**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет іноземних мов**

**Кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов**

Освітньо-професійна програма

«Середня освіта. Мова і література (англійська)» зі спеціальності 014.02 Середня освіта. Англійська мова та література.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

**«Методика запобігання мовній атриції у процесі вивчення англійської**

**мови як другої іноземної»**

Студента другого курсу

(магістерського рівня)

Групи Аз -21

**Семенюк Владислав Олександрович**

**Науковий керівник:**

**Плотніков Є.О.,** канд. пед. наук, доцент

кафедри пркладної лінгвістики

**Рецензенти:**

**Пономаренко О.В.,**канд. філ. наук,

доцент кафедри англійської філології та міжкультурної  Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ЗагоруйкоЛ.О**.,канд.пед.наук, доцент

кафедри іноземних мов Уманського. державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Допущено до захисту

Завідувач кафедри, канд. пед. наук,

доцент Таран О.М.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(підпис)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата)

Ніжин 2019

MINISTRY OF SCIENCE AND EDUCATION OF UKRAINE

GOGOL STATE UNIVERSITY OF NIZHYN

Germanic Philology and Foreign Languages Methodology Department

Educational and professional program

«Secondary education. Language and Literature (English)» Specialty 014.02 Secondary education. English language and literature.

Vladyslav Semeniuk

**METHODOLOGY FOR PREVENTING LANGUAGE ATRIQUE IN THE PROCESS OF LEARNING AN ENGLISH LANGUAGE AS SECOND FOREIGN LANGUAGE**

Master’s Thesis

Student of the 2nd course

(master’s degree)

Research Supervisor –

PhD (Education),

Associate Professor

Yevhen Plotnikov

**Nizhyn 2019**

ЗМІСТ

[РЕЗЮМЕ 4](#_Toc26975224)

[ABSTRACT 5](#_Toc26975225)

[ВСТУП 5](#_Toc26975226)

[РОЗДІЛ 1. АТРИЦІЯ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА І МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА 5](#_Toc26975227)

[1.1. Методичні аспекти вивчення англійської мови як другої іноземної 5](#_Toc26975228)

[1.2. Поняття мовної атриції та сучасні підходи до її вивчення 5](#_Toc26975229)

[1.3. Методи і прийоми запобігання мовній атриції у вивченні іноземної мови 5](#_Toc26975230)

[Висновки до розділу 1 5](#_Toc26975231)

[Conclusions to Chapter I 5](#_Toc26975232)

[РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАПОБІГАННЯ МОВНІЙ АТРИЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ 5](#_Toc26975233)

[2.1. Психолого-педагогічні умови проведення дослідження 5](#_Toc26975234)

[2.2. Методика роботи з запобігання мовній атриції у вивченні англійської мови як другої іноземної 5](#_Toc26975235)

[2.3. Аналіз ефективності запропонованої методики 5](#_Toc26975236)

[Висновки до розділу II 5](#_Toc26975237)

[Conclusions to Chapter II 5](#_Toc26975238)

[ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 5](#_Toc26975239)

[CONCLUSIONS 5](#_Toc26975240)

[СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 5](#_Toc26975241)

# РЕЗЮМЕ

Робота присвячена вивченню актуальної проблеми сучасної методики викладання іноземної мови – атриції. У дослідженні представлено традиційний підхід до вивчення мовної атриції, що розуміється як процес втрати рідної або вивченої раніше іноземної мови, яка відбувається в результаті контакту з іншою мовою. Досліджується феномен атриції, що спостерігається безпосередньо при вивченні іноземної мови. Аналізуються структурна модель пам'яті і механізм забування. Перераховано і детально описано чинники, що сприяють виникненню мовної атриції в студентів ВНЗ. Стверджується, що подібні помилкові стратегії самостійної роботи учнів (використання машинного перекладу для перекладу цілого тексту або окремих слів, залишення позначок в текстах) поширені і в шкільному середовищі. Зроблено висновок про необхідність своєчасного виявлення у учнів мовної атриції і систематичної роботи з її викорінення.

В якості прийомів, використовуваних для нейтралізації інтер- і екстралінгвістичної атриції, запропоновано: дескрипцію різнорівневих помилок, типових для студента; міжмовні зіставлення; міжмовні контрастивні вправи; коригувальний переклад; перекладацькі трансформації; введення в ситуацію з атриційними елементами; опис і пояснення семантичних, прагматичних, фреймових пресупозицій; корекцію атриційних явищ різного рівня. Для подолання наслідків атриції на лексичному рівні був використаний комплекс вправ, структура якого мала на меті активізувати дослідницьку діяльність студента, дати студентам можливість вибору коректного використання тієї чи іншої лексеми в перекладних завданнях.

Ключові слова: атриція, іншомовне навчання, іноземна мова, друга іноземна мова, методика викладання

# ABSTRACT

The paper deals with the traditional approach to language attrition understood as a process of the individual’s native language or a second language erosion through another language contact and studies the attrition of a second language in majority language settings during its acquisition. Language attrtion refers to the process of losing a native or second (previously learned or studied) language system as a result of contact with another language. Most often, this phenomenon is observed in people living in bilingual or multilingual contexts.

The research proves the relationships of language attrition with retroactive inhibition when new language material interferes with the acquired knowledge. It is emphasized that fixing a word not in its original form leads instead to improving its grammatical skill in its degradation. But all these values are realized only in the proper context, which can result in either an error or a significant delay in the interpretation of the text or text. It is argued that such wrong strategies of text processing (using machine translation to translate text or its parts, making notes in texts) are typical for students as well. It is noted that the level of proficiency in the mother tongue is a benchmark for successful mastery of a foreign language. If students have no knowledge of their mother tongue, it will be an obstacle to mastering a foreign language because the mechanism of positive transfer of skills from the mother tongue will not work. The author concludes that it is necessary to identify the students’ language attrition in time and take systematic measures to eliminate its effects. It is noted that in order to prevent and overcome the phenomenon of language attrition, it is necessary to intentionally draw students' attention to the potentially “risky” vocabulary. More specific linguistic recommendations to overcome language attribution include compiling a list of language units from authentic sources and regular conversational practice with native speakers, viewing, reading, and listening to authentic English language material.

Key words: attrition, foreign language teaching, foreign language, second foreign language, teaching method

# ВСТУП

Широке поширення іноземної мовної освіти робить все більш актуальною проблему навчання осіб, які відчувають значні труднощі при вивченні іноземної мови. Відтак, постає необхідність з’ясування причин постання зазначених труднощів із метою подальшого запобігання їх виникненню

**Актуальність теми дослідження**. Практика викладання іноземних мов свідчить про те, що динаміка їх вивчення учнями і студентами є нерівномірною. У той час як більшість учнів може демонструвати стабільне зростання лексико-граматичних навичок, у деяких із них приріст сповільнюється, а в певних випадках після періоду зростання спостерігається навіть регрес, що характеризується послідовною деградацією мовних і мовленнєвих навичок.

Зауважимо, що іноді тенденція до погіршення лексико-граматичних навичок спостерігається на тлі загальної позитивної мотивації студента до вивчення іноземної мови. Це явище за своїми ознаками є ідентичним із феноменом мовної атриції. Особливо актуальною ця проблема постає в процесі вивчення другої іноземної мови, коли відбувається змішування матеріалу навіть не двох, а відразу трьох мов, що беруть участь в процесі пізнання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Явищу мовної атриції присвячено низку сучасних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, Є. В. Басс розглядає мовну атрицію в контексті мовної втрати, псування, суттєвої зміни однієї мови під впливом іншої [2, с. 20]. М. Шмід аналізує атрицію як «непатологічне зниження раніше набутої мовної компетенції» [54, p. 10]. Т. Влосовіч вивчає мовну атрицію як форму мовного розвитку, хоча її результатом є зниження, а не підвищення мовного рівня [61, p. 76].

Є. Ю. Груздева вивчає атрицію як щонайменше часткову втрату контролю над рідною мовою, яка відбувається в результаті контакту з іншою мовою [10, с. 18].

**Мета дослідження** – визначити провідні закономірності мовної атриції та запропонувати надійні методи запобігання цьому негативному міжмовному явищу в процесі вивчення англійської мови як другої іноземної.

Поставлена мета зумовлює необхідність виконання таких завдань:

1. Розгляд поняття мовна атриція та сучасних підходів до її вивчення;

2. Характеристика методів і прийомів запобігання атриції у вивченні іноземної мови;

3. Розробка методики запобігання виявам мовної атриції у вивченні англійської мови як другої іноземної;

4. Проведення аналізу ефективності розробленої методики.

Об’єкт дослідження – процес формування іншомовної комунікативної компетентності під час вивчення англійської як другої іноземної.

Предмет дослідження – методика запобігання атриції при вивченні англійської мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах.

Гіпотеза дослідження: процес запобігання атриції під час вивчення англійської мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах буде ефективним, якщо у навчальному процесі відбувається:

- урахування міжмовного зіставлення лексичних систем першої та другої іноземної мови;

- взаємозв’язок процесів сприйняття і відтворення слів англійської мови;

- формування та коригування іншомовної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності;

- поетапне застосування інтерактивних прийомів, необхідних для виконання програми вивчення англійської мови як другої іноземної.

Методологічною основою дослідження слугували загальні положення теорії пізнання, теорія про роль мови у житті людини, про взаємозв’язки та взаємодію національних мов і культур, про психолого-педагогічні механізми засвоєння мов, системний підхід до аналізу методичних ідей та педагогічних процесів.

У процесі проведення експериментально-дослідної роботи застосовувалися такі методи:

– теоретичні: науково-методичний аналіз і синтез (визначення мети, предмета й завдань дослідження); ретроспективно-історичний (аналіз наукової, навчально-методичної літератури з теми дослідження, підручників, програм); зіставний аналіз лексичних явищ української й англійської мов з метою визначення подібностей і відмінностей; описово-аналітичний (аналіз, синтез, теоретичне узагальнення фактів);

– емпіричні: анкетування студентів; педагогічні спостереження для ознайомлення з особливостями вимовних навичок англійського мовлення студентів; аналіз помилок, які виникають у процесі мовлення іноземних студентів; моделювання занять з англійської мови як другої іноземної;

– педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний, контрольний етапи з якісним і кількісним аналізом результатів експериментально-дослідного навчання, їх апробація.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у подальших студіях із зазначеної проблеми.

Апробація результатів дослідження. Обговорення основних положень було висвітлено на науково-практичній конференції та опубліковано наукову статтю у збірнику наукових статей в журналі «Молодий вчений», № 10(74) за жовтень 2019 року, с. 254-258.

Структура дослідження зумовлена його метою та завданнями. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаної літератури.

# РОЗДІЛ 1. АТРИЦІЯ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА І МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

## 1.1. Методичні аспекти вивчення англійської мови як другої іноземної

У системі сучасної освіти дедалі більш актуальним є застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Цей підхід викликає необхідність переглянути цілі, завдання та результати професійного навчання, розробки нових концептуально-методологічних основ професійної освіти, створення нових моделей підготовки фахівців з вищою професійною освітою, доопрацювання існуючих державних освітніх стандартів з урахуванням сучасних вимог до виконання професійної діяльності тощо.

Документи Ради Європи розглядають поняття компетентності як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають:

- спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;

- комплекс відношень, цінностей, знань і навичок.

Таке визначення поняття компетентностей певним чином збігається з положеннями, що висловлюють українські вчені. Науковці (В. І. Байденко,   
О. Ф. Волобуєва, І. О. Зимня, Г. М. Несен, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук,   
Г. В. Попова, Л. В. Сохань, Ю. Г. Татур, І. Г. Єрмакова) визначають його як виражену здатність фахівця застосовувати знання, уміння та навички і виявляти певні соціально-особистісні якості в процесі професійної діяльності [Цит. за: 31]. Н. Авдєєва розглядає компетентності як своєрідні індикатори, які характеризують готовність особистості до життя в суспільстві [Цит. за: 22]. Більш точно, на нашу думку, сутність категорії «компетентність» визначено українськими науковцями В. В. Ягуповим та В. І. Свистун. Вони розглядають це поняття як підготовленість до певної професійної діяльності і наявність професійно важливих якостей фахівця, що сприяють цій діяльності. За їх розумінням, компетентність виявляється в діяльності та не може обмежуватися лише певними знаннями, уміннями і навичками [Цит. за: 4].

Так, наприклад, А. В. Хуторський, характеризуючи поняття «компетенція», наголошує, що воно «...включає сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються щодо визначеного кола предметів та процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них» [Цит. за: 16]. У «Національній рамці кваліфікацій вищої освіти», що розроблена Міністерством освіти і науки України, компетенції визначаються як знання та вміння, які характеризують здатність студента виконувати, розуміти, відображати і пізнавати те, що вимагається освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця [Цит. за: 11].

У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору гостро постає питання змісту, методів та організації навчання компетенцій студентів вищих навчальних закладів.

Орієнтація на європейські стандарти володіння іноземними мовами – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти – вимагає втілення зазначених у цих документах принципів.

З одного боку, це – визначення кінцевого рівня володіння іноземною мовою для випускників ВНЗ, з іншого – це наголос на необхідності формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Вітчизняними вченими-методистами створено цілу низку методик навчання ІМ ВНЗ. Серед них, зокрема, О. Петращук, М. Задорожна, А. Ємельянова, О. Тарнопольський, Е. Мірошніченко, І. Онісина, Л. Котлярова, Г. Савченко, Л. Морська, Л. Манякіна, Ю. Друзь, Р. Зайцева, Г. Турчинова, О. Калашнікова, Т. Алексєєва, Л. Ананьєва, С., М. Галицька , Л. Логутіна тощо.

Зарубіжними вченими (*T. Hutchіnson, A. Waters, P. Strevens, H. Wіddoswon, Ch. Kennedy, R. Bolіtho*) розроблено методику навчання іноземних мов для професійних цілей – *LSP (Language for Speсіal / Speсіfіc Purposes)*, яку було впроваджено в навчальний процес вищих навчальних закладів України [Цит. за: 47].

Завданням вищої школи є підготовка фахівців нової генерації: кваліфікованих, грамотних, мовно компетентних, які б досконало, ґрунтовно володіли діловою літературною мовою у повсякденно-професійній, офіційно-документальній сфері, зокрема набули навичок комунікативно виправданого використання засобів мови, оволоділи мовою конкретної спеціальності, фаху.

Майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як система світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самоформування і самовираження особистості. Науково доведено, що стрижневими компонентами професійно-комунікативної діяльності є мовленнєва компетентність. Сучасний рівень інформатизації українського суспільства, налагодження ділових контактів з іноземними партнерами невпинно зростають, що, зрозуміло, вимагає навичок кваліфікованої професійної діяльності в іншомовному середовищі, передбачає оволодіння загальною для певного суспільства іноземною мовою як обов'язковою складовою професійної підготовки майбутнього фахівця. Невід’ємною частиною професійної компетентності сучасного фахівця-філолога мають бути й інтеркультурологічні знання та вміння запроваджувати їх у практику своєї діяльності.

Структура професійної компетентності студента-філолога складається з ключових, базових і спеціальних компетентностей.

Ключові компетентності, що забезпечують успішне існування у сучасному суспільстві і зумовлюють успішну професійну самореалізацію, властиві молодому спеціалісту незалежно від його професійної діяльності.

Базові компетенції відображають готовність спеціаліста до професійної педагогічної діяльності. До них відносяться педагогічна, психологічна, комунікативна, дослідницька, рефлексивна, творча, організаційно- проектувальна компетенції.

Спеціальні компетенції характеризують професійну діяльність спеціаліста в рамках окремого предмета і відображають його вузьку специфіку. Вони включають комунікативну та лінгвокультурну компетенції.

Формування комунікативної та лінгвокультурної компетенцій є пріоритетною стратегією розвитку професійної освіти і одним із механізмів реалізації Лісабонської концепції «Освіта протягом життя» [Цит. за: 8]. Вона є надзвичайно важливим результатом навчального процесу для студентів –філологів.

На формування комунікативної компетенції впливає низка внутрішніх та зовнішніх факторів. До внутрішніх належать: мотиваційна сфера; внутрішня позиція особистості; розвиток та становлення власного «Я», почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів належать соціальні умови: суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальна структура, різниця між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різниця у їхній мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації спілкування. Постійні зміни, що проходять у нашому житті та житті нашої країни, вимагають високого рівня компетентності в усіх вищезазначених питаннях, адекватної поведінки у певній соціально-психологічній ситуації для досягнення мети бути високоосвіченою особистістю [Цит. за: 6].

Поняття комунікативної компетентності впродовж років досліджується багатьма вченими, зокрема, В.В. Вдовіна, П. Я. Гальперина, Г. В. Данченко, І. В. Кухти, Н.А. Сури, Ю.П. Федоренко, Ю. В. Ященко та ін. Так, Н. В. Якса, А. А. Вербицький, П. Я. Гальперин термін комунікативної компетенції трактують як рівень уміння особистості встановлювати та підтримувати контакти з іншими; потребу в спілкуванні, впевненість у собі та власній самооцінці; соціально-ситуативну адаптованість і вільне володіння вербальними й невербальними засобами суспільної поведінки знання, уміння та навички, що забезпечують регуляцію процесу спілкування [Цит. за: 10].

Складові фахової підготовки майбутнього філолога та вчителя англійської мови є надважливими і тісно взаємопов’язаними, оскільки лінгвістична складова реалізується через застосування інноваційних форм та методів роботи, а саме використання елементів різних педагогічних систем, націлених на успішне подолання студентами психологічного і лінгвокультурного бар’єрів у ситуаціях спілкування іноземною мовою, що сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутнього фахівця та готує до формування цієї компетентності в майбутніх учнів.

Серед активно досліджуваних і використовуваних можна назвати такі інноваційні форми і методи: інтенсивні методики (В. Бухбіндер, Г. Китайгородська, В. Тітова); метод проектів (І. Зимня, Є. Полат, О. Тарнопольський); модульна організація процесу навчання (О. Гуменюк, В. Зінкевичус, В. Тітова); комунікативно орієнтоване навчання (І. Максимова, Р. Мільруд, Ю. Пассов); особистісно-орієнтоване навчання іноземної мови (Дж. Дьюї, М. Монтессорі, К. Роджерс, Р. Скіннер, А. Усатюк) [Цит. за: 7].

Проте варто вказати, що професійно-методична підготовка студентів-філологів в університетах України здійснюється в межах традиційної освітньої парадигми, яка полягає в непропорційному засвоєнні дисциплін психолого-педагогічного і лінгвістичного циклів (зі значним обсягом годин, відведених на їх вивчення) та недостатній увазі до методичного компоненту. У свою чергу, саме методичний компонент фахової підготовки забезпечує молодого вчителя необхідним інструментарієм для здійснення професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що питання професійної підготовки фахівців відображені у працях П. Атутова,   
І. Беха, Н. Бібік, С. Гончаренка, А. Захлібного, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сидоренка та інших науковців. Дослідженням психолінгвістичних, лінгвістичних та методичних проблем формування іншомовної комунікативної та професійної компетентностей займаються такі науковці, як Л. Барна, М. Барна, Л. Бахман, І. Бутницький, І. Зимня, І. Козловська,   
З. Коннова, О. Кучеренко, О. Леонтьєв, І. Мегалова, Д. Хаймз, Л. Шевчик та ін. Формуванню загальних основ професійної підготовки вчителя, а саме професійної компетентності, професійної культури та культури педагогічного спілкування присвячені роботи В. Баркасі, С. Рябушко,   
С. Хмельковської, Я. Черньонкова, тощо. Загальні кваліфікаційні вимоги до теоретичної та практичної підготовки фахівця в галузі іншомовної освіти розроблено С. Ніколаєвою, провідні тенденції сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови проаналізовано у роботах О. Бігич.

Метою всіх вищих педагогічних навчальних закладів України є підготовка нового типу вчителя, здатного виконувати свої професійні обов’язки в мобільній, демократичній та гуманістичній педагогічній системі.

Зміст професійної підготовки студентів-філологів відображено в навчальних програмах та планах.

Учений В. Пфейфер у своїй книзі «Наука іноземної мови – від практики до практики» [Цит за: 10] висловлює слушні пропозиції щодо вищих навчальних закладів з підготовки вчителів-філологів і пропонує чотири основні предметні блоки професійної підготовки вчителя іноземної мови: 1) мовний; 2) психо- педагогічний; 3) методичний; 4) академічний та додатковий.

Окрім основних та особливих компетенцій (наприклад, фонетичної компетенції), науковець зосереджує увагу на важливості медіальних компетенцій сучасного вчителя іноземної мови (наприклад, на обізнаності у використанні мас-медіа на уроках).

У класичних і педагогічних університетах та інститутах фахівців готують для викладання іноземної мови у закладах дошкільної, загальної середньої та професійно-технічної освіти, зокрема за поєднаними спеціальностями.

За останні роки міжнародне спілкування неможливе без знання однієї, двох або трьох іноземних мов. Через міжкультурну інтеграцію, глобалізацію, культурну і мощу різноманітність збільшився попит на фахівців, які в змозі забезпечити ефективну комунікацію, плідне співробітництво. Високий статус іноземної мови є усьому світі вимагає високих стандартів викладання і навчання. Диплом філолога, викладача іноземних моє і літератури відкриває двері у світ міжкультурної комунікації.

Стандарт вищої освіти містить загальні та фахові компетентності, що визначають специфіку підготовки бакалавра за спеціальністю «Філологія», та програмні результати навчання, які характеризують очікувані знання, розуміння, здатності студентів, набуті в результаті успішного завершення освітньої програми. Компетентності та програмні результати навчання узгоджені між собою і відповідають дескрипторам Національної рамки кваліфікацій.

Вищий навчальний заклад самостійно формує перелік дисциплін, необхідний для набуття визначених Стандартом компетентностей. Нормативний зміст підготовки (мінімум 35 %) складають дисципліни, що забезпечують досягнення результатів навчання, визначених цим Стандартом.

Вищі навчальні заклади при формуванні профілю освітніх програм вказують додаткові компетентності та програмні результати навчання, які відповідають варіативній складовій програми.

Навчальний план підготовки бакалавра галузі знань «Гуманітарні науки» спеціальності «Філологія» з нормативним терміном навчання 4 роки передбачає підготовку з кваліфікації «Бакалавр філології», «Перекладач з англійської (німецької мов)», «Вчитель». Бакалаври філології - це фахівці з питань забезпечення міжмовної комунікації, що володіють мовними, комунікативними та професійно-перекладацькими компетентностями в сфері державної мови, основної іноземної мови і додаткової другої іноземної мови.

Спеціальність «Філологія (англійська мова)» базується на вивченні нормативних (обов'язкових) дисциплін фундаментальної, гуманітарної та спеціальної підготовки фахівців, а також вибіркових дисциплін. Студенти отримують ґрунтовну гуманітарну підготовку, професійно вивчають англійську та німецьку мови, філологічні та практичні дисципліни, необхідні для роботи за фахом.

У навчальних програмах і планах підготовки фахівців представлені всі складові підготовки майбутнього вчителя іноземної мови: лінгвістична, психолого-педагогічна та методична.

Відсоткова частина дисциплін, включених до мовної складової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови ОКР "бакалавр", становить орієнтовно 55 %, а лінгвістична підготовка майбутнього вчителя англійської мови складає у середньому 6 % від загальної кількості годин.

Аналізуючи відсоткову частку дисциплін, які входять до психолого-педагогічної складової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови ОКР "бакалавр", можемо стверджувати, середній показник по восьми університетах України, що здійснюють підготовку бакалаврів – вчителів англійської мови, становить 8 %.

Так, до прикладу, методичний компонент підготовки майбутнього вчителя англійської мови (оскільки в більшості вишів методична складова представлена єдиною дисципліною "Методика навчання іноземної мови"), знаходиться в діапазоні від 108 до 162 годин, з яких на аудиторні заняття виділено у середньому 60-100 годин.

Питома вага методичного компоненту підготовки майбутнього вчителя англійської мови становить лише 2 %, що є неприпустимо мало по відношенню до загальної кількості годин навчального плану підготовки бакалавра (8640 год). Необхідно зазначити, що не існує єдиного підходу й до мови викладання дисципліни (українська або англійська).

Прийнятний рівень володіння іноземною мовою для бакалавра –філолога визначено як С1 (Досвідчений користувач).

Cтудент-бакалавр повинен знати:

– особливості вимови голосних та приголосних, наголос у словах, реченнях, логічний наголос та паузи у реченні, особливості англійської інтонації;

– слова, які мають найбільшу об’єктивну частотність у мові та які входили до шкільного мінімуму; загальнонаукову та професійну лексику; афіксальне словотворення;

– структуру простого та складного речення, структурні типи речень; ускладнюючі конструкції в структурі речення; формальні ознаки логічно-смислових зв’язків між елементами тексту; граматичні форми і конструкції;

– тематику текстів для читання та обговорення: науково-популярну, країнознавчу, загальнонаукову, професійну та зі спеціальності;

– тематику для усного мовлення: життя студента, його захоплення, відпочинок, театр, кіно, телебачення; бесіда по телефону, висловлювання привітання, вдячності, поради, схвалення, зауваження та іншу тематику, пов’язану з повсякденними побутовими мовленнєвими ситуаціями, а також тематику загальнонаукову, країнознавчу, фахову та з профілю спеціальності [14].

Студент бакалавр – філолог повинен уміти:

– обговорювати навчальні та пов’язані зі спеціальністю питання для того, щоб досягти порозуміння зі співрозмовником;

– готувати публічні виступи з деяких фахових питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів;

– знаходити нову текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, що міститься в англійських фахових матеріалах (як у друкованому, так і в електронному вигляді);

– аналізувати англомовні джерела інформації для отримання відомостей, що є необхідними для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень;

– писати ділові та професійні листи, демонструючи міжкультурне розуміння та певні знання у конкретному професійному контексті;

– перекладати англійські професійні тексти українською мовою, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування [Цит. за: 16].

Окрім зазначених умінь студенти мають бути підготовленими до власного автономного розвитку протягом усього життя. Вагомою складовою компетентності сьогоднішнього фахівця вважається також знання норм міжкультурного спілкування, зокрема на професійному рівні.

## 1.2. Поняття мовної атриції та сучасні підходи до її вивчення

Сучасні дослідження проблеми багатомовності неодноразово підтверджують складність і неоднозначність цього поняття. Ґрунтовний аналіз мовних явищ в умовах полілінгвізму дозволяє не тільки встановити межі його поширення і взаємодії, але також прослідкувати характер мовних змін на різних рівнях у сфері контактування.

Варто відразу наголосити, що проблема білінгвізму є багатоаспектною. У сучасних дослідженнях двомовності перехрещуються різні підходи – філософський, психологічний, лінгвістичний, соціальний тощо.

Н.Б. Вахтін зазначає, що існує певна термінологічна невизначеність, коли мова заходить про мовний зсув, оскільки зміст терміну багато в чому залежить від того, який із аспектів є важливим для дослідника: груповий або індивідуальний, причини втрати мови, умови і т.ін. [7, с. 12-13]. Так, терміни «мовний зсув» і «мовна смерть» іноді не протиставляються і визначаються як «заміна звичного користування однією мовою користуванням іншою» [8, с. 61]. Також Девід Крістал вказує на розрізнення в лінгвістичній літературі термінів «мовного зсуву» (language shift), який розуміється як «поступовий або раптовий перехід від використання однієї мови до іншої (або індивідом, або групою)», і «втрата мови» (language loss), що розуміється як «ситуація, при якій індивід або група більше не здатні використовувати мову, якою говорили раніше» [33, с. 23].

Нерозрізнення термінів «мовний зсув», «втрата мови» і «мовна смерть» може привести до того, що різного роду явища будуть описуватися як одне і те ж: явище мовної смерті і процес мовного зсуву. Наприклад, Л. Кемпбелл і М.С. Мюнтцел виділяють «поступову мовну смерть», тобто процес втрати мови. У цьому випадку, однак, дослідник заздалегідь пророкує смерть мови, хоча цього ще не сталося. Дж. Фішман називає вираз «мовна смерть» «невдалою і погано сформульованою метафорою» [36], оскільки складно точно встановити межі життя і смерті, а також значення цих понять стосовно соціальних і культурних явищ, в тому числі і до мови: дослідник і члени спільноти також можуть оцінювати ступінь збереження мови по-різному.

Таким чином, видається необхідним розмежовувати поняття «мовний зсув» і «мовна смерть», при цьому в даній роботі, слідом за К.В. Вікторовою, що представила розбір різниці між даними поняттями, мовний зсув буде розумітися як «процес, що розгортається в часі в рамках конкретної мовної спільності», а мовна смерть – як результат цього процесу. Н. Доріан визначає мовний зсув як «поступову заміну в житті членів спільноти однієї мови іншою», при якій титульна мова меншини замінюється домінантною мовою [11]. У більшості випадків необхідною умовою для мовного зсуву визнається мовний контакт і подальший білінгвізм членів спільноти.

Серйозні спроби вивчення феномена мовної смерті і мовного зсуву відносяться до початку 1970-х рр. і пов'язані з роботами Дж. Фішмана, В. Дресслера, Н. Доріан, Дж. і К. Хілл, С. Гал і ін., увагу яких, за винятком Н. Доріан і С. Гал, було зосереджено на структурних аспектах мовного зсуву. Так, наприклад, В. Дресслер, описуючи мовний зсув у бретонській мові, приділяє основну увагу структурним змінам, що відбуваються на різних мовних рівнях, і вважає, що мовне зрушення – це втрата правил мови [35]. Соціолінгвістичними причинами мовного зсуву для нього стало зниження щільності носіїв бретонської мови, що призвело до зниження «кількості і якості використання мови в усному мовленні (language performance). Це стало причиною для невпевненості при використанні мови з усіма негативними наслідками для ставлення до мови і, отже, до вибору мови» [35]. Проте, таке складне явище, як мовний зсув, не веде виключно до структурних змін. Нижче розглядаються основні класифікації причин мовного зсуву.

Спроби визначення соціальних причин мовного зсуву робилися неодноразово, однак не можна сказати, що наявний кінцевий перелік соціальних чинників і того, яке значення вони мають в ситуації мовного зсуву. Як зауважує Н.Б. Вахтін, «більшість авторів, які пишуть про мовний зсув, вважають за краще утримуватися від теоретичних узагальнень і висловлюють свої міркування про умови і причини на матеріалі тієї чи іншої конкретної ситуації» [7]. Проте, були спроби створення невпорядкованих списків соціальних чинників, що впливають на мовні зрушення. Наведемо деякі з них.

Підсумовуючи всі попередні спроби створення списку макро- і мікросоціальних чинників, С. Кемпбелл наводить такі: «дискримінація, репресії, швидке скорочення кількості населення, ... процес індустріалізації, швидкі економічні зміни, приплив мігрантів, взаємодія з іншими регіонами, переселення, дисперсне розселення, міграція, грамотність, обов'язкова освіта, офіційна мовна політика, ... акультурація, руйнування культури, війна, рабство, голод, епідемії, релігійний прозелітизм ... » [32, p. 182] і т.ін.

Як можна помітити, дані фактори охоплюють велику кількість соціальних процесів, однак, як буде показано нижче, навіть практично повний збіг зовнішніх чинників не є гарантією того, що мовне зрушення буде відбуватися схожим чином.

Говорячи про суто соціальні чинники, Н.Б. Вахтін описує декілька, відзначаючи, однак, що жоден із цих чинників не є гарантією для мовного зсуву, що і викликає неможливість складання ієрархічної класифікації факторів:

1. Число носіїв. Варто зазначити, що малої кількості носіїв мови недостатньо для того, щоб говорити про велику ймовірність її зникнення. Для оцінювання рівня життєздатності мови, що надається ЮНЕСКО мовам, включеним в «Атлас мов світу, що знаходяться під загрозою зникнення», більш важливим критерієм є передача мови між поколіннями, а не загальна кількість носіїв мови. Так, наприклад, мова навахо, якою розмовляє близько 170 тисяч чоловік, в даний час вважається вразливою згідно з класифікацією ЮНЕСКО, а ненецька мова, як вказує Н.Б. Вахтін, в історичний час передавалася протягом багатьох поколінь, незважаючи на невелику кількість носіїв [7]. Як пише С.Е.Граймс, «можна лише стверджувати, що більшість мов, яким належить зникнути в майбутньому, швидше за все знаходяться в критичній зоні і мають критичне число мовців; мале число мовців саме по собі не тягне за собою зникнення мови» [7].

2. Мовне оточення. Найбільш частотною є ситуація, при якій найбільш негативний вплив на життєздатність мови справляє частий контакт з іншими мовами. Однак в цьому випадку також не можна стверджувати, що це завжди так, оскільки при стійкій багатомовності, наприклад, у Швейцарії або на Балканах, де кілька мов співіснують протягом довгого часу, мовного зсуву не відбувається [7].

3. Тип господарської діяльності. У разі збереження традиційних видів господарської діяльності велика ймовірність збереження мови або принаймні тієї лексики, яка пов'язана з цією діяльністю [7]. Це, однак, залежить від економічної ситуації, державної політики, а також екологічних факторів. Урбанізація може привести як до переходу на домінуючу мову, так і, в деяких випадках, до підтримки рідної мови. Н. Доріан описує збереження гельської мови східного Сатерленда у інформантки, яка після імміграції зберегла мову завдяки тому, що проводила час з іншими іммігрантами в місті, і цей час «дав їй відчуття цінності рідної мови, і тому вона спробувала її зберегти» [11].

4. Відтворення мови. Передача мови наступним поколінням зазвичай забезпечує її збереження. Однак це не гарантує, що діти будуть розмовляти мовою своїх батьків, «свідомо відкидаючи таку можливість і переходячи на іншу мову» [7].

5. Міжнаціональні шлюби, наслідком яких може бути перехід жінок з будь-якого співтовариства на мову, якою розмовляють їхні чоловіки.

6. Мовна політика держави, яка може бути спрямована на підтримку мови, або ж на її придушення, наприклад, заборона використання будь-якої мови в школі, наприклад, заборона вивчати фінську мову в радянських школах після 1937 року, мову угонг в Таїланді в 1930-і рр., бретонську мову в 1920-і рр. у Франції.

7. Престиж. Існує велика кількість описів випадків, коли мова, що володіє більш високим престижем, заміщає мову, у якої престиж нижчий. Однак це не завжди так, і мови з різних престижем можуть співіснувати, наприклад, англійська і валійська у Вельсі або іспанська і гуарані в Парагваї [7].

8. Відсутність писемності. В цілому, наявність писемності є фактором, який допомагає зберегти мову. Однак це не незалежний фактор, оскільки створення писемності може бути пов'язане із числом носіїв. Так, за радянських часів писемність для великих народностей створювалася частіше, ніж для малих, тому ханти, чукчі та ін. зберегли свої мови краще, тому що їх було більше, а не тільки в зв'язку з наявністю писемності та шкільного викладання.

При всіх наявних спробах встановити, як ті чи інші зовнішні умови впливають на розвиток мовного зсуву, очевидно, не можна сказати, що є якась закономірність. Для кожного з описуваних колективів доводиться наводити різний список чинників, а жоден із вищезгаданих факторів, таким чином, не може бути розглянутий ізольовано.

При груповому виборі, тобто коли рішення не використовувати мову приймається не індивідом, а групою людей, мовний зсув також може статися як у результаті примусу, так шляхом вибору людей перестати користуватися рідною мовою і перейти на домінантну мову [7]. Н.Б. Вахтін виділяє три типи мотивацій, які впливають на груповий вибір:

а) мотивація прагматичної зручності, яка полягає або у виборі домінантної мови з міркувань зручності, особливо якщо рідна мова вже витіснена з більшості доменів, або невикористання рідної мови на пізніх етапах мовного зсуву, коли частина спільноти вже не володіє своєю мовою в достатній для повноцінної комунікації мірі, що можна помітити, наприклад, серед інгерманландських фінів, або коли дорослі перестають говорити з дітьми рідною мовою, щоб забезпечити більш легку адаптацію в суспільстві;

б) мотивація очікувань оточуючих, до якої включаються: очікування «своїх», коли на різних етапах мовного зсуву змінюється ставлення до інноваційних процесів у міру зміцнення нових звичаїв у суспільстві: від негативного ставлення до чужих порядків на початку до прийняття нового пізніше в міру падіння престижу рідної мови і культури, а також бажання не відставати від мінливого суспільства; очікування «чужих», що низько оцінюють культуру і мову міноритарних груп, що призводить до зниження престижу рідної мови цих груп;

в) мотивація самоідентифікації, коли в умовах соціального тиску деякі представники спільноти вирішують змінити свою ідентичність (identity) і відмовитися від рідної культури на користь домінантної. П. Лагефогед наводить приклади випадків, коли перехід на домінантну мову розглядався як позитивне явище.

Спроби теоретичного узагальнення соціальних і лінгвістичних чинників мовного зсуву робилися різними науковцями. Одним із перших класифікацію таких факторів навів В. Дресслер в 1977 році [35]:

а) політичні, тобто, «поширення єдиної мови, скорочення функцій малих мов, що згодом призводить до мовного зсуву)»;

б) соціологічні та соціально-психологічні, тобто, «конфлікти identity, негативні стереотипи, <...> комплекс неповноцінності через приналежність до непрестижної групі»;

в) соціолінгвістичні, тобто «аналіз ситуації з точки зору (індивідуальної) двомовності і (общинної) диглосії;

г) власне лінгвістичні, тобто втрата граматичних категорій мови під впливом мовного зсуву.

Як показує зазначене дослідження, чинники мовного зсуву знаходяться в складному співвідношенні один з одним, і різне їх поєднання веде до найрізноманітніших наслідків.

Інша узагальнююча класифікація факторів представлена в статті Ханса-Юргена Зассе «Теорія мовної смерті». Такими факторами, на думку X.-Ю. Зассе, є:

• зовнішня ситуація (external settings), тобто екстралінгвістичні фактори;

• мовна поведінка (speech behavior) - «закономірне використання змінних, які в даному мовному співтоваристві пов'язані з соціальними параметрами», наприклад, використання різних мов;

• структурні наслідки (structural consequences) – власне лінгвістичні явища, наприклад, зміни в синтаксисі або морфології [13].

Загальну схему переходу від мовного зсуву до мовної смерті в концепції Х.-Ю. Зассе можна коротко описати таким чином: процес мовного зсуву починається з «рішення мовного співтовариства припинити передавати свою мову дітям, виникає розрив у передачі мови» в ситуації, коли більша частина двомовного колективу «переходить від використання A (abandoned language), тобто мови, яку полишають, до використання T (target language), цільової мови, як основної (primary)» [13]. На етапі первинного мовного зсуву зовнішня ситуація, тобто історичні події, що викликали неоднозначне ставлення до мов в дво- або багатомовному суспільстві і нерівномірний їх розподіл, веде до зміни в мовній поведінці, що проявляється в нерівномірній дистрибуції A і T, що на структурному рівні виявляється в редукції лексики, що належить до сфер, в яких використовується мова T. У міру збільшення соціального і / або економічного тиску на міноритарну групу, з'являється негативне ставлення до мови А внаслідок обмеженого її використання, що на рівні мови виявляється в заміщенні мови A мовою T в більшості доменів і росту колективної двомовності.

Структурно це виявляється в тому, що збільшується інтерференція, а мова A спрощується, при цьому функціонально вона все ще цілісна. На стадії занепаду мови внаслідок припинення передачі мови дітям з'являються напівмовні носії, скорочується стильовий репертуар мовців, що призводить до скорочення граматичної системи, а також з'являється прагматична некомпетентність, яка веде до структурної некомпетентності [7]. У цей момент на рівні мовної поведінки вже чітко можна простежити зсув титульної мови. На останньому етапі цього процесу може відбутися або розпад мови (language decay), тобто «Припинення комунікації мовою А», що веде до «припинення творчої активності на А», або заміна мови, тобто «Повна одномовність у мові Т з можливим виникненням Т-діалекту з А-субстратом» [7].

Цікавою є ідея Х.-Ю. Зассе про те, що функціональність мови не зачіпається аж до моменту мовного занепаду, і, отже, немає можливості відрізнити мови на ранніх етапах мовного зсуву від повноцінних мов [13]. Подібну ж точку зору висловлює Н. Доріан, кажучи про те, що зі структурної точки зору в «благополучних» мовах відбуваються подібні зміни, що і в зникаючих: «відмінкові конструкції замінюються прийменниковими, аналогічне вирівнювання зменшує число аломорфів» і т.ін. [11]. В такому випадку, опис мовного зсуву, вочевидь, повинен зачіпати зміни в суспільстві, в функціонуванні мови, а також в її структурі.

Таким чином, можна помітити, що причини мовного зсуву складним чином пов'язані один з одним і, ймовірно, досить складно вибудувати їх в ієрархічному порядку.

Забування мови часто сприймається як щось глибоко особисте, тривожне або шокуюче, як тими, хто її втрачає, так і тими, хто спостерігає це явище. Мовна атриція часто розглядається як перехідний процес або етап процесу засвоєння мови.

Атриція, яка широко вивчається сьогодні у філологічній, психологічній, педагогічній, соціолінгвістичній і власне лінгвістичній літературі, є відносно новою сферою прикладної лінгвістики.

Сьогодні термін «мовна атриція» використовується переважно:

1) в якості загального для визначення будь-якого виду зниження мовних навичок, як на індивідуальному, так і на груповому рівні, що охоплює як мовні і міжгенераційні зсуви [Цит. за: 22], так і соціальне явище, зазвичай пов'язане з ситуаціями диглосії [Цит. за: 5];

2) відносно довготривалих, а не тимчасових втрат мовних навичок [Цит. за: 32].

Найбільш актуальними для дослідження видаються ті класифікації атриціі, в основі яких лежать такі критерії, як носій мови і середовище або «контекст» вичерпання мови.

Одна з таких класифікацій була розроблена в 1986 р Т. Ван Елсом [57] і включає в себе чотири типи атриціі:

- втрата рідної мови в середовищі першої мови, наприклад, втрата діалекту;

- втрата рідної мови в іноземному мовному середовищі (друга мова), наприклад, забування рідної мови іммігрантами;

- втрата другої мови (іноземна мова) в середовищі другої мови, наприклад, забування іноземних мов, освоєних в школі / виші;

- втрата другої чи іноземної мови, наприклад, літні мігранти втрачають свою другу мову.

Саме в області набуття навиків нерідної мови відбувається подальша типологізація атриції до вичерпання другої мови (контекст зануреного навчання) і вичерпання зарубіжної мови (контекст спрямованого навчання – штучні білінгвальні середовища школи, вишу, мовних курсів і т. ін.) [52, p. 104].

Атриція другої мови (незалежно від контексту) має двоїстий характер і визначається як процес і як явище. В цьому випадку ми розглядаємо забування мовного матеріалу (навички), яким володів носій першої мови, що вивчає другу чи іноземну мову. Справжня причина вичерпання мови дослідниками тут вбачається в поступовій зміні лінгвістичної поведінки, викликаній відсутністю контакту з групою, в якій мова використовується спочатку.

В контексті мовної втрати мовні знання (навички) поділяються на фазу, яка безпосередньо передує втраті (етап до вичерпання) і ту фазу, в якій вичерпання повноцінно виявляється. Передбачається, що атриція як феномен є побічним ефектом, що проявляється між двома вищезгаданими стадіями втрати (забування) мови [Цит за: 43].

Ми можемо провести пряме порівняння між засвоєнням мови і її вичерпанням у тому сенсі, що багатогранність явища вичерпання мови порівнянна в цьому сенсі з оволодінням мовою. Різниця спостережуваних у тих чи інших осіб особливостей оволодіння другою мовою, так само, як і атриції в другій мові, обумовлені безліччю екстралінгвістичних (стать, освіта, вік, різні характеристики особистості) і внутрішньолінгвістичних факторів (відношення до мов, мотивація до навчання).

В основі моделі лежить поняття системи, сформульоване Ван Гертом: «Система – це більше, ніж просто набір змінних або спостережуваних, які ми ізолювали від решти світу. Це система перш за все тому, що змінні взаємодіють »[58].

Ф. Хердіна і У. Джеснер створили концептуальну модель багатомовності у вигляді системи, за допомогою якої продемонстрували і прокоментували здатності і якості особистості білінгва:

1) еластичність як здатність адаптуватися до тимчасових змін в оточенні;

2) пластичність як можливість розвивати нові властивості у відповідь на зміну умов навколишнього середовища.

Ця модель отримала назву «динамічна модель мультилінгвізму». На думку У. Джесснера, на зміну традиційному в європейській мовній освіті ізольованому вивченню однієї або двох нерідних (іноземних) мов прийшов новий крослінгвістичний підхід, характерною особливістю якого є порівняльно-контрастивне вивчення декількох мов із опорою на знання, отримані в рідній мові. Такий принцип пізнання призводить до формування у учнів металінгвістичної свідомості (metalinguistic awareness) і завдяки міжмовній і міжпредметній взаємодії створює синергетичний ефект [42, p. 99].

В рамках динамічної моделі багатомовна мовна система являє собою складну динамічну систему, яка складається з інших невеликих включених підсистем – різних мов, якими розмовляють білінгви. Кожна підсистема, в свою чергу, складається з інших підсистем, таких як морфологія, синтаксис, фонологія і т. ін. Усі ці підсистеми взаємодіють між собою і з навколишнім середовищем. Вони знаходяться в процесі «постійної адаптації до змінного середовища і внутрішніх умов, спрямованих на підтримку стану (динамічного) балансу» [42, p. 91].

Один з аспектів даної моделі стосується позитивного і негативного зростання, передбаченого моделлю. Позитивне зростання відбувається, коли час і зусилля вкладаються в мовну систему, і вона розвивається. Однак якщо замість збільшення зусиль відбувається скорочення часу, присвяченого мові, результатом є негативне зростання, що в кінцевому підсумку призводить до вичерпання мови або поступової втрати мови. Цей процес вважається «дзеркальним процесом набуття мови» [42, p. 91].

Згідно DMM, мовне вичерпання дуже часто проходить непоміченим, особливо на ранніх стадіях. Замість того, щоб зосередитися на процесі використання мови, DMM розглядає зусилля з підтримки мови, які повинні вживати білінгви, щоб не допустити вичерпання мови. Відсутність навмисних зусиль не обов'язково означає, що деякі частини мовної системи не можуть бути задіяні за допомогою крослінгвістичного впливу. Хоча цього може бути недостатньо для повної підтримки системи, це може пояснити, чому абсолютна втрата мови зазвичай не спостерігається після досягнення певного віку / рівня володіння мовою.

Інша теорія, яка може пояснити атрицію, - це нейролінгвістична теорія двомовності і її гіпотеза про пороги активації (Activation Threshold Hypothesis, ATH), розроблена М. Парадіс [48, c. 121].

ATH заснована на дослідженнях потенціалів дії нейронів: вона показує, що для клітини необхідно створити критичний поріг або рівень активації [48, p. 122]. Кожен лінгвістичний елемент і підсистема мають пороговий рівень активації, який залежить від імпульсів, необхідних для його активації. Активація досягається тоді, «коли достатня кількість позитивних нейронних імпульсів досягла свого нейронного субстрату» [48, p. 130].

Таким чином, рівень активації будь-якого елементу постійно змінюється і в значній мірі залежить від частоти і тривалості використання. Розпізнавання предметів засноване на стимуляторах – слухових або візуальних сигналах, тоді як виробництво одного і того ж предмета вимагає імпульсу всередині системи, що робить його більш складним процесом. Відповідно, людина, яка не може вимовити слово, все одно зможе його розпізнати і зрозуміти. Це дуже схоже на результати досліджень з FL, які демонструють, що рецептивні навички залишаються в цілому незмінними, в той час як на продуктивні навички впливає вичерпання.

Застосування ATH для подолання атриції полягає в тому, що інтенсивне використання мови або вплив на неї призводить до зниження порогу активації цієї мови, що робить її доступною для використання. Однак всі інші мови, про які може знати людина, заборонені.

Коли елемент активований, всі його конкуренти не тільки з однієї і тієї ж мови, а й з усіма лінгвістичними перекладачами заборонені. Отже, тривале невикористання мови, супроводжуване використанням іншої, призводить до підвищення рівня активації.

Проблеми з доступом можуть спочатку впливати на декларативні елементи (лексика), а потім поширюватися на процедурні (наприклад, граматичні правила), що призводить до виникнення динамічних перешкод – у тих випадках, коли процедури іншої мови можуть використовуватися для генерації або трансформування усних висловлювань у написання. Таким чином, бодай одна мовна підсистема активна, підсистеми іншої мови блокуються, щоб перешкоджати взаємодії.

Модульність мовної підсистеми в нейролінгвістичній теорії двомовності дозволяє і прогнозує різні рівні втрат для різних мовних компонентів. Оскільки морфосинтаксис і фонологія підтримуються процедурною пам'яттю і лексикою за допомогою декларативної пам'яті, очікується, що словниковий запас буде порушено в першу чергу. Якщо вичерпання повинне бути виявленим на ранніх етапах процесу вичерпання, воно буде в лексиці, хоча М. Парадіс вказує, що при «FL переважання лексики над граматикою буде менш вираженим, якщо граматика також декларативна» [48, p. 130]. З іншого боку, можна очікувати, що чим більш зрілою мовна система буде на початку вичерпання, тим більш стійкою вона буде до цього процесу. Це передбачає більш високу швидкість утримання для просунутих учнів FL, ніж для початківців.

Останнім важливим фактором вичерпання мови з точки зору ATH є мотивація, яка, як вважається, відіграє особливу роль в утриманні мови. При природному опануванні мовою висловлювання, слова, вимовлені людиною, зазвичай виникають через наявність справжньої потреби або бажання передати повідомлення, в той час як в L2 учні в класі часто ставляться у штучні ситуації, де їм доводиться практикувати особливі і часто стереотипні комунікативні настанови. У таких ситуаціях готовність учня до спілкування отримує більше ззовні – від навчального плану, ніж зсередини - від нього самого, і тому може бути менш сприйнятливою до індивідуальних відмінностей, ніж до природного набуття.

Інший дуже відомий підхід до атриції, гіпотеза регресії (RH), була спочатку сформульована Рібботом, а в 1986 р. адаптована Якобсоном [41]. RH передбачає, що порядок, в якому предмети забуваються при вичерпанні мови, є зворотним до процесу опанування мовою, тобто те, що вивчене останнім, є першим, що забувається; те, що вивчене в першу чергу, залишається в пам'яті довше за все. Припущення, що лежать в основі цих прогнозів, потім пов'язані із тим, як ці елементи представлені в пам'яті, наприклад, той факт, що відносини залежності, пов'язані з ранніми знаннями, часто лежать в основі придбання нових знань.

Теорії і моделі, обговорювані вище, багато в чому залежать від архітектури лінгвістичної системи та лежать в основі її моделей сприйняття і уявлення. Однак атриція, як правило, також збільшує мінливість, спостережувану в показниках. Оскільки більшість теоретичних підходів припускають, що ця базова архітектура в значній мірі розподіляється між учнями, які опанували мовою – L1, L2 або FL – при аналогічних обставинах, джерело таких змін слід шукати в зовнішніх (соціолінгвістичних, біографічних, індивідуальних) аспектах.

Емпіричні дослідження атриціі FL зазвичай демонструють значну різницю в забуванні мови між учнями. Дослідниками було запропоновано різні чинники, «що перешкоджають атриції», які можна розділити на індивідуальні та зовнішні. Серед перших – вік, вік початку процесів вичерпання, досягнутий рівень володіння мовою, ставлення до мови і мотивація студента; час, що минув з моменту останнього мовного контакту і використання мови і / або тривалості впливу на мову.

Вік має особливе значення, коли справа стосується атриції. У той час як дослідження, які вивчають виснаження мови у дітей, майже завжди повідомляють про значне зниження мовної компетенції, іноді до такого ступеня, що мова, здається, повністю втрачена [36, p. 230], в дослідженнях, присвячених підліткам і дорослим, рідко виявляли різкі зміни в компетенції. Цікаво відзначити, що точка «неповернення» в плані втрати мовних навичок збігається з розвитком грамотності, яка була запропонована в якості можливого пояснення опору мови, що спостерігається після статевого дозрівання [36, p. 232].

Досягнутий рівень володіння мовою на початку вичерпання особливо актуальний для досліджень в області атриціі FL. Вважається, що більш високий початковий рівень тягне за собою зниження атриції. Проте, Б. Бахрік [29, p. 103] вказує, що кількість знань, які були втрачені протягом перших років атриції, рівна для людей на різних рівнях навчання і зачіпає всі групи учнів в абсолютному вираженні.

Ставлення до навчання і мотивація стали одним з центральних факторів успішного освоєння FL. У багатьох дослідженнях було доведено, що «оскільки відношення / мотиваційні характеристики пов'язані з рівнем володіння другою мовою, вони будуть належати до утримання знань із другої мови» [3, с. 11]. Однак виявилося, що було важко остаточно встановити роль відносних факторів у вичерпанні мови. Як відзначають Нікітінa і Фурука [47, p. 30], динамічні і мотиваційні змінні розвиваються.

Шмід також зазначає, що єдиними дослідженнями, які знайшли кореляцію між виснаженням, ставленням і мотивацією, є ті, які покладаються виключно на звіти про самооцінку для оцінки втрати мови [50]. Самооцінка не завжди є дієвим заходом для оцінки вичерпання, оскільки, на думку Велтенса, респонденти схильні повідомляти про більшу міру лінгвістичної втрати, ніж це об'єктивно виявляється лінгвістичними тестами [59, p. 132].

Мовний контакт є надзвичайно різноманітним фактором, що охоплює як рецептивні, так і продуктивні навички найрізноманітніших контекстах. Питання про те, як цей фактор можна виміряти і кількісно оцінити, залишається відкритим. Це питання особливо доречне, оскільки ці чинники не можуть спостерігатися об'єктивно; вони виявляються за допомогою самоаналізу. У цьому контексті проблемою є кількісні оцінки впливу цього фактора, а також того факту, що індивідуальне сприйняття може варіюватися і під впливом особистих очікувань і переконань.

Типологічна близькість між двома мовами спілкування може грати одну з двох можливих ролей: полегшення, коли можна очікувати, що схожість між мовами сприятиме збереженню; плутанина або легке змішування мови attriting з L1, мовою середовища або з нещодавно засвоєною мовою (негативний переклад).

У своєму дослідженні Р. Хансен вказує на полегшувальну роль мовної близькості щодо збереження словникового запасу. Він порівняв придбання і вичерпання лексики німецької, японської, корейської, мандаринської, португальської або іспанської мов англійськими місіонерами L1 і виявив, що ті з них, хто вивчав іспанську та португальську мови, зберегли значно більше слів цільової мови, ніж ті, хто вивчив три азійські мови. Автор вказує, що ставлення до цільового мови та культури тих, хто вивчає іспанську та португальську мови, виявилося значно більш позитивним, ніж ставлення тих, хто вивчає інші мови. Точно так же ті, хто вивчав іспанську мову, були особливо зацікавлені в тому, щоб зберегти свою нову мову після повернення в США [39].

Таким чином, основні висновки, зроблені в наявних дослідженнях атриції, можна згрупувати наступним чином:

 - продуктивні навички більш уразливі для виснаження, ніж рецептивні. Зокрема, автори не виявили ознак вичерпання в рецептивних лексичних знаннях;

- швидкість вичерпання мови на початковому етапі є дуже високою, а потім знижується і залишається однаковою; прискорене вичерпання спостерігається в початкові періоди (0-3 роки) невикористання мови. Швидкість, з якою людина забуває іноземну лексику, згідно з дослідженнями С. Торнбері, становить близько 80% протягом перших 24 годин після навчання [56]. При цьому швидше за все забуваються складні або довгі слова;

- на процес атриції впливають багато факторів, а не тільки період часу, який пройшов з моменту, коли L2 перестала використовуватися;

- виснаження не є лінійним процесом – тривалість «інкубаційного» періоду не обумовлює обсяг мовної втрати;

- початкова кваліфікація – рівень оволодіння мовою, оцінки, отримані на курсі, і кількість курсів (загальне число занять, навчальних годин) можуть бути предикторами меншого виснаження і / або кращого утримання мовних знань (навичок);

- повторення протягом періоду вичерпання не є достатнім фактором для його запобігання.

На закінчення варто відзначити, що розуміння вичерпання обумовлене визнанням незаперечної ролі пам'яті у вивченні і викладанні іноземної мови. Саме неявна пам'ять (ті речі, які «просто знають») більш стійка до забування і не вимагає свідомого вилучення мовного матеріалу.

Процес засвоєння L2 більшою мірою залежить саме від явної пам'яті (тобто навмисного і свідомого запам'ятовування). Мовне вичерпанння передбачає зміну лінгвістичного репертуару (в тій чи іншій мірі лінгвістичних знань і навичок, а також поведінки). Зміна є невід'ємною рисою мови, як коливання між присутністю і відсутністю мовного матеріалу або між отриманням мовного досвіду та його втратою.

За своєю природою мови динамічні і тому схильні до різних процесів, будь то зміна або вичерпання. Крім навчання синтаксису, фонетики або граматиці, організації інтенсивної мовної практики, необхідно стимулювати студентів до самостійної роботи над мовою на регулярній основі. Це одна з основних умов запобігання (уповільнення) L2. Глибоке розуміння характеру вичерпання може сприяти створенню більш досконалих мовних програм, добре розроблених планів уроків і методів навчання, що гарантують пролонговані результати навчання.

Мовна атриція, за визначенням Є.Ю. Груздевої, - це «принаймні часткова втрата контролю над рідною мовою (L1), яка відбувається зазвичай в результаті інтенсивних контактів з іншою мовою або мовами» [10, c. 18]. Цей процес може відбуватися як на колективному, так і на індивідуальному рівні.

З когнітивної точки зору атриція може виникати у індивіда або в зв'язку з втратою мови, або в зв'язку з недостатнім опануванням мовою від початку. В обох випадках у менш компетентного мовця виявляється редукція мовної системи, а також велика кількість запозичень [10, c. 18].

Мовна атриція є аспектом мовного зсуву: вона може бути частковою, в разі мовного зсуву, або повною, в разі мовної смерті [10, c. 18]. Ю. Груздева виділяє дві основні причини мовної атриції, пов'язані з використанням мови: обмеження у використанні мови (restriction in language use) і переривання мовної традиції (break in linguistic tradition). Обмежене використання мови в ситуації мовного контакту постає при різниці в престижності, коли мова з більш низьким престижем починає використовуватися рідше.

Дослідник вказує, що «використання мови Х некомпетентним мовцем (language attrier) буде значно обмеженим у порівнянні з використанням тієї ж мови компетентним мовцем (linguistically competent) і попереднім використанням мови Х некомпетентним мовцем, коли він був компетентним (якщо він коли-небудь був таким)» [10, c. 18]. Переривання мовної традиції пов'язане з першою причиною, і виражається в тому, що «некомпетентний мовець демонструватиме відсутність прихильності до мовної норми, якої дотримується компетентний мовець, хоча обидва говорять однією і тією ж мовою Х», причому «прихильність» визначається екстралінгвістичним шляхом [10, c. 18].

Найбільш поширеною мовною ситуацією, при якій відбувається розвиток атриції, є втрата мови L1 (титульної мови) в оточенні мови L2 (інша відома мовцеві мова) [10, c. 19].

Мовна атриція зачіпає мовців, яких можна віднести до недостатньо компетентних, і тому опис цього явища неможливий без хоча б приблизного визначення компетенції інформантів. Існує кілька підходів у визначенні типів мовців. Так, підхід у визначенні типів мовців, заснований великою мірою на віковому критерії, пропонує Н. Доріан, виділяючи старших компетентних мовців, молодших компетентних мовців, а також «напівмовців», тобто не компетентних повною мірою [11, c. 21]. Така класифікація, однак, не може бути застосована для цього дослідження, оскільки не можна сказати, що всі старші мовці є повністю компетентними носіями мови.

Однак визначення ступеня редукції видається складним завданням, оскільки для цього необхідне порівняння різних типів мовців один з одним. У зв'язку з цим досить важко точно визначити, до якого типу належить той чи інший інформант.

Більш простим здається підхід, пропонований Л. Кемпбеллом і М. Мюнтцел, які виділяють всього чотири типи мовців:

1. Сильні, або практично повністю компетентні;

2. Недосконалі (imperfect), які досить вільно розмовляють кількома мовами;

3. Слабкі «напівмовці» (weak semi-speakers), з «більш обмеженою мовною компетенцією»;

4. Ті, хто пам'ятає мову (rememberers), які знають тільки окремі слова або ізольовані фрази [Цит. за: 7].

Мовна атриція може спостерігатися як на індивідуальному, так і на колективному рівні, в іммігрантських і традиційних спільнотах, які поступово переходять на нову мову, що призводить до накопичення характерних рис мовного розпаду. Також можлива і стабілізація процесу мовної ерозії.

Виділяються такі типи атриції: втрата рідної мови в своєму мовному середовищі (зокрема, у літніх людей); рідної мови в оточенні іноземної; іноземної (якою ведеться комунікація в навчальному закладі) в середовищі рідної мови; іноземної в іншомовному середовищі (у емігрантів) [Цит. за: 5].

M. Шмід і Т. Мехотчева наводять такі особливості протікання процесу мовної атриції:

- продуктивні навички більш схильні до втрати, ніж рецептивні;

- атриція протікає найбільш інтенсивно спочатку, а потім йде на спад;

- фактор часу не діє сам по собі при втраті мови;

- атриція – це не лінійний процес;

- висока мовна компетенція сприяє кращому збереженню рівня мовної компетенції;

- як тільки індивід досяг досить високого мовного рівня, він стає менш вразливим до атриції;

- повторення не є достатнім фактором для того, щоб подолати процес втрати мови [52].

К. де Бот, розглядаючи мовну атрицію в рамках теорії динамічних систем, зазначає повну взаємопов'язаність всіх мовних підсистем, таких як пам'ять, увага, перцепція, мотивація, мовна здатність. Автор вказує, що мовний розвиток – це динамічний процес, який супроводжується прогресом або деградацією в мовній системі в залежності від ресурсів і взаємодії між вхідною інформацією і внутрішніми факторами. Між процесами зростання і падіння відсутня фундаментальна різниця в силу того, що обидва вони управляються одними і тими ж принципами [30, p. 64].

Б. Кьопке, розглядаючи атрицію рідної мови серед мігрантів, доходить висновку, що в основі мовної атриції лежать такі мозкові механізми, як: пластичність, тобто залежність від віку (зокрема, у молодих мігрантів в іншомовному середовищі рідна мова втрачається швидше, ніж у старшого покоління); активація, що розуміється як підвищення або зниження порога активації мовної або граматичної одиниці в залежності від частоти її використання; механізм придушення або гальмування (inhibition), який перешкоджає прояву атриції з боку домінантної мови; участь підкіркових структур, які впливають на мотивацію в плані вивчення іноземної мови і підтримки рідної мови [43].

Аналізуючи причини проблем у вивченні іноземної мови, методисти зазвичай вказують на слабку мотивацію, нерегулярність занять, недостатню частоту, перевантаження мовним матеріалом, несистемність його вивчення. Ми згодні з тим, що перераховані вище підстави можуть викликати гальмування або навіть зупинку в розвитку мовних навичок, але не вважаємо їх основною причиною регресу.

## 1.3. Методи і прийоми запобігання мовній атриції у вивченні іноземної мови

Процес навчання англійської вимови іноземних студентів має складну структурну організацію. Основними складовими цього процесу є діяльність того, хто навчає, та тих, кого навчають, яка здійснюється з метою формування знань, умінь і навичок з іноземної мови на основі оволодіння мовним матеріалом. Для того, щоб зрозуміти та керувати цим складним процесом, необхідно виявити суттєві об’єктивні зв’язки між усіма його сторонами. Результатом з’ясування специфічних закономірностей процесу навчання вимови на початковому етапі має бути формування певних методичних принципів, реалізацію яких слід розглядати як обов’язкову умову нормального функціонування самого процесу навчання.

Як відомо, спрямованість процесу навчання визначається його метою. Основною метою навчання англійської мови є практичне оволодіння нею як способом навчання, який здійснюється шляхом мовленнєвої діяльності. Тому головним принципом навчання вимови на початковому етапі слід вважати мовленнєву спрямованість. Вона відображає основну закономірність процесу навчання англійської мови як іноземної з точки зору його соціальної спрямованості. Слід зауважити, що реалізація цього процесу забезпечує створення установки на розуміння та відтворення мовлення у процесі роботи над вимовою, що, безперечно, впливає на формування орфоепічних навичок. Процес мовленнєвого спілкування здійснюється в чотирьох видах діяльності. Тому в результаті реалізації цього принципу передбачається, що після опрацювання курсу іноземної мови студенти можуть на основі автоматизованих мовних навичок відповідати на запитання, розуміти зміст повідомлення, висловлювати власне судження в усній і писемній формі. Безумовно, усі ці вміння будуть виявлятися на дуже обмеженому та ретельно відібраному мовному матеріалі.

Принцип мовленнєвої спрямованості перебуває в закономірному зв’язку з принципом комплексності, на основі якого мають бути створені умови для розвитку основних видів мовленнєвої діяльності в їх сукупності. Комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності в процесі вивчення мови зумовлене тим, що різні види мовлення, маючи певну специфіку та відмінності, разом з тим тісно пов’язані між собою, взаємно впливають і підтримують один одного в процесі свого становлення, оскільки їх спільною фізіологічною основою є функціонування другої сигнальної системи на базі першої [25].

Існує також точка зору Н.І.Самуйлової, згідно з якою визначальним у відборі іншомовного матеріалу має бути не критерій легкості чи складності, а критерій важливості того чи іншого мовного явища, його типовості для системи мови, яка вивчається [22]. У першу чергу засвоєнню та відпрацюванню підлягає те, що надає іноземній мові особливу ідіоматичність, оскільки кінцевою метою навчання вимови є не засвоєння окремих правил, а «оволодіння основами мови – тими базовими явищами, які є необхідними й достатніми для сприйняття й відтворення іншомовного мовлення та подальшого удосконалення мови» [22]. При цьому зовсім не враховуються такі труднощі оволодіння мовним матеріалом, які виникають як прояв міжмовної інтерференції.

Загальнодидактична вимога поступовості введення матеріалу та специфічної необхідності інтенсивно повторювати засвоювані одиниці матеріалу в нових зв’язках і ситуаціях передбачає реалізацію принципу концентричності. У процесі навчання вимови здійснення концентризму в організації матеріалу набуває особливого значення, оскільки забезпечує постановку звука спочатку в найбільш сприятливій позиції, а потім подальше відпрацювання його в складніших позиціях, що відповідає меті генералізації навички вимови. Концентризм у організації навчального матеріалу пов’язаний із вирішенням питання про послідовність введення відомостей. Тут очевидний тісний зв’язок цього принципу з принципом «від легкого до складного».

Проте концентрична організація навчання мови визначається не лише специфічністю навчального матеріалу. Вона повинна передбачати оволодіння мовленнєвими вміннями та навичками, які формуються відповідно до концентрично збільшуваних мовленнєвих ситуацій. У сферу дії цього принципу входить також розгляд питання про співвідношення нового та вже вивченого матеріалу. Наприклад, І.В.Рахманов стверджує, що « на кожному уроці вправи, які містять уже пройдений матеріал, повинні в кілька разів переважати ті, які містять новий матеріал» [Цит. за: 23]. І.Д.Салістра вважає, що в навчальному процесі повинні передбачатися спеціальні повторювальні цикли занять, «які взагалі не містять нового матеріалу: у них раніше засвоєний матеріал повинен застосовуватись у нових комбінаціях і для розвитку мовлення» [21].

Реалізація принципу концентричності націлена також на те, щоб для кожного окремого стану навчання мовні явища відбирались за принципом посильності засвоєння, тобто усунення одночасно кількох труднощів. Крім того, на його основі забезпечується засвоєння відібраного матеріалу і в репродуктивному, і в рецептивному плані.

Серед найбільш суттєвих принципів навчання іноземної мови повинен бути названий принцип системної організації навчального процесу. На його основі навчання вимови безпосередньо пов’язується з досягненням мети практичного оволодіння мовою. У навчальному процесі студенти оволодівають мовленнєвою діяльністю, виконуючи вправи. Саме поняття «навчання» С.Л.Рубінштейн трактує як «усвідомлену цілеспрямовану вправу»[Цит. за: 55]. Така точка зору дозволяє методистам (А.А.Миролюбов) вважати вправу основною структурною одиницею навчання [20]. Зрозуміло, що будь-яка вправа, хоч і спрямована на виконання певного завдання, має цінність не сама по собі, а лише в тісному зв’язку з іншими вправами, які мають спільну спрямованість; не лише в одній вправі, але й у певній їх групі неможливо виконати одразу два основні завдання навчання іноземної мови: забезпечити засвоєння мовного матеріалу засобами виконання певних операцій з ним і сформувати мовленнєві дії – «клітинки» мовленнєвої діяльності. Цим і визначається закономірна необхідність розробки єдиної системи вправ, націлених на досягнення практичної мети навчання на певному етапі через послідовне виконання проміжних завдань.

У методиці існують різні визначення системи вправ залежно від вибору провідного критерію. У визначенні психологічного фактора Л.Р.Зіндер підкреслює, що в системі вправ, перш за все, повинні бути реалізовані всі етапи формування вмінь і навичок. Тоді систему вправ можна визначити як «організацію взаємозв’язаних дій, які проводяться відповідно до наростання мовних і операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок та характеру реально існуючих актів мовлення» [Цит. за: 26]. З функціональної точки зору, коли об’єктом вправ стає акт мовлення, М.С.Ільїн вважає, що «система вправ являє собою сукупність підсистем, побудованих для послідовності актів мовлення, якими слід оволодіти відповідно до мети навчання» [Цит. за: 20]. Враховуючи кібернетичну функцію вправ, А.А.Миролюбов систему вправ визначає як «спосіб реалізації ієрархії керування мовленнєвою та пізнавальною діяльністю студентів, яка специфічна для кожного виду мовленнєвої діяльності» [20].

Результативність різнобічного підходу до визначення системи вправ полягає в тому, що зосереджується увага методистів на необхідності забезпечення навчального процесу формами зворотного зв’язку та різноманітними засобами контролю й взаємоконтролю в їх взаємодії. Самоконтроль – необхідний компонент будь-яких умінь і навичок – у процесі його розвитку переходить із уміння, в якому бере участь мислення, в інтуїтивний процес, який протікає в згорнутому вигляді, але у разі потреби знову може реалізуватися на свідомій основі. Таку точку зору обстоює І.О.Зимня [25].

Розвиток здібностей самоконтролю має вирішальне значення у процесі навчання вимови, оскільки всі мовленнєві рухи здійснюються за принципом зворотного зв’язку, а механізм вимови авторегулюється згідно з акустичним результатом: «чуже вухо «говорить» лише «так» чи «ні», тоді як своє вухо слідкує за кожним кроком виконаних мовленнєвих рухів і пристосовує їх до видачі таких звуків, які можуть бути сприйняті чужим вухом» [25].

Принцип системної організації навчального процесу реалізується через систему вправ, у якій усі її компоненти повинні бути чітко розподілені за місцем їх виконання. Основною одиницею системи занять вважається цикл, який виділяється для відпрацювання певної дози мовного матеріалу. Через систему занять проходить керування всім навчальним процесом, що дозволяє одержати оптимальні результати як у процесі засвоєння звукових одиниць мови, так і в процесі оволодіння основними мовленнєвими вміннями та навичками.

Але сповна цей принцип може реалізуватися лише з урахуванням фонетичних особливостей рідної мови студентів. Тому одним із найважливіших принципів навчання вимови має бути визнаним принцип урахування рідної мови іноземних студентів.

Урахування рідної мови в сучасній методиці навчання іноземної мови передбачає принцип відбору та організації фонетичного навчального матеріалу, принцип визначення повного обсягу труднощів, які студенти мають подолати в процесі оволодіння іншомовною вимовою.

Лінгвістичну основу цього принципу становить аналіз взаємовідношень фонологічних систем мов, які контактують у процесі навчання, тобто дослідження дії механізму фонетичної інтерференції. Результати дії фонетичної інтерференції визначають не лише обсяг труднощів, які необхідно свідомо подолати, але й виявляють можливості використання її позитивних моментів. Лінгвометодичний розгляд фактів зіставлення мов визначається певними положеннями.

Мета методичного зіставлення – виявити відмінності та подібності в двох мовах як у процесі відбору мовного матеріалу, так і в процесі роботи з ним.

Методичний принцип урахування рідної мови, на думку В.І.Вагнера, передбачає, що «не всі результати зіставлення можуть чи навіть повинні бути використані безпосередньо на практичних заняттях» [Цит. за: 13]. Дослідження з опису та зіставлення не можуть бути механічно перенесені в навчальний процес без порушення практичної направленості навчання. Являючи собою теоретичні дані про мову, вони можуть призвести на практиці до надмірного вживання теоретичної інформації.

Порівняльний аналіз фонетичних явищ рідної мови та мови, яка вивчається, доцільно застосовувати «в період планування навчального процесу, задовго до його початку» [Цит. за: 28]. «Результати зіставлення залежно від мети та умов навчання повинні враховуватися, передусім, у підготовці викладача до навчального процесу, під час розробки підручників, навчальних матеріалів і т.п., а також у процесі відбору методичних прийомів. Добуті шляхом зіставлення знання дають учителеві можливість побудувати і спрямувати навчальний процес із урахуванням стимулюючих та інтерферуючих навичок рідної мови студентів» [Цит. за: 13].

Категорія урахування рідної мови студентів у комунікативно спрямованому навчанні з урахуванням подібностей та відмінностей двох мов розглядається методистами у двох напрямах – імпