термины рассматриваются как безэквивалентные или частично эквивалентные единицы из-за отсутствия тождественного понятия.

Специфика перевода терминов заключается в том, что важнейшим условием достижения эквивалентности является сохранение в переводе содержательной точности единиц ИЯ, обеспечение абсолютной идентичности понятий, выражаемых терминами ИЯ и ПЯ. Иными словами, если термины ИЯ и ПЯ кодируют понятие соответствующей научной области, а тождественность кодов отправителя и получателя является элементарным условием успешной коммуникации, то, именно, обеспечение тождественности означаемых терминами понятий представляет собой важнейшую задачу перевода специального текста.

Выявление расхождений в системе понятий, выражаемых терминами ИЯ и ПЯ – важный шаг на пути межъязыковой гармонизации терминосистем, обеспечивающий решение проблем перевода терминов.

Если обратиться к тексту как к языковой системе, отражающей функционирование терминосистемы, можно рассматривать сам текст и его перевод как реализацию акта межкультурной коммуникации в сфере науки. Целесообразность такого подхода к изучению терминов как единиц перевода косвенно

подтверждают данные ему характеристики. На основе чего можно утверждать, что основная функция термина – по возможности точно выражать специальные понятия – носит также социально-коммуникативный характер. Термин рассматривается как единица языкового и профессионально-научного знания, обеспечивающая эффективность межкультурной коммуникации. Эквивалентность терминов ИЯ и ПЯ, несущих основной объем информации рецептору социального текста, необходима для обеспечения полноты и точности передачи содержащейся в тексте информации при переводе.

Из всего вышесказанного можно сделать выводы:

1) Проблема исследования терминологии является одной из ключевых в исследовании научно-технических текстов, а, соответственно, и экономических, так как термины являются единицами языкового и профессионального знания, обеспечивающими эффективность межкультурной коммуникации.

2) Важнейшим условием достижения эквивалентности является сохранение в переводе содержательной точности единиц ИЯ.

3) Важным шагом на пути межъязыковой гармонизации терминосистемы, обеспечивающей решение проблем перевода терминов в сферах их функционирования является выявление расхождений в системе понятий, выражаемых терминами ИЯ и ПЯ.

**К. філол. н. Потураєва Л. В.**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна*

## **TEACHING TRANSLATION AS THE MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE**

Teaching how to understand and translate the texts on economics is very important nowadays due to extensive cooperation of Ukraine with EU countries in the sphere of economic relations. These skills might be vital for graduates who start their career in the modern competitive world, especially in big multinational companies, where a high level of ESP is considered to be a must.

In order to master economic vocabulary and be fluent in its use, it is necessary to know ways and means of economic terms coining so as not to look every terminological unit up in a dictionary. That is why teachers of ESP should present to students various methods of term formation including noun clustering that results in a big number of two-component terminological word-combinations.

It has always been legal in English to use one noun to modify another noun. The first noun functions as an adjective in such a construction, and is usually called «attributive noun». These constructions, bearing the name of «noun clusters» (they may bear other names, though), are not very difficult to understand if they include two components and if a teacher has explained how to decipher the clusters and translate them into the native language. Unless the students are taught some strategies to deal with noun clusters, the latter can slow down reading and translating processes.

One of the strategies is giving the students the idea of the classification of two-component (NN type) noun clusters according to the means of translating the first component of a cluster into the native language. Students then should be supplied with plenty of examples to classify and translate. «The Economics of International Business» by W. A. Kerr and N. Perdakis (1995), for instance, abounds with examples of two-component NN clusters which are organized in the table given below. In the table, only a few examples have been translated, including those that can be translated in two or even three ways.

As one can see from the examples, ways of translating by means of an adjective or a noun in the Objective Case prevail, probably because of the principle of the «economy in the language.» Once the students have mastered the tree algorithms of translating two-component (NN) noun-clusters, they will easily grasp the meaning and/or translate them either orally or in the written form without using any reference manuals.

Further attention should be paid to three-component (NNN) noun-clusters and the means of their translation. However, there are not so many of those in the book mentioned above in fact the random search has produced only six. Statistically, such clusters occupy the second place as to their occurrence in academic texts.



Translation by means of an adjective	Translation by means of a noun in the Objective Case	Translation by means of a noun with a preposition
Air transport – воздушный транспорт	Arbitration services – услуги арбитража	<i>Currency accounts</i> – счета в валюте
Barter agreement – бартерное соглашение	Consumer protection – защита (прав) потребителя	<i>Export restrictions</i> – ограничения на экспорт
Bulk cargoes	Currency devaluation	Health regulations
<i>Currency accounts</i> – валютные счета	Dispute settlement	Import license
Command economies	<i>Export restrictions</i> – ограничения экспорта	Import quotas
Commodity agreement	Growth areas	Information costs
Consumer surplus	Indifference curve	Investment measures
Custom union	<i>Information costs</i>	Negotiation costs
Export firm	Market characteristics	Opportunity costs
<i>Export restrictions</i> – экспортные ограничения	Market equilibrium	Transaction costs
Government procurement	Market importance	
Immigration policies	Payment methods	
Infant economies	Patent system	
Investment policy	Producers surplus	
Investment project	Product characteristics	
Option contracts	<i>Production possibilities</i>	
<i>Production possibilities</i>	Resource mobility	
Services trade	Road network	
Trade areas	Road use	
Trade blocs	Settlement procedures	
<i>Trade sanctions</i>	Trade creation	
Trade shows	Trade diversion	
	Trade patterns	
	Trade restrictions	
	Trade theory	

All of them belong to NN+N type of clusters, i.e. the ones with two initial nouns forming a close sense unit having the function of an adjunct to the final head noun. Two initial nouns are treated as a two-component cluster and are translated accordingly pushing then the head noun (given in italics) forward. Thus our examples can be translated in the following way:

- consumer indifference *curve* – кривая безразличия потребителя,
- community indifference *curve* – кривая безразличия (со)общества,
- dispute settlement *procedures* – порядок урегулирования споров,

- consumer protection *legislation* – законодательство о защите (интересов) потребителя,

- exchange rate *management* – регулирование валютного курса,

- income similarity *theory* – теория сходства/подобия доходов.

Apparently, a teacher should devote a certain amount of classroom time (depending on a curriculum possibilities) to studying noun-clusters and practicing their translation, especially with the students of non-linguistic specialities. It is for them that the instant understanding and/or the ability to translate a specialized text are important, because these skills signify both the level of a foreign language and professional competence.

**Стырник Н. С.**

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,*

*Украина*

## **ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА**

**(на материале рассказов Д. Г. Лоуренса)**

Тема переводческих трансформаций (или преобразований) находится в центре внимания и отечественных, и зарубежных переводоведов, но между учеными до сих пор не существует единого мнения, что же именно является переводческой трансформацией. Отечественное переводоведение акцентирует внимание на переводческих преобразованиях (трансформациях или методах), зарубежное – на переводческих приемах, к которым относятся переводческие пометы и примечания.

Прежде чем проанализировать роль переводческих трансформаций в процессе перевода рассказов Д. Г. Лоуренса, рассмотрим определения этого термина, предложенные ведущими переводоведами (В. Н. Комиссаровым, Л. С. Бархударовым, Я. И. Рецкером, А. Д. Швейцером и другими). Так, по мнению Л. С. Бархударова, переводческими трансформациями являются разнообраз-

ные межъязыковые преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности перевода [1, с. 190]. Я. И. Рецкер называет трансформациями приемы логического мышления, с помощью которых переводчик раскрывает значение иноязычного слова в контексте и находит ему русское соответствие, не совпадающее со словарным (лексические трансформации) и преобразования структуры предложения в процессе перевода в соответствии с нормами переводящего языка (грамматические трансформации). А. Д. Швейцер полагает, что термин «трансформация» используется в переводоведении в метафорическом смысле и называет трансформацию «превращением» [7, с. 118].

Говоря о переводческих трансформациях, следует отметить отсутствие единой системы классификации преобразований при переводе. Я. И. Рецкер, Л. С. Бархударов, В. Н. Комиссаров, А. Д. Швейцер, А. М. Фитерман, Т. Р. Левицкая и другие предлагают разнообразные деления переводческих трансформаций, среди которых выделяют: 1) перестановки, 2) замены, 3) добавления, 4) опущения [9].

Российский переводовед З.Д. Львовская считает, что «между разными типами трансформаций нет глухой стены, одни и те же трансформации могут иногда представлять собой спорный случай, их можно отнести к разным типам» [10]. Автор учебника «Перевод и межкультурная коммуникация» Александр Бурак не подразделяет трансформации на грамматические, лексические и стилистические, а выделяет двенадцать наиболее общих преобразований в процессе перевода, которые использует каждый переводчик: 1) опущение (omission), 2) добавление (addition), 3) изменение порядка слов (transposition), 4) изменение грамматических форм (change of grammatical forms), 5) компенсация смысловых потерь (less-of-meaning compensation), 6) конкретизация (concretization), 7) генерализация (или обобщение) (generalization), 8) антонимический перевод (antonymic translation), 9) смысловое развитие (meaning extantion or sense development), 10) метонимический перевод (metonymic transaltion), 11) объединение предложений (sentence integration), 12) членение предложений (sentence fragmentation) [2, с. 49].

При выполнении любого перевода, а в нашем случае речь идет о художественном переводе, переводчику необходимо воспроизвести многочисленные преобразования для наиболее точной передачи содержания текста оригинала на языке перевода.

В качестве иллюстративного материала, приведем ряд как лексических, так и грамматических трансформаций из некоторых рассказов английского писателя Д. Г. Лоуренса («Жених про запас», «Сутінки весни», «Спокусниця»), переведенных на украинский язык автором данного доклада [3; 4]. Так, в предложениях: «He gave his luggage to a porter» – «Он отдал багаж носильщику» («опущено» притяжательное местоимение «his») [8, с. 55]; «He had forgotten he was tired» – «Он забыл про усталость» [8, с.56] нами использована лексическая трансформация «опущение». Иногда опущение используется в силу отсутствия необходимости перевода каждого слова в английском предложении из-за избыточности информации в русском. Такую трансформацию, как добавление наблюдаем в следующих предложениях: «Oh, and this is Friday evening, and Winifred is coming just as she used to – how long ago?» [8, с. 58] – «О, сегодня же вечер пятницы, и как всегда придет Уинифред – как давно «она приходит?»»; «No – nor I you» – «Нет, и я не ожидала тебя увидеть» [8, с. 59]; «One goes on – remains in office, so to speak...» – «кому-то нравится проводить время так, как будто он работает в офисе» [8, с. 62]. Этот прием преобразования используется потому, что английскому языку свойственна «компрессия» [6, с. 98]. Английский текст состоит в основном из коротких предложений и англичанам свойственно употребление коротких слов и сжатых конструкций.

Для достижения адекватности переводного текста, анализируемых рассказов писателя, используется переводческий прием «конкретизация». Конкретизация – это такая лексическая трансформация, в результате которой слово (термин) широкой семантики в оригинале заменяется словом (термином) узкой семантики [5, с.300]. Такой способ перевода применяется тогда, когда переводятся слова с «размытым» значением, например, thing, matter, affair, unit, challenge, range, claim, concern, to go, to get, to come, to leave, to let, to be

и другие. Приведем примеры. «She let Coutts into a small, very warm room that had a dark, foreign sheen, owing to the black of the curtains and hangings covered thick with glistening Indian embroidery and to the sleekness of some Indian ware.» – «Она провела Куттса в небольшую, но уютную комнату, которая имела необычный вид, благодаря черным шторам и гардинам, которые были покрыты толстым слоем блестящей индийской вышивки и гляncем гладких индийских керамических фигурок» [8, с. 56]. В этом примере глагол «let» – «разрешать» заменяется более узким контекстуальным значением, глаголом «проводить», слово «owing» переводится значением «благодаря», значение слова «ware» – «товары, изделия» – переведено более узким – «керамические изделия, фигуры». В следующем примере: «The tone of his question had a challenging twang» – «Тон, каким он задал вопрос, был вызывающе неприятным» [8, с. 279]. Слово «challenge» имеет много значений при переводе на русский язык, но в данном контексте переведен как «вызывающий». «The path through the wood, on the very brow of a slope, ran winding easily for a time» – «Тропинка тянулась через лес, извиваясь, аж до самой вершины склона» [8, с. 279]. В данном примере глагол «run» – «бежать, бегать» имеет более узкое значение «тянуться, извиваться». Обратим внимание, что в данном предложении использована не только конкретизация, а также и лексическая трансформация – «добавление». При переводе, в начале предложения мы добавили слово, которого не было в оригинале – «тянулась», тем самым не изменив смысл предложения оригинала. По мнению отечественного переводоведа В. И. Карабан суть трансформации добавления слова состоит в «введении в перевод лексических элементов, которые отсутствуют в оригинале, с целью правильной передачи смысла предложения (оригинала), которое переводится, и/или соблюдение речевых и языковых норм, которые существуют в культуре языка перевода» [5, с. 308-309]. На наш взгляд, в процессе работы над переводом, часто используемое преобразование – это изменение порядка слов. Известно, что в английском языке, в отличие от русского, порядок слов – фиксированный, а смысловые оттенки выражаются другими средствами. Например,

«There was silence» – «Наступила тишина»; «...for a long time neither spoke» – «... оба долго молчали» [8, с. 294]. Слово «neither» имеет отрицательное значение и переводится как – ни тот ни другой, ни один, никто (из двух). Таким образом, в данном примере прослеживается также такой прием как «контекстуальная замена», а именно антонимический перевод, когда нужно заменить отрицательную конструкцию на утвердительную и наоборот. Такая трансформация, как изменение грамматических форм, (английская пассивная конструкция), заменяется активной русской конструкцией: «Frances was peculiar for these great, exposed looks, which disconcerted people by their violence and their suddenness» – «Этот долгий, открытый взгляд был свойственен Френсис, он тревожил людей» [8, с. 293]; «It's got to be killed» – «Его нужно убить» [8, с. 296]; «I suppose they have to be killed» – «Думаю, что их надо убивать» [8, с. 297]. Как видим, в приведенных примерах, не всегда можно проследить применение только одной, так называемой и часто употребляемой переводоведами «чистой» трансформации. Переводческие трансформации могут использоваться одновременно, сочетаясь друг с другом.

Отметим, что для адекватного перевода текстов, нами были использованы, как лексические, так и грамматические трансформации. Следует подчеркнуть, что в процессе перевода, переводческие трансформации в чистом виде присутствуют, но все-таки они носят комплексный характер, мы наблюдаем их сочетание. Таким образом, для максимально верного или адекватного перевода, переводчику следует использовать различные виды переводческих приемов, а зачастую целый комплекс трансформаций, так как они выполняют особую функцию: они продуктивны с точки зрения генерации переводческих несовпадений.

#### Список использованных источников:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М., 1975. – 240 с.
2. Бурак А. Л. Translation Culture – 1. Words. Перевод и межкультурная коммуникация – 1. Слова / А. Л. Бурак. – М.: Р. Валент, 2010. – 216 с.

3. Всесвіт. – 2010. – № 7-8.– С. 187-194.
4. Всесвіт. – 2011. – № 7-8. – С. 143-157 .
5. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 564 с.
6. Слепович В. С. Курс перевода (английский – русский язык): учеб. пособ. / В. С. Слепович. – 7-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2009. – 320 стр.
7. Швейцер А. Д. Текст и перевод / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
8. Lawrence D. H. Collected Stories / D. H. Lawrence. – L.: Everyman's Library, 1994. – 1397 p.
9. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://study-english.info/transformations.php>
10. Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/3\\_starostina.doc.htm](http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/3_starostina.doc.htm)

**К. филол. н. Тимошенко Ж. И.**

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,*

*Украина*

## **НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА**

Научно-технический перевод занимает особое место среди других видов перевода. Это положение вытекает из информативных характеристик технических текстов и специфики составляющих их языковых средств. Такими языковыми средствами являются термины и прецизионные слова, т.е. единицы перевода с фиксированными семасиологическими связями или связями языкового знака с денотатом. Семасиологические связи могут быть константными или временными, фиксированными или нефиксированными, выраженными или стертыми.

Термины, не будучи особой группой слов, а представляя особое качество ординарных слов, тормозят процесс перевода, если их предъявление не вызывает ассоциации на уровне семантической информации, т.е. информации, содержащейся в высказывании и передаваемой через значение единиц языка.

Особенностью любой терминологической лексики является ее иерархическое построение в виде серии замкнутых микросистем. Осознание иерархии терминов способствует их лучшему пониманию, а следовательно, и реализации операции научно-технического перевода.

Научно-технический перевод характеризуется высоким коэффициентом информативности исходных текстов и наличием терминов как доминирующих языковых единиц в текстах перевода, поскольку термин несет в себе не второстепенную, а ключевую информацию. Такая информация и предопределяет действие переводчика. Правильный перевод термина возможен только при знании эквивалентов двух языков и умения выделить обозначаемый ими денотат из окружающей действительности.

Термин это эмоционально-нейтральное слово или словосочетание, которое употребляется для точного выражения понятия или названия предметов. Перевод терминов требует знания той отрасли, к которой относится перевод, понимание содержания текста, т.е. знание предмета.

Важное значение имеет взаимодействие термина с контекстом. Это помогает уточнить значение слова. Задача переводчика: определить значение термина в контексте исходного языка и передать денотативное значение слова в языке перевода.

Основной прием перевода это поиск лексического эквивалента, т.е. постоянного лексического соответствия. Переводчик должен уметь находить эквивалент в языке перевода и таким образом создать адекватное восприятие.

Трудности перевода объясняются тем, что существуют общенаучные, общетехнические и узкоспециальные термины. Первые употребляются в нескольких отраслях. Вторые употребляются лишь в одной из отраслей.



Термины могут быть многозначными, синонимичными или омонимичными. Все термины по форме делятся на:

1. Простые – circuit (цепь), flexibility (гибкость)
2. Сложные – flywheel (маховик), nonlinear (нелинейность), non-waste (безотходность)
3. Словосочетания – circuit breaker (автоматический выключатель), non metallic inclusions (неметаллические включения), diverse scale process (разномасштабный процесс), heat and mass exchange (тепломассообмен), wide spectrum properties (свойства широкого диапазона)

Наиболее трудными для перевода являются термины-словосочетания, в которых каждое слово является самостоятельным. Компоненты таких терминов могут быть выделены в самостоятельную единицу. Например, brake gear – тормозной механизм, electric motor – электродвигатель, powder materials – порошковые материалы.

Самыми трудными для перевода являются термины а) значение которых вытекает из объединения 2-х слов load governor – регулятор нагрузки, brake landing – посадка с торможением; б) составляющие которых оформлены при помощи грамматических компонентов: ways of measurement – способы измерения, body of reactor – корпус реактора, breaking with rocket – торможение при помощи ракетного двигателя; lid of frame – крышка корпуса.

Среди других типов терминов – трудности для перевода представляют словосочетания, состоящие из таких структур: а) существительное + существительное: back – coupling – обратная связь; variable-capacitor – переменный конденсатор; peak-energy – максимальная энергия; phase transition – фазовые переходы, percussion waves – ударные волны б) прилагательное + существительное: remote control – дистанционное управление; safety switch – аварийный выключатель; direct current – постоянный ток; в) причастие + существительное: alternating current – переменный ток; calculating theory – теория расчета г) деепричастие + существительное: estimated cost – проектная стоимость, unbounded stream – свободный поток.

Если второй компонент либо оба компонента словосочетания являются общеупотребительными терминами, то перевод особой сложности не представляет. Например, safety switch – аварийный выключатель, line wire – провод под напряжением, thermal stress – термическое напряжение.

Следует иметь в виду, что одна и та же форма слова может иметь различные значения в разных отраслях одной и той же сферы науки и техники. Например, «airframe» в авиастроении имеет значение «планер», а в космической отрасли это «корпус ракеты». Слово «fuel» в обычной энергетике имеет значение «топливо», а в ядерной энергетике это «ядерное топливо». Таким образом при переводе терминов в техническом тексте переводчик должен ориентироваться на тематику текста, чтобы избежать неправильно выбранного варианта перевода омонимичного термина.

При переводе научно-технического текста переводчик в первую очередь должен исключить второстепенную информацию, определить ключевую и найти иноязычный эквивалент, иными словами произвести идентификацию денотата на языке перевода.

#### Список использованных источников:

1. Карабан В. И. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. И. Карабан. – Вінниця: Нова Книга, 2002.
2. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу / А. Я. Коваленко. – К.: Інкос, 2002.
3. Korunets O. Theory and practice of translation / O. Korunets. – Вінниця: Nova Knyha, 2003.

**К. філол. н. Тимошенко Ж. І.**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна*

## **ПРОЦЕС ПЕРЕКЛАДУ ЯК СПЕЦИФІЧНИЙ КОМПОНЕНТ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Процес перекладу припускає міжмовні перетворення, трансформацію тексту з однієї мови у текст на іншій мові. Такі перетворення, як правило, обмежені рамками двох конкретних мов. Проте процес перекладу не є звичайною заміною одиниць однієї мови одиницями іншої мови. Процес перекладу, як специфічний компонент комунікації з використанням двох мов, завжди є діяльністю людини, в якій акумулюються проблеми, пов'язані з умовами сприйняття вихідного тексту, соціальний статус комунікантів, мовленнєва ситуація і різні супутні явища, що входять у складне поняття комунікації з використанням двох мов. Під комунікацією розуміється передача повідомлення від одного комуніканта до іншого. Тобто акт мовлення неможливий без наявності принаймні двох джерел. Отже, процес перекладу є не просто комунікація з використанням двох мов, а білінгвальна комунікація, яка включає корелюючу між собою діяльність джерела, перекладача і отримувача інформації. Основною ланкою цієї комунікації є діяльність перекладача, або сам переклад, який є одним із видів діяльності поряд з читанням, письмом, слуханням і мовленням. Процес перекладу створює якісно новий вид комунікації, а саме передачу повідомлення або інформації, що є обов'язковою ознакою перекладу. Завдання перекладача по визначенню інформації, призначеної для передачі, відчувати в першу чергу мовленнєве утворення, яке несе більшу частину інформації, що складає саме повідомлення. Визначити види інформації, яка складає повідомлення, легше в письмовому перекладі, в процесі якого у перекладача більше можливостей для аналізу речення та важливих екстралінгвістичних факторів.

Отже, при перетворенні мовленнєвого витвору перекладач повинен враховувати інформаційний запас отримувача, щоб інформація призначена

для передачі повідомлення, дійшла до нього у повному обсязі. Інформаційним запасом є обсяг інформації, яка асоціюється комунікантами з деяким мовним знаком тобто денотатом. З точки зору перекладу значення мовного знака тобто лексичної одиниці і є соціально обумовлена здатність його матеріального вираження виділити предмет чи явище, визначене знаком в конкретному мовному вираженні. Знаковий засіб перекладу є однією з об'єктивно існуючих закономірностей перекладу від однієї мови до іншої, яка відображується в перекладацьких операціях на формально-знаковому рівні. Такий засіб використовується здебільшого в синхронному перекладі, тобто в усному перекладі, який здійснюється одночасно із слуховим сприйняттям вихідного тексту і є одним із видів професійного перекладу. При письмовому перекладі перевага віддається методу сегментації тексту, а саме витягнення з кожного сегмента домінуючої інформації, її умовному кодуванню, що створює опорні значеннєві ознаки для оформлення перекладу.

Метод значеннєвого аналізу в перекладі тісно пов'язаний з інформаційним запасом, який входить в коло професійних обов'язків перекладача. Це – метод вибору слова з найбільшим інформаційним навантаженням, при якому відбираються слова, що містять у собі ключову інформацію; метод трансформації, при якому кілька слів трансформуються в більш зручне позначення, наприклад, комюніке – коротке повідомлення, бізнесмен – представник ділових кіл; метод вибору рельєфного слова, при якому відбираються для запису не слова з найбільш інформаційним навантаженням, а найбільш незвичні, колоритні слова, які звертають на себе увагу.

Значеннєвий спосіб перекладу, як правило стосується передачі денотату, тобто номінального словникового значення слова, коли предмет чи явище визначене знаком в конкретному мовному вираженні. На жаль, конотативне значення слова, тобто його емоційне забарвлення при такому способі перекладу не відображується. У такому випадку більш ефективним є змістовий або значеннєвий спосіб перекладу, тобто закономірний перехід від однієї мови до іншої методом ідентифікації денотату, якому передують пошук іншомовного відповідника.

Таким чином, процес перекладу, як специфічний вид двомовної комунікації, тобто комунікації між джерелом і адресатом, метою якої є пошук і передача повідомлення, включає в себе поряд з міжмовною трансформацією також і інформаційний підхід до перекладу. В художньому перекладі, наприклад, необхідно донести до читача особливості стилю автора, тобто відобразити вірно і повністю (адекватно) засобами однієї мови те, що вже відображено раніше засобами іншої мови. Інакше кажучи в завдання перекладу входить не тільки точно відобразити зміст думок, повідомлень на мові оригіналу, але й відобразити засобами мови перекладу особливості стилю і форми повідомлення. Саме це відрізняє переклад від переказу, реферування, адаптації. В синхронному перекладі інколи можливо обмежитись передачею змісту, а в технічному перекладі необхідно обов'язково передати точний інформаційний зміст мовленнєвого витвору.

Отже, із вище сказаного очевидно, що переклад становить якісно новий вид комунікації з двома компонентами, метою, якого є передача повідомлення інформації з однієї мови (оригіналу) на іншу мову (переклад).

#### Список використаних джерел:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 1966.
2. Гак В. Г. Курс перевода. Французский язык / В. Г. Гак. – М., 1971.
3. Карабан В. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2002.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 1969.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 1980.
6. Федоров Н. В. Основы общей теории перевода / Н. В. Федоров. – М., 1968.

## **КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**

---

**Д. пед. н. Колбіна Т. В.**

*Харківський національний економічний університет, Україна*

### **НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ: АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

На сучасному етапі розвитку міжнародні ділові відносини з реалізації спільних проектів стали повсякденною реальністю; все більше людей стають учасниками міжкультурної комунікації (МКК) в економічній сфері. У міжкультурному світі сучасний фахівець – це людина, яка може стати «своїм» в іншій культурі, вміє здійснювати комунікацію і проводити переговори на міжнародному рівні, працювати у міжкультурних «командах», засвоїла правила бізнес-етики, має сформовану мотивацію до міжкультурної взаємодії, розвинуті лідерські управлінські навички, несе соціальну відповідальність за свої рішення.

Економіка завжди була і залишається центральною сферою діяльності людини, що суттєво впливає на її життя і добробут. Будь-яка спільна справа передбачає комунікацію, оскільки без неї неможливо досягти результату. Ділові відносини мають місце не тільки під час здійснення трудової діяльності, а й в усіх офіційних ситуаціях (освіта, медицина, сфера послуг тощо), коли людині необхідно вирішити будь-яке питання у соціальній установі. Але на відміну від особистісного спілкування, суть якого складає не тільки обмін інформацією, а й емоційно-ціннісним досвідом, метою ділової комунікації є вирішення справ у предметній сфері діяльності (виробничій, комерційній, торговельній, організаційній тощо). Об'єктом ділової комунікації у сфері економіки є фрагмент реальної дійсності, на який спрямовано спільну

діяльність людей. Її метою може бути досягнення певного матеріального або ідеального результату (виробництво продукту, надання послуг, вирішення проблеми, а також обмін інформацією, досвідом тощо).

Дослідження науковців свідчать, що національна ділова культура суттєво впливає на стиль управління, ведення переговорів, ставлення до влади, відносини між колегами, шефом і підлеглими. На їхню думку, важливим є вивчення таких питань, як особливості соціальної поведінки людей на підприємстві (організації), де працюють представники різних національностей; ієрархія в системі цінностей різних ділових культур; причини міжкультурних конфліктів; шляхи їх попередження і нейтралізації; методи управління бізнесом на перетині культур. З публікацій стає зрозумілим, що для успішного ведення справ з представниками інших країн в умовах гострої конкуренції на світовому ринку фахівцям у галузі економіки необхідно знати характерні особливості провідних бізнес-культур; усвідомлювали, який значний вплив здійснює національна культура на корпоративну; розуміти причини виникнення міжкультурних конфліктів; уміти запобігати найбільш типовим помилкам, пов'язаним з національними стереотипами поведінки; засвоювати знання і набувати вміння щодо проведення аналізу ділової культури потенційного іноземного партнера.

Для організації спільної діяльності, мотивування її учасників й управління нею сучасному менеджеру необхідні знання іноземних мов на достатньому для комунікації рівні. Гнучкість у використанні лінгвістичних знань забезпечить налагодження контактів, здійснення комунікації, досягнення визначених цілей. Вивчення іноземної мови ділового партнера – тривалий і кропіткий процес. Але якщо функцію мови розглядати не у сфері пізнавальної діяльності людини, а у прагматичному аспекті її використання у певних ситуаціях, то це завдання спрощується: для професійної діяльності фахівцю необхідно засвоїти іноземну мову своєї спеціальності. Вона є предметно-специфічним фрагментом загальної мови, що полегшує професійну комунікацію фахівців.

Ділові партнери несуть відбиток своєї культурної належності до свого національного суспільства, мають свої звички і досвід, імпліцитно або експліцитно демонструють свої культурні стандарти, що впливає на хід спілкування. Культурні цінності і стандарти національної комунікативної поведінки партнерів можуть не співпадати або ж неправильно інтерпретуватися, що може поставити під загрозу ділове співробітництво.

Для економічної сфери ключовим поняттям є «взаємодія», вона є необхідною для виконання спільних обов'язків. Особливості соціальної взаємодії в процесі ділової комунікації, зокрема і в сфері економічної діяльності, складають такі положення: партнери один для одного є значущими особистостями; спрямованість на справу зумовлює достатній рівень готовності до взаєморозуміння в усіх його питаннях; його учасники прагнуть не тільки продуктивно співпрацювати, а насамперед – досягти індивідуальних результатів.

Міжкультурна комунікація здійснюється в усній і письмовій формах. Усна комунікація відбувається в умовах особистого контакту партнерів. У письмовій комунікації вони розділені простором і часом, що дозволяє їм зосередитися на змісті і формі письмового тексту. Переваги усної форми МКК складають: швидкість обміну інформацією; наявність надійного зворотного зв'язку завдяки безпосередньому контакту, що дозволяє регулювати і коригувати процес МКК (поставити запитання, уточнити повідомлення, виявити згоду або незгоду з тим, про що говориться тощо); простота здійснення комунікації. До недоліків такої форми МКК слід віднести: труднощі, пов'язані з необхідністю миттєвого пошуку точних, адекватних слів і ймовірність не знайти їх при формулюванні повідомлення; можливість пропустити у повідомленні важливі деталі; ймовірність забути частини почутої інформації; ймовірність нерозуміння сутності повідомлення у процесі його сприймання; ймовірність викривити зміст повідомлення у процесі його передавання іншим людям.

Міжкультурна комунікація у письмовій формі є найпоширенішою в діловій сфері (ділова кореспонденція, ділова документація). Письмова форма МКК використовується, насамперед, тоді, коли потрібно найточніше пере-



дати зміст повідомлення або викласти складну та велику за обсягом інформацію для подальшого опрацювання. Повідомлення в письмовій формі відзначаються, як правило, логічністю і точністю висловлювань. Це пояснюється тим, що письмові тексти на відміну від усних часто мають юридичну силу. Переваги письмової форми МКК пов'язані з тим, що у процесі створення письмових повідомлень є час для обдумування речень, підбору адекватних слів, граматичних форм тощо; письмова інформація, зафіксована на паперовому або електронному носії, може зберігатися впродовж тривалого часу, до неї можна знову звернутися в будь-який момент, перевірити, скоригувати тощо.

Ділова МКК між представниками різних культур в економічній сфері здійснюється за загальними «законами» спілкування, але всі етапи її здійснення спрямовано на досягнення визначених цілей. Для орієнтування студентів-економістів у цінностях інших культур доцільним є залучення у навчальні матеріали гуманітарних і спеціальних предметів різнобічної культурологічної інформації щодо різних країн, наданої науковцями. Зокрема, майбутнім економістам необхідно ознайомитися з національною специфікою професійної діяльності, особливостями національного виявлення особистої свободи й автономності людини у колективі, влади, суперництва тощо.

У процесі вивчення курсу «Іноземна мова професійного спрямування» майбутні фахівці мають засвоїти знання щодо іншої культури й набути досвіду її сприйняття, аналізу, порівняння, оцінювання; бути психологічно готовими до особливостей МКК, набути досвіду емоційного ставлення до різноманітних фактів іншої культури, навчитися керувати своїми почуттями та психологічними реакціями; вміти інтерпретувати прояви культурних розбіжностей, емпатійно ставитися до них, створювати в процесі МКК спільне значення, ґрунтуючись на загальнолюдських цінностях; практикувати відкритість до сприйняття «інакшості», відмовлятися від стереотипів, виховувати готовність змінювати свої погляди на іншу культуру, свої особистісні якості; прагнути глибше вивчати мову іншого народу, яка допомагає осягати сутність іншої культури, її цінності, комунікативну поведінку її носіїв тощо.

**К. пед. н. Лукановська А. В.**

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,*

*Україна*

## **ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ДІАЛОГУ КУЛЬТУР**

Особливістю міжкультурного підходу є положення про взаємозалежність народів та націй як європейського континенту, так і людства взагалі. Метою навчання іноземної мови є формування комунікативних навичок та вмій, орієнтування на життя в суспільстві. Відомою новизною у рамках вивчення міжкультурної комунікації як діалогу культур було попередження видатного вченого В. Біблера [1], який зробив акцент на тому факту, що розуміння примітивного діалогу як різновид діалогів не має відношення до концепції культурного діалогу. У «Діалозі культур» мова йде про діалогічність самої істини, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння «Я – ти» як онтологічне різних особистостей, які володіють – актуально чи потенційно – різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра... Діалог, що розуміється в ідеї культури, – це не діалог різних точок зору або уявлень, це – завжди діалог різних культур...».

Російський науковець П. В. Сисоєв [2] акцентує увагу на тому, що при сучасній популярності полікультурної освіти дуже великій кількості навчальних посібників та видань приписується полікультурність, якої там в дійсності немає, і тому дуже важливим є вміння відрізнити те, що не є й не може бути полікультурною освітою. Науковець виділяє п'ять ознак, які не можуть бути притаманними навчання міжкультурної комунікації: 1) коли учні знайомляться виключно з культурою країни іноземної мови, особливо з якоюсь окремою соціальною групою; 2) коли традиційно не представлені групи (американські індіанці, австралійські аборигени, маорі) показуються поза контекстом культури оточуючої; 3) коли в учнів формується негативне відношення до якоїсь із

культурних груп країни іноземної або рідної мови; 4) коли полікультурна освіта нібито вміщена в одному окремому підручнику або посібнику; 5) а також коли не формується активна життєва позиція учнів і не відбувається розвиток їхнього критичного мислення. За відповідності вищезазначеним умовам, «Іноземна мова як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості».

П. В. Сисоєв також надає деякі рекомендації для ефективного діалогу культур, що допомагає досягти повноцінного та рівноправного міжкультурного діалогу: «бачити не тільки відмінність, алей схожість у своїй культурі та культурі народу, мова якого вивчається;сприймати різницю як норму співіснування культур у сучасному полікультурному світі; формувати активну життєву позицію, направлену проти культурної нерівності, культурної дискримінації та культурного вандалізму, що процвітають у сучасному полікультурному світі».

Вищезазначені принципи можуть не тільки полегшити знайомство з іноземною культурною традицією, але й глибше зрозуміти й усвідомити власну культурну спадщину, сприяти «культурознавчому збагаченню студентів у контексті двох культур», оскільки тільки завдяки різниці можливо углядіти самобутність та унікальність кожної культурно-етнічної групи. В іншому випадку стереотипи можуть стати значною перешкодою в міжкультурному спілкуванні та взаєморозумінні, і зробити перебування в іншій країні неприємним або ж навіть нестерпним. Тому при розробці вправ та завдань, що включають до себе моделювання реальних комунікативних ситуацій, треба звертати особливу увагу на різницю в культурі, а також в етичному та естетичному підході до оточуючого світу. При плануванні та проведенні навчальних проблемних комунікативних ситуацій доцільно додержуватись принципів діалогу культур, дидактичної доцільності, домінування проблемних культурознавчих завдань, культурної варіативності та культурної рефлексії, задля того, щоб міжкультурне спілкування проходило в руслі взаєморозуміння та толерантності.

Щоб запобігти подібним труднощам, автор рекомендує ретельно ознайомлюватися з культурою та побутом народу, чия мова вивчається. По-

долання негативних стереотипів, таким чином, становиться з кожним роком все актуальнішим, коли потреби у міжнаціональних відносинах та комунікації зростають з великою швидкістю, а сталі стереотипи заважають взаємному порозумінню різних етнічних спільнот. Лінгвосоціопсихологічні та культурологічні знання про іншомовний соціум, які створюють широкий контекст міжкультурного спілкування, формують перцептивну готовність до ефективного міжкультурного ділового спілкування і, відповідно, до міжнародної професійної співпраці.

Комунікативно-поведінкові вміння, які детермінуються соціокультурною специфікою іносоціуму і необхідні для успішного міжкультурного ділового спілкування, найповніше можуть бути сформовані за допомогою навчального матеріалу – текстів, які включають фонові знання соціокультурної специфіки ділового іносоціуму. Звідси, навчання майбутніх спеціалістів діловому співробітництву іноземною мовою має базуватися на цілісній концепції, яка включає інтегральну сукупність мовного та когнітивного знання.

По суті, оволодіння всіма вищезазначеними методиками має відбуватися у позанавчальній діяльності, тому що у процесі навчання не вистачає часу на таку громіздку роботу, як проведення міжкультурного обміну, організацію міжкультурних проектів та ін.

У процесі спілкування з представниками іноземної культури практично неможливо уникнути узагальнень та передчасних висновків про своїх співрозмовців з позиції власної культури та менталітету. Це перш за все спричинено психологічною властивістю розглядати та оцінювати людей та їхні вчинки з точки зору власної культурної традиції та етичних цінностей. Таким чином, сприйняття поведінки та зовнішності співрозмовця обмежується рамками власної культури.

#### Список використаних джерел:

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – №4. – С. 2–14.

**К. ф. н. Мележик К. А.**

*Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского, Украина*

## **ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»**

Взаимодействие глобальных и локальных тенденций развития современного английского языка (АЯ) приводит к появлению не только новых национальных вариантов, но и надрегиональных вариантов, таких, как, например, английский лингва франка (АЛФ). АЛФ осуществляет функцию контактного языка, обеспечивающего потребности межнациональной и межкультурной коммуникации, служит языком-посредником для людей, не имеющих общности родного языка и национальной культуры.

Как вариант АЯ, используемый в международных контекстах АЛФ, во-первых, достаточно нормирован в фонетическом, грамматическом и лексическом аспектах, чтобы служить оптимальным инструментом общения. Во-вторых, представления о правильности АЛФ не ориентированы на нормы британского или американского вариантов, и, соответственно, он формируется и развивается по своим правилам, приемлемым для коммуникации представителей различных исходных лингвокультурных сообществ.

Обучение профессионально-ориентированному АЛФ, представляется чрезвычайно актуальным, т.к. отвечает насущным требованиям нового этапа преподавания АЯ как инструмента межнационального общения. Именно эту роль играет АЛФ в ситуациях, когда, по меньшей мере, один из партнеров общения не является носителем традиционно закрепленных норм и стандартов английского языка. Анализируя факторы новой языковой реальности, стимулирующей интерес исследователей к проблемам АЛФ, автор предлагает трактовку профессионально-ориентированного АЯ (ПОАЯ) как функционально-прагматического варианта АЛФ, обслуживающего коммуникативные потребности социально ограниченных групп, члены которых не принадлежат к англоязычным национально-культурным сообществам.

Цели и задачи преподавания АЛФ на всех этапах университетского курса совпадают с целями и задачами профессиональной подготовки и становления специалиста, т.е. АЯ постигается как форма, в которую облекается специальное знание, в соответствии с условиями межнационального общения.

С теоретической точки зрения представляется рациональной дефиниция языковой компетенции пользователя АЛФ как реализуемой в динамике социальной практики индивидуальной способности применения вариативного набора языковых средств и стратегий согласования. Пользователи АЛФ принадлежат к разным исходным сообществам и характеризуются вариативностью как мотиваций вхождения в деятельностные лингвокультурные сообщества, так и отношений к своему речепроизводству на АЛФ.

По нашему мнению, результативность коммуникации в условиях украинского студенческого сообщества зависит от целеполагания участников, вытекающего из их языковой идеологии, т.е. совокупности их представлений об АЛФ, определяющих выбор морфо-синтаксического оформления, лексико-семантических средств и коммуникативных стратегий. Идеология пользователей АЛФ отличается опорой на открытую модель некодифицированного языка и вариативной грамматики, а языковая компетенция коммуникантов реализуется в специфической социальной практике лингвокультурного сообщества, члены которого модифицируют свой АЛФ в локальном контексте социального и физического окружения, не требующего интернализации лингвокультурных норм носителей АЯ. Прагматические коды АЛФ подвержены культурной концептуализации, которая модифицирует ядерные культурные схемы АЯ и ядерные культурные нормы академической коммуникации.

Сложившаяся ситуация, в целом, стимулирует переход от стереотипов изучения английского как иностранного языка, дисциплины учебного плана, к предметно-языковому или контентно-языковому интегрированному изучению (Content and Language Integrated Learning – CLIL) АЯ в профессионально-ориентированном коммуникативном контексте, т.е. к интеграции АЯ в предметную сферу последующей профессиональной деятельности.

Если для студентов любых других специальностей представление о ПОАЯ заключается в том, что АЯ интегрируется в предметную область определенной, достаточно четко очерченной отрасли знания, то для студентов, специализирующихся в АЯ, поле профессиональной деятельности покрывает все возможные виды транснациональной коммуникации. Их предметной сферой является как общее, частное и прикладное языкознание, так и теория и практика межкультурной коммуникации. Цель подготовки специалистов данного направления – осуществление профессиональной деятельности в области межкультурной коммуникации и общественных связей – от преподавания АЯ, устного и письменного перевода до обслуживания международного туризма и инфраструктуры бизнеса. Специфика их ПОАЯ требует развития умений и навыков межкультурной, лексико-грамматической, стилистической, и переводческой составляющих профессиональной лингвистической компетенции.

Именно АЛФ является тем профессионально-ориентированным английским языком, посредством которого специалистам в области АЯ предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность. С учетом многообразия вариантов АЛФ, они должны не только владеть АЯ на самом высоком уровне – С1/С2 Международной классификации языковой компетенции, но и иметь представление о диапазоне функционирования АЛФ, что обуславливает необходимость изучения специфики коммуникативных контекстов, предусматривающих его постоянное использование.

Отметим основные отличия профессионально-ориентированной подготовки специалистов по АЛФ от стереотипов традиционного обучения специальности «английский язык». Во-первых, программа ПОАЯ строится на оценке интересов будущих специалистов, их прагматических целей, обусловленных потребностями использования и функциями АЛФ в интернациональных коммуникативных сообществах. Иными словами, она ориентирована на обучаемых, на развитие у них профессиональных умений и навыков, необходимых для выполнения функций, связанных с определенными видами деятельности.

Во-вторых, диверсифицируются цели обучения, и акцент делается на тех рецептивных (чтение и слушание) и продуктивных (говорение и письмо) видах коммуникативной компетенции, которые необходимы для определенной профессиональной деятельности в конкретных коммуникативных сообществах.

Соответственно, контентно-языковое интегрированное преподавание АЯ является наиболее эффективным методом, который концентрируется не на структуре языка, необходимого для социального взаимодействия, а на содержании социального взаимодействия, требующем владения определенным уровнем языка. Обучаемые получают знания о «неязыковом» предметном поле в сфере транснациональной коммуникации, совершенствуя свою коммуникативную компетенцию в АЛФ.

На завершающем этапе университетского курса коммуникативная компетенция студентов должна развиваться в ходе структурно-логического и лингвокультурного анализа «неязыкового» предметного поля, с использованием АЯ, модифицированного в четырех направлениях: 1) АЛФ как универсальный контактный язык; 2) ПОАЯ в межкультурной коммуникации; 3) ПОАЯ в транснациональном образовании; 4) ПОАЯ как язык повседневного делового взаимодействия.

В заключение отметим, что статус АЛФ по отношению к АЯ носителей, все еще не получил достаточной легитимации, чтобы он мог претендовать на право включения в учебные программы. Признание фактической функциональной роли АЛФ в межнациональной коммуникации все еще не осознается студентами и преподавателями как необходимость отказа от приоритета языковых норм носителей АЯ и, тем более, признания его целевой моделью обучения студентов специальности «английский язык».

Однако же, реальность интернационализации украинского высшего образования не только подвигает его субъектов к признанию АЛФ в качестве легитимного языка межнациональной коммуникации, но и требует нового концептуального осмысления его профессионально-ориентированных разно-



видностей. Вариативність АЛФ витекає з особливостей локальних контекстів, а учасники самостійно визначають його найбільш оптимальну форму, не пов'язану з ідеологічними установками носіїв АЯ. При цьому, система кроскультурних норм, склавшихся в процесі вторичної соціалізації українських викладачів і студентів повинна забезпечувати вибір мовних засобів АЛФ, що відповідають цим нормам.

**Мілько Н. Є., Корець О. М.**

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

*імені Богдана Хмельницького, Україна*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ**

Позицію вчителя в діалозі слід розглядати як багатомірне явище, що поєднує емоції, інтелект, поведінку і що проявляється в інтересах, схильностях, бажаннях, прагненнях, переживаннях і відображену психологічну й практичну готовність учителя до взаємодії з учнями на основі позитивного ставлення та емпатичного розуміння. Позиція педагога, при цьому, розглядається радикально протилежно від традиційного уявлення про неї. Насамперед, ця позиція пов'язана зі зміною світогляду, філософії педагога, де акцент із набуття знань, як самодостатньої цінності, переноситься на запити й інтереси особистості як педагога, так і учня. Змінюються і установки педагога, а саме набувають особливої значущості установки на віру, довіру, на переконаність у позитивній, творчій сутності кожної людини, що прагне до становлення особистості та саморозвитку.

Організація позиції вчителя в діалозі зумовлюється новим стилем педагогічного мислення, головною ознакою якого є відмова від монологу, авторитетності й авторитарності, прийняття, готовність і бажання працювати з альтернативним і різним. Умовами організації позиції вчителя в діалозі ви-

ступають установка на розуміння, інтерес до особистості учня, готовність до контакту; прийняття і визнання учня як рівноправного активного суб'єкта взаємодії; доброзичливість, відкритість, природність, щирість [1].

На думку М. Кукарцевої, позиція вчителя в діалозі є особливим видом діяльності, зумовленим гуманістичними установками і особливою педагогічною філософією, що представляє комплекс специфічних вербальних і невербальних, «внутрішніх» (рефлексивних) відкритих дій педагога, спрямованих на актуалізацію та динаміку власних і учнівських особистісних змістів, що забезпечується за рахунок проектування «позиційної розмаїтості» (керівник, учасник, експерт, лектор, фасилітатор), та ситуативно-зумовлених «м'яких», «прозорих» переходів з однієї позиції в іншу на основі «базової» партнерської позиції, психологічного комфорту.

Організація позиції вчителя може бути зумовлена уявленням про діалог як особливої за змістом спільної діяльності педагога та учнів – сенсодіяльності, у якій виникає особливий зміст освіти: поява і розвиток особистісних змістів учасників спільної діяльності.

Позиція вчителя, як специфічний вид діяльності, проявляє себе в адекватних особливостях прийомів її проектування (відкритість, ситуативність, імпровізаційність, мобільність, спонтанність). Проектування позиції вчителя в діалозі пов'язане із дотриманням деякої послідовності у використанні системи прийомів, що зумовлена послідовністю етапів розвитку діалогу (актуалізації, співорганізації, індивідуалізації), що не припускає їхню тверду закріпленість.

За умови правильної організації позиції вчителя в діалозі, уможливується реалізація основних функцій діалогу:

– пізнавальна функція. Реалізація даної функції забезпечує рішення дидактичних завдань: мотивація навчання, стимулювання пізнавальної активності учнів, створення атмосфери пошукової активності. Крім того, у діалозі з викладачем та через викладача з особистостями, із витворами культури, учні проникають у спосіб мислення та відчуттів вченого, мислителя, розширюють свій діапазон бачення явищ та фактів [2];

– особистісно-розвивальна функція, яка передбачає розвиток особистісних якостей студентів, формування емоційної сфери. В діалозі демонструється образ професійного мислення викладача, бачення дійсності під кутом зору культури. У цьому випадку нерідко відбувається пізнання своїх думок, переживань, оцінок, які до того так чітко не усвідомлювались. У результаті досягається розсунення рамок власне особистості, пізнання та підвищення свого духовного, морального світу. У діалозі проявляється суб'єктність учня. Виникаюча у діалозі діалектика різних «я», дозволяє проявляти та породжувати власні смисли, відчувати їх ціннісну рівність відносно смислів інших учасників освітнього процесу. Діалог надає можливість накопичувати досвід становлення «діалогічної» особистості, яка характеризується толерантністю, емпатійністю та безконфліктністю. Таким чином, ми можемо говорити про діалог як діючий фактор розвитку ціннісно-сислової сфери особистості суб'єктів навчання [3];

– комунікативно-поведінкова функція. Реалізуючи цю функцію, діалог виступає ефективним засобом розвитку комунікативних умінь. У ході спілкування засвоюються зразки, моделі та норми поведінки. Крім того, діалогічні відносини, це такі відносини, які засновані на цілісному сприйнятті, які читаються у вербальних та невербальних сигналах поведінки, виявляються в інтересах, схильностях, бажаннях, прагненнях, переживаннях особистості. Учасник діалогу прагне не тільки зрозуміти зміст мовлення партнеру, але й значення його жестів, міміки, інтонації тощо. Таким чином, комунікативна функція діалогу розвиває поведінкову сферу людини [4].

Багатофункціональність діалогу дозволяє нам зробити висновок про ефективність використання міжкультурного діалогу у навчальному процесі вищого навчального закладу. Реалізація міжкультурного діалогу буде розвивати когнітивну, ціннісно-змістову та поведінкову сфери особистості суб'єкта освіти, сприяючи тим самим його професійному становленню.

#### Список використаних джерел:

1. Кукарцева М. А. Организация позиции учителя в диалоге : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ М. А. Кукарцева. – Томск, 2004. – 204 с.

2. Леонтьев А. А. Психология общения: пособие для дополнительного образования / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365с.

3. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

4. Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З. С. Смелкова. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.

**Нацюк М. Б.**

*Тернопільський національний педагогічний університет*

*імені Володимира Гнатюка, Україна*

**НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЧИТАННЯ  
ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ОПОСЕРЕДКОВАНОГО  
МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ**

При розгляді читання автентичного художнього твору як опосередкованого міжкультурного спілкування процес розуміння тексту визначається як досягнення взаєморозуміння між автором, котрий є представником іншомовної культури, і читачем, що вивчає іноземну мову і культуру. Весь процес комунікації розуміється як спільне творення значення, а досягнення взаєморозуміння між комунікантами з різних культур є метою міжкультурного спілкування [2, с. 123].

Взаєморозуміння на соціальному рівні забезпечується погодженістю і конвенціоналізмом соціально-рольових очікувань, типовими шаблонами міжособистісних взаємовідносин [4, с. 1]. Однак взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні ускладнюється відсутністю цих типових шаблонів, де кожна ситуація характеризується непередбачуваністю через різні соціальні установки і цінності, моделі поведінки, очікування, переконання, сприйняття комунікан-

тів – представників різних культур [2; 4]. У зв'язку з цим взаєморозуміння в межах навчання іноземної мови та культури визначається як можливість і здатність адресата мовлення адекватно розшифрувати отримане повідомлення, перекласти сприйняту думку в план власної свідомості без суттєвих втрат змісту закладеного відправником повідомлення [1, с. 153]. Відповідно, розуміти текст, за твердженням З. І. Кличнікової, означає зробити його зміст своїм здобутком, пізнати думки, почуття, волю автора, сформулювати для себе висновки і чинити згідно з ними. При чому таке розуміння пов'язано з творчою та емоційною активністю читача [3, с. 126].

Існують кілька теорій, котрі пояснюють процес розуміння тексту. Теорія читання «знизу вгору» передбачає розпізнавання букв, слів, фраз, речень, тексту, а нерозуміння тексту пояснюється в ній незнанням мовного матеріалу. У теорії читання «зверху вниз» акт конструювання значення розглядається як тривалий, циклічний процес передбачень, перевірки, підтверджень передбачень. Чим більше правильних передбачень, тим менше потрібно підтверджень з тексту, тим менше візуальної інформації читач вимагає. Створення передбачень і, відповідно, розуміння всього тексту тісно пов'язано з фоновими знаннями читача.

Теорія фонових знань (*schemata theory*), яка об'єднує обидва згадані підходи [5, р. 73-92], базується на твердженні, що кожен акт розуміння включає також знання про світ, розуміння є об'єднаним продуктом вхідної інформації і попередніх знань [6].

Теорія фонових знань стверджує, що читач розуміє те, що опирається на його попередні знання і досвід, іншими словами на його когнітивні схеми. Одним з основних положень теорії є те, що значення не міститься у тексті, а створюється читачем. Центр вивчення зміщується з тексту на читача, а розуміння тексту є інтерактивним процесом між фоновими знаннями читача і текстом [5, р. 76].

Ідеї теорії фонових знань не є абсолютно новими. Необхідність знання широкого контексту, куди включались знання про епоху, про яку розпо-

відається в тексті, уявлення про культуру, побут країни, мова якої вивчається, знання про героїв, автора, відзначали радянські вчені Є. М. Верещагін, З. І. Клічнікова, В. Г. Костомаров [3: 162]. Ще ближчими є погляди Н. Д. Гальської та Н. І. Гез, котрі розглядають розуміння тексту як процес, що складається з двох частин: першу становлять структура і семантика тексту, друга лежить у свідомості і пам'яті людини. Лише коли обидві частини вступають у взаємодію, відбувається процес повного сприйняття і розуміння іншомовного тексту неносієм мови [1, с. 113].

Вказана теорія актуальна для навчання читання як опосередкованого міжкультурного спілкування, оскільки вона пояснює, як здійснюється розуміння текстів, як культура впливає на цей процес, чому відбувається неправильне розуміння або чому при розумінні лінгвістичного матеріалу зміст тексту залишається нерозкритим. Для сприйняття тексту читач застосовує свої попередні знання чи схеми, які поділяються на формальні (фонові знання про структурну будову текстів різних видів, про різницю у жанрах, типах (поезія, наукова стаття, публіцистичний чи художній твір)) і змістові (знання теми, описаної в творі) [5, р. 79]. Вважається, що культура читача впливає на все: на те, що читач розуміє під поняттям читання, на його змістові та формальні схеми, на індивідуальні поняття [6].

Відповідно, автор – представник іншомовної культури – створює текст згідно зі своїми формальними схемами, організацією своєї мови, власними фоновими знаннями. Читач, який вивчає іноземну мову, намагається застосувати відповідну схему, щоб надати зміст текстові, але ці зусилля будуть безрезультатними, якщо він не може віднайти потрібну схему чи коли вона не існує. Таким чином, теорія фонових знань стверджує, що розуміння тексту відбувається тоді, коли необхідна схема існує в читача і може бути активована. Неіснуючі схеми – це часто культурно-специфічні схеми, якими не може володіти неносій мови [5, р. 80-85].

Згідно з теорією фонових знань, труднощі усуваються шляхом побудови нових культурно-специфічних знань – нових схем або активізацією вже існуючих, що пропонується здійснювати за допомогою передтекстових

завдань [5, р. 86]. Це прийнято називати формуванням фонових знань, які визнаються загальним фондом знань і передбачають знання про культуру, історію, знайомство з реаліями і традиціями.

Отже, сприйняття і розуміння художнього твору здійснюється на основі існуючих культурних схем читача або його фонових знань. Останні визнаються вирішальними для розуміння текстів художньої літератури, адже за їх відсутності чи неактивованості розуміння ускладнюється або не відбувається. Для успішного прочитання автентичних творів художньої літератури необхідно формувати нові когнітивні схеми сприйняття іншомовної та рідної культур, збагачувати фонові знання студентів для адекватного сприйняття інформації з творів художньої літератури.

#### Список використаних джерел:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. иностр. языков высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
4. Лузаков А. А. Психология взаимопонимания / А. А. Лузаков, С. А. Сухих // Язык, коммуникации и социальная среда. Вып. 3. – Воронеж : ВГУ, 2004. – С. 4-26.
5. Carrell P. L. Schema theory and ESL reading pedagogy / P. L. Carrell, J. Devine, D. E. Eskey. Interactive approaches to second language reading. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – P. 73-92.
6. Scott N. Helping ESL students become better readers : Schema theory application and limitation [Електронний ресурс]/ Nigel Scott // The internet TESL journal. – 2001 – Vol. VII. – № 11. – November. – Режим доступу: <http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.html>

**К. филол. н. Нильсен Е. А.**

*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,*

*Российская Федерация*

**ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА *TIME*  
КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ  
АНГЛОЯЗЫЧНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Развитие образования в условиях усиления экономической, политической и культурной интеграции стран приводит к объективной интернационализации современного образования, перед которым встает задача формирования личности на базе общечеловеческих ценностей, готовой к сотрудничеству и общению с представителями других стран. Расширение международного делового сотрудничества требует от современного специалиста владения иностранным языком на принципиально новом уровне – как инструментом профессиональной коммуникации в межкультурной среде, что подразумевает владением межкультурными компетенциями. Таким образом, особое внимание сегодня необходимо уделить обучению студентов межкультурному общению, включающему усвоение обучающимися не только лексических единиц и грамматических правил изучаемого языка, но и аксиологических ориентиров носителей этого языка, их культурных ценностей.

Одной из важнейших ценностей представителей англосаксонской культуры по праву считается время, имеющее для носителей английского языка гораздо большее значение, чем для представителей славянских культур, поэтому представляется необходимым разъяснить студентам вузов важность учета этой особенности менталитета англоязычных участников коммуникации. Пренебрежение разницей восприятия времени в процессе межкультурного общения может не только обернуться коммуникативными неудачами, но и привести к более неприятным последствиям. Так, например, опоздание на деловую встречу, которое может показаться русскоговорящему партнеру вполне объяснимым и простительным, может быть воспринято носителем английского языка как знак неуважения.



Вследствие этого преподаватель английского языка должен довести до сознания студента необходимость бережного отношения ко времени, с каждым годом приобретающего все большую ценность в свете постоянного увеличения темпа жизни в современном обществе, возрастания скорости информационного потока и т.д.

Отношение ко времени как к высшей ценности, в частности, отражается в его уподоблении в англоязычном дискурсе исчерпаемому ресурсу: *...in a businessman's civilization believing «time is money», social time is like raw material to be harnessed by capital; Time, unlike other economic resources, cannot be accumulated.* Время также играет роль важных инвестиций, разумное распределение которых, как и правильное вложение денег, может дать прекрасный результат, как материальный, так и нематериальный (моральный, эмоциональный и т.п.): *it is wise to invest time and effort to ensure your photos remain a source of pleasure and joy; one must of course invest time and effort to understand the procedures.* Нехватка времени ощущается людьми настолько остро, что они даже испытывают своего рода голод в отношении времени: *Society became time hungry rather than «time affluent».* Это говорит о том, что представители англо-американской культуры расценивают время как один из самых ценных исчерпаемых ресурсов, нехватка которого постоянно ощущается любым цивилизованным человеком. Расточительное отношение ко времени расценивается обществом крайне отрицательно. Время, как и деньги, не стоит тратить понапрасну. Такая расточительность может дорого обойтись человеку: *...that was a good deal of production time that was lost that cost me a lost more money than I had anticipated; it's an outrageous waste of time and money; A terrible waste of time and money; Time lost we cannot win.* Как показывает фактический материал, неразумная трата времени, как и денег, расценивается как ужасная, огромная, неслыханная и т.п. (*terrible, colossal, outrageous*), что дает нам представление об отношении социума к такому расточительству.

Как показывают примеры, умение эффективно использовать время расценивается как необходимое условие достижения успеха в современном

обществе. Оно может не только принести большую экономическую выгоду, но и помочь человеку преуспеть в жизни.

Когда речь идет об экономии, в англоязычном тексте часто проводится параллель между временем и деньгами, поскольку экономия важна в отношении обоих ресурсов: *My policy saved me so much time and money; It is admitted that the object of the preliminary issue was to save time and money; Plus, it only takes seconds to connect up, and as time is money that's always important; For many people, time and money are the same thing; TIME is money; They know time is money so they have a policy of buying it with yours and everyone else's; Remember: Time is money, your money; That costs time, and time is money.*

Зачастую особое отношение ко времени в английском языке эксплицируется посредством уподобления времени живому существу – персонификация времени (*Old Time, Father Time*), властелину (*time and tide wait for no man, time cures all wounds*), волшебнику (*time works wonders*), имуществу (*to steal time, to give time, to borrow time, to have enough time, to lose time*) или деньгам (*to spend time, to squander time, to save time*), ограниченному невосполнимому ресурсу (*to use profitably time, to run out of time*), первоэлементам Вселенной (*time flows, time evaporates, high time*). Такой подход к времени отражает противоречивые ценности носителей английского языка: доминирование личной ответственности (*never put off till tomorrow what you can do today*) и вера в судьбу (*Time will show*), динамизм (*time flies like an arrow*) и стабильность (*time is eternity*), ориентация на результат (*to invest time*) и высокая оценка рационального использования ресурсов (*make hay while the sun shines, strike while the iron is hot, to budget one's time, to use profitably time*), стремление к прогрессу (*Time change and we change with them*) и бережное отношение к традициям (*an old friend is worth two new ones, old friendship, for old times' sake, men of old, in the days of old*). Доминирующей и объединяющей все важные для носителей английского языка грани времени является высшая ценность – умение разумно управлять временем.

**Осадча О. В.**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна*

## **СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ**

У сучасному світі мовна підготовка фахівця повинна забезпечувати розвиток здібностей, які б дозволили застосовувати іноземну мову як інструмент спілкування у діалозі культур та цивілізацій сучасності. Навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі повинно сприйматися не тільки як навчання іншомовному спілкуванню, але й як навчання іншомовному спілкуванню у контексті міжкультурної комунікації.

Останнім часом багато досліджень було присвячено питанням формування міжкультурної компетенції: формування МК на основі іншомовного тексту, формування МК студентів у процесі навчання іншомовного спілкування, аналіз інтеркультурного підходу у деяких підручниках, формування країнознавчої компетенції на основі автентичних матеріалів, готовність студентів до міжкультурної комунікації.

Багато фахівців роблять висновок, що формування міжкультурної компетенції здійснюється під час ознайомлення з умовами життя в інших країнах, набуття знань про повсякденну культуру та культуру проведення свят, знайомства зі студентською субкультурою, критичного аналізу соціальних проблем та тенденцій, емоційного сприйняття та інтелектуальної роботи зі зразками культури.

Говорячи про структурні компоненти міжкультурної комунікації, слід прийняти до уваги дослідження А. Кнапп-Поттхоффа, який виділяв афективний, когнітивний та стратегічний (у деяких дослідженнях – оперативний) компоненти. В основі афективного компонента лежать емпатія та толерантність. Толерантність – це принцип міжособистісної взаємодії, моральна цінність та якість людини, яка має настанову на діалог, розуміння та прийняття іншого. З поняттям толерантності пов'язане поняття емпатії, здатність перевтілення в іншу людину з ціллю розуміння її думок та вчинків.

А. Маслоу вважав емпатію головним шляхом самоактуалізації людини та однією з умов її удосконалення. Формування емпатії у студентів пов'язане з розвитком умінь співвідносити своє та чуже, приймати на себе нові ролі, відчувати впевненість у різних сферах діяльності іншого лінгвокультурного суспільства.

В основі другого компонента – когнітивного – лежать знання про рідну культуру та культуру країни, мова якої вивчається, а також загальні знання про культуру та комунікацію. Стратегічний компонент містить вербальні, навчальні та дослідницькі стратегії студента; принципи навчання (діалог культур, культурознавча обумовленість навчання, особістисно-діяльнісна спрямованість); форми та методи навчання (проблемно-пошукові, дискусійні, дослідницькі, творчі); форми занять (лекції, групові дискусії, рольові ігри); засоби навчання (основні – автентичні художні тексти; додаткові – відеофільми, таблиці, ілюстрації).

Студенти мають різні рівні сформованості міжкультурної компетенції: недостатній, елементарний, достатній, високий та дуже високий.

М. В. Плеханова виділяє такі уміння, що характеризують кожний рівень міжкультурної компетенції:

- компаративні уміння (орієнтація у явищах іншого способу життя, їх розпізнавання та сприйняття; порівняння з власною культурою; знаходження спільних та розбіжних рис);

- інтерпретаційні уміння (інтерпретація комунікативної діяльності з точки зору культурних детермінант рідної або іншої культури);

- стратегічні уміння (аналіз нерозуміння у спілкуванні з представниками іншої культури; уникання непорозуміння; використання вербальних та невербальних засобів для компенсації недостатніх знань; отримання нових знань);

- емпатійні уміння (приймання позиції іншої людини; урахування соціокультурної специфіки партнера; прийняття та поважне ставлення до іншої системи цінностей та світогляду).

Формування міжкультурної компетенції стає можливим тільки на основі розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Цей процес тісно пов'язаний

з розвитком комунікативної компетенції. Г. В. Єлізарова підкреслює, що компоненти міжкультурної компетенції співвідносяться з компонентами іншомовної комунікативної компетенції: лінгвістичним, соціолінгвістичним, дискурсивним, стратегічним, соціокультурним та соціальним. При цьому Г. В. Єлізарова зазначає, що міжкультурна компетенція може бути притаманна тільки медіатору культур – мовленнєвій особистості, яка вивчає будь-яку мову як іноземну. Найважливішим результатом формування міжкультурної компетенції студентів стає здатність до удосконалення у напрямку полікультурності.

Основною формою організації навчального процесу у цьому напрямку має стати ситуативне моделювання міжкультурних ситуацій, де студенти використовують необхідні елементи МК з ціллю успішної комунікації. При цьому важливо не ідентифікувати себе як носія мови, яка вивчається, а через усвідомлення своєї власної культури досягти взаєморозуміння. Існує певний досвід розробки спеціальних тренінгів, націлених на формування міжкультурної компетенції.

Рівень сформованості міжкультурної компетенції буде вище, якщо на заняттях іноземної мови систематично використовувати автентичні матеріали, організовувати взаємодію студентів у малих групах, спрямоване на роботу з феноменами культури, які надані у автентичних матеріалах. При цьому ця взаємодія повинна будуватися з урахуванням змістового, координаційного, структурного та якісного аспектів групової роботи.

Проблема формування міжкультурної компетенції є сьогодні досить актуальною, тож викладач повинен удосконалювати шляхи її формування засобами іноземної мови.

**Тарасенко Т. В., Баранцова І. О.**

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

*імені Богдана Хмельницького, Україна*

## **ЗАГАЛЬНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Міжкультурна комунікація відіграє важливу роль у розвитку суспільства; більш того, вся людська спільнота побудована на діалозі культур різних народів. Із самого початку розвитку цивілізації виховання підрастаючого покоління відбувалося у відповідності до духовних традицій, що панували у певному культурному середовищі. Ще у ХІХ ст. А. Дистервег відзначав, що кожна людина при своєму народженні на світ знаходить своє оточення, свій народ, серед якого їй призначено жити і принаймні виховуватися на певному ступені культури, яка повинна розглядатися як спадок, залишений предками, як результат її історії і всіх факторів, що на них впливали [1, с. 288-289]. Л. Гребенкіна, Л. Байкова виділяють три основні функції культури: пізнавальну, інформативну й комунікативну. Пізнавальна функція культури полягає в тому, що культура дає цілісне уявлення про народ, країну, епоху. Культура є самопізнанням і самоусвідомленням народів. Завдяки таким її складовим, як наука, мистецтво, освіта тощо люди пізнають і усвідомлюють свої потреби й інтереси. Інформативна функція культури полягає в тому, що через культуру передається знання й досвід попередніх поколінь наступним, здійснюється обмін знаннями і навичками. Комунікативна функція культури означає, що культура не існує поза суспільством, вона формується через спілкування. Спілкування може бути прямим або опосередкованим (через літературу, мистецтво, науку). Справжня культура покликана розвивати особистість, робити її досконалою [2, с. 22]. Окрім того, що культура є скарбницею накопиченого протягом тисячоліть колективного досвіду не тільки окремого народу, а й людства в цілому, вона також є суспільним феноменом, який відіграв і відіграє величезну роль у житті окремої особистості. Багато

пов'язаних з культурою проблем мають глобальний, міжнародний характер, тому розвиток міжкультурної комунікації щільно пов'язаний з прогресом людства, його перспективами.

Головним інструментом міжкультурного обміну виступає мова. Мова займає ключове місце у процесі створення культури народу. В той самий час мова сама і втілена у літературних творах є частиною культури, відображуючи самобутність народу, несучи в собі вплив історичних процесів та подій, що вплинули на становлення нації. Вчитель-філолог, ознайомлюючи учнів з мовою країни, виконує важливу функцію соціалізації людини через ознайомлення її із соціокультурними умовами, які впливають на функціонування мови, сфери діяльності та свідомості народу, експліцитною інформацією щодо держав та народів, мова яких вивчається. Саме тому високий рівень загальної культури вчителя-філолога запорукою успішного оволодіння учнями мовою.

У Програмі курсу сучасної англійської мови для студентів педагогічних інститутів та університетів під редакцією С. Ю. Ніколаєвої та М. І. Солов'я особливу увагу приділено соціокультурному компоненту навчання іноземної мови, який виступає як складова професійної культури такого спеціаліста. [3, с. 2]. Навчальна діяльність є інформативно насиченим шляхом професійного самовизначення та становлення особистості, засобом формування різнобічних пізнавальних інтересів, установок на самоосвіту та накопичення досвіду – базових якостей професіоналізму вчителя. У зв'язку з розвитком сучасних технологій, використанням Інтернету та поширенням співпраці з навчальними закладами інших країн розвиток навичок міжкультурного спілкування, підвищення наукового рівня викладання дисципліни «Іноземна мова» у майбутніх учителів-філологів набуває першочергового значення.

Для виконання цих завдань необхідно удосконалювати методику навчання іноземних мов за рахунок упровадження досягнень суміжних наук (лінгвістики, країнознавства, культурології, педагогіки, психології тощо). Ефективним шляхом підвищення ефективності навчання є також залучення

студентів до дослідницької роботи – написання ними курсових та дипломних робіт, що стимулює розвиток професійних навичок майбутніх учителів і сприяє підвищенню рівня їх загальної і професійної культури.

З метою формування інтеркультурних навичок та вмінь у студентів під час їх підготовки слід більше уваги приділяти самостійній роботі майбутніх учителів з довідковою літературою, аутентичними джерелами, Інтернетом. Для контролю якості отриманих знань доцільно використовувати проектну методику, яка дає можливість оцінити не тільки змістовність та відповідність виконаної роботи майбутнім навчальним та професійним потребам, а й ступінь сформованості навичок публічного мовлення, невербальну поведінку при проведенні презентації.

Отже, інтеркультурне спілкування сприяє взаєморозумінню та об'єднанню народів різних країн. Вчителів-філологів як знавцю мови, яка лежить в основі інтеркультурного спілкування, необхідно досконало володіти не тільки методикою викладання мов, а й високим рівнем культури, який забезпечує розуміння соціальних умов, історичних витоків мови, національних традицій для того, щоб це спілкування було продуктивним і сприяло усвідомленню учнями духовних факторів у міжкультурній комунікації.

#### Список використаних джерел:

1. Дистервег А. О природообразности и культуросообразности в обучении / Адольф Дистервег // Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
2. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособ. / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники) та ін.; Київський держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245с.



**К. филол. н. Тимралиева Ю. Г.**

*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,  
Российская Федерация*

## **НАЦИОНАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В РЕЙТИНГЕ «СЛОВО ГОДА»: РУССКО-НЕМЕЦКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ**

Конкурс «Слово года» проходит во многих странах мира и с каждым годом становится все более популярным. Поскольку язык является важной частью жизни любого общества, его культуры, его сознания, то анализ наиболее употребительных слов позволяет представить картину жизни нации в тот или иной временной период, оценить общественные приоритеты на том или ином этапе развития. Главное слово выбирается из списка слов-номинантов и определяется всеобщим голосованием. Слова-номинанты наиболее полно отражают события уходящего года, наиболее важные моменты и сдвиги в политическом, экономическом, культурно-историческом, техническом развитии. Эти слова являются своеобразными индикаторами общественного развития, проекцией взглядов и настроений в обществе.

В Германии этот конкурс организуется с 1971 года, в России – с 2007 года. В Германии организатором конкурса выступает Общество немецкого языка (г. Висбаден). В России конкурс проводится сайтом ИМХОНет и Центром развития русского языка, при поддержке Региональной Общественной Организации «Центр Интернеттехнологий» (РОЦИТ).

Проведем сравнительный анализ слов-номинантов и победителей в России и Германии за период 2007-2012 гг. и попытаемся обозначить ключевые моменты общественно-политического дискурса 2-х стран в последние годы.

В 2007 году в Германии побеждает слово *Klimakatastrophe*. Стоит отметить, что в последние годы в числе номинантов на «Слово/ Антислово года» в Германии регулярно появляются слова с экологической семантикой, такие как *Weltklimagipfel* (2009), *Umweltzone* (2008), *Luftverschmutzungsrechte* (2004). Российских граждан проблемы экологии волнуют гораздо меньше:

в числе номинантов подобные лексемы за время проведения конкурса не появлялись ни разу. Последующие строчки в немецком рейтинге 2007 занимают слова с социальной окраской: *Herdprämie* (досл. «премия кухонной плиты»); слово, поднимающее проблему детских садов – саркастичное обозначение пособия, выплачиваемого матерям в отпуске по уходу за ребенком), *Raucher kneipe* (слово, вошедшее в рейтинг в связи с запретом курения), выражение *arm durch Arbeit*, отражающее спад в экономике и как следствие – падение уровня жизни.

В России лидером 2007 года с большим отрывом от конкурентов становится слово *гламур* (позже оно признается «Словом десятилетия»). Вот что думают по этому поводу члены жюри конкурса: «За этим словом – апофеоз 2007 года, полное торжество массовой культуры и ее ценностей. Идеал российской «элиты»» (Г. Тульчинский). «Гламур в уходящем году стремительно распространился на жизнь всех категорий российского населения, ворвался в политику и занял в ней хозяйское положение. Все наши выборы... превратились в сплошной гламур в его нынешнем значении для русского уха, иначе говоря – никакой правды, одна глянцево-золоченая видимость» (А. Курчаткин) [2]. Сами *выборы* и связанные с ними *пиар* и *раскрутка* – также в числе номинантов. Наконец, активное вхождение в нашу жизнь интернета и новых технологий обусловили появление в списке призеров таких слов как *нанотехнологии*, *блог/блогер*, *имхо*.

2008 год вошел в историю под знаком мирового экономического кризиса, оказавшего существенное влияние на жизнь граждан во всем мире. Именно *кризис/ Finanzkrise* становится словом года и в России, и в Германии. В немецком рейтинге тема кризиса поддерживается лексемами *verzockt* (досл. «упрямый»; критика политики банков), *Rettungsschirm* (досл. «спасительная ширма»; критика государства, поддерживающего обанкротившиеся банки), *notleidende Banken* (досл. «бедствующие банки»; саркастичное выражение, связанное с искажением причинно-следственных связей в финансовой сфере, в результате которого «виновники» финансового кризиса оказались его

жертвами). В российском конкурсе экономическую тему подхватывают сочетания *кошмарить бизнес, пилинг и откатинг* с ярко выраженной экспрессивной окраской. Данные сочетания не только отражают насущные проблемы бизнеса, но и свидетельствуют «о кризисе объективной картины мира, об эмоциональном перевозбуждении как общества, так и языка, где оценка, ирония, насмешка начинают захлестывать предметно-понятийное содержание слов. Язык все меньше описывает, анализирует, размышляет – и все больше кричит, требует, восхваляет, осуждает, глумится» (М. Эпштейн) [3]. Одновременно с этим в обществе происходит резкая смена общественных ориентиров, о чем свидетельствует появление в рейтинге (после победы «гламура» в 2007 году) таких слов как *великодержавность* и *война*. *Коллайдер* продолжает тему научно-технического прогресса.

В 2009 году обе страны активно ищут пути выхода из кризиса, и, судя по количеству и экспрессивности представленных слов и выражений, в России этот процесс протекает более болезненно. Лидер российского рейтинга – прилагательное *антикризисный*, далее в списке – *девальвация* и *дно (кризиса)*. Среди «Выражений года» – *вторая волна кризиса, голодообразующее предприятие, новые бедные*. На их фоне немецкие номинанты *Wachstumsbeschleunigungsgesetz* (досл. «закон, ускоряющий экономический рост») и *Bad Bank* (выражение негативного отношения к новой программе поддержки финансового сектора страны, заключающейся в покупке государством («плохим банком») у банков, попавших в затруднительное положение, высокорисковых активов и принятием на себя их убытков) выглядят вполне «благополучно». В рейтингах обеих стран также проблемы здравоохранения (*пандемия, свиной грипп/ Schweinegrippe*), образования (*ЕГЭ/ Studium Bolognese*), коммуникации (*зомбоящик, перезагрузка/ twittern*).

2010 год в России запомнился природными катаклизмами: на смену зимним снегопадам приходит аномально жаркое лето. В итоге в отечественный рейтинг 2010 попадает целая группа слов и выражений данного тематического поля: *жара, аномальная жара, смог, огнеборцы, температурный*

*рекорд, морозы, сосули*. А вот извержение вулкана Эйяфьядлайёкюдль, на несколько дней парализовавшего движение по всей Европе, находит отражение в списках обеих стран: *исландский пепел/ Aschenwolke* (досл. «облако пепла»). Верхние строчки немецкого рейтинга 2010 занимают *Wutbürger* (досл. «взбешенный гражданин»; термин активно используется для обозначения граждан, эмоционально реагирующих на непродуманные политические решения) и *Stuttgart 21*, отсылающие нас к скандалу вокруг строительства нового вокзала в Штутгарте. Среди прочих тем – информационный скандал вокруг Wikileaks (*Wikileaks* и *Cyberkrieg*), чемпионат мира по футболу (*Vuvuzela*), вопросы внутренней политики (*Sarrazin-Gen* и *Femitainment*).

В немецком рейтинге 2011 года, ставшего для многих немецких политиков и бизнесменов проверкой на прочность (проблемы в Евросоюзе, споры вокруг атомной энергетики и крупных строительных проектов, банковский кризис, многочисленные политические скандалы) побеждает слово *Stresstest* (досл. «тест на стрессоустойчивость»). В списке также отыменные образования: *Merkozy* (соединение имен *Merkel* и *Sarkozy*), отразившее тесное сотрудничество двух политиков / двух стран в решении проблем Евросоюза, и *guttenbergen* (неологизм, образованный от фамилии бывшего министра обороны К.Т. Гуттенберга, вынужденного уйти в отставку после скандала с плагиатом при защите докторской диссертации, ставший стилистически маркированным эквивалентом глаголов «списывать», «заниматься плагиатом»).

Рейтинг 2011 года в России возглавляет *полиция*, пришедшая на смену милиции – то ли (подобно лицам и гимназиям) возрожденный дореволюционный историзм, то ли вновь вошедший в язык интернационализм. Далее следуют *синие ведерки, альфа-самец, Холуёво* – лексемы, отражающие политический расклад сил в стране, «народный» *Ё-мобиль*, а также продолжающие завоевывать информационное пространство *айфон* и *Твиттер*. Важнейшие мировые события года – революции в арабских странах и техногенная катастрофа в Японии – находят отражение в рейтинге обеих стран: *Фукусима/ Fukushima, Арабская весна/ Arabellion* (газетный неологизм, возникший в результате соединения корней *arabisch* и *Rebellion*).

2012 год в России был богат на резонансные события: митинги, протестные акции, спорные законодательные инициативы, громкие отставки и назначения. В рейтинге: *Болотная* (топоним, ставший символом оппозиции), **окунай**, *карусель/карусельщик*, **митинг**, **кривосудие**, **религархия**, **панк-молебен**, **кощунницы**. *Три последних неологизма связаны с многочисленными скандалами вокруг РПЦ*, в первую очередь, с судом и вынесением обвинительного приговора участницам панк-группы Pussy Riot, вызвавшим колоссальный общественный резонанс в России и за ее пределами, о чем свидетельствует появление одного из них (*Punk-Gebet*) и в рейтинге Германии. Лидером немецкого рейтинга становится слово *Rettungsroutine*, отражающее многочисленные усилия европейских политиков по спасению Евросоюза и Еврозоны. На второй строчке – *Kanzlerpräsidentin*, и это третья номинация Ангелы Меркель за последние годы (2005 – слово года *Bundeskanzlerin*, 2011 – в числе номинантов *Merkozy*). Очередной отыменный неологизм в рейтинге – глагол *wulffen*, образованный от фамилии ушедшего в отставку президента ФРГ К. Вульфа (выражение склонности политика к завуалированным высказываниям, основанным на полуправде).

#### Список использованных источников:

1. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/>
2. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.gramma.ru/RUS/?id=1.39>
3. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/culture/2008/12/28/1892>
4. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://blog.imhonet.ru/author/konkurs1/post/1045766/>
5. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://mikhail-epstein.livejournal.com/tag/language>

## ЗМІСТ

### ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<i>Аршава И. Ф.</i> ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ .....	3
<i>Бондар О. Є.</i> ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ .....	11
<i>Воробйова Т. В.</i> V.A.K.-FRIENDLY TECHNIQUES IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM .....	14
<i>Гром Л. А.</i> К ВОПРОСУ О РЕПРОДУКТИВНОСТИ И ПРОДУКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ...	18
<i>Знанецька О. М.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ .....	21
<i>Ірчишина М. В.</i> АКТИВІЗАЦІЯ УВАГИ ТА ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	23

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Krüger A.</i> GESPROCHENE SPRACHE UND DAF-UNTERRICHT .....	27
<i>Гончаренко Э. П.</i> К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ И СИНХРОННОМ (из личного опыта обучения и преподавания) .....	30
<i>Міхальков Я. В.</i> ВЛИЯНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ НАД ПЕРЕВОДОМ .....	39
<i>Панченко Е. И.</i> SOME OBSTACLES IN TRANSLATION .....	42
<i>Поливяна О. В.</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	45
<i>Потураєва Л. В.</i> TEACHING TRANSLATION AS THE MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE .....	47
<i>Стырник Н. С.</i> ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА (на материале рассказов Д.Г. Лоуренса) .....	50
<i>Тимошенко Ж. И.</i> НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА .....	55
<i>Тимошенко Ж. І.</i> ПРОЦЕС ПЕРЕКЛАДУ ЯК СПЕЦІАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	59

## КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

<i>Колбіна Т. В.</i> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ: АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	62
<i>Лукановська А. В.</i> ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ДІАЛОГУ КУЛЬТУР .....	66
<i>Мележик К. А.</i> ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕСИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» .....	69
<i>Мілько Н. Є., Корець О. М.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ .....	73
<i>Нацюк М. Б.</i> НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЧИТАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ОПОСЕРЕДКОВАНОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ....	76
<i>Нильсен Е. А.</i> ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА <i>TIME</i> КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ.....	79
<i>Осадча О. В.</i> СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ .....	83
<i>Тарасенко Т. В., Баранцова І. О.</i> ЗАГАЛЬНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	86
<i>Тимралиева Ю. Г.</i> НАЦИОНАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В РЕЙТИНГЕ «СЛОВО ГОДА»: РУССКО-НЕМЕЦКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ .....	89

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, англійська, німецька

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ  
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції  
(7–8 червня 2013 року)

У двох томах

Том 2. Лінгвістичні, психолінгвістичні та кроскультурні  
аспекти навчання іноземним мовам

*Окремі доповіді друкуються в авторській редакції*

*Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів*

*За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів*

Відповідальний редактор Біла К. О.  
Комп'ютерна верстка Біла К. О.  
Дизайн обкладинки Косолатов О. В., Біла К. О.  
Технічний редактор Капуш О. Є.

Здано до друку 03.06.13. Підписано до друку 05.06.13.  
Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Спосіб друку – різнограф.  
Ум.др.арк. 4,5. Тираж 100 пр. Зам. № 0613-02.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК № 3618 від 06.11.2009

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.  
Поштова адреса: Україна, 49087, м. Дніпропетровськ,  
п/в 87, а/с 4402

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com  
e-mail: conf@confcontact.com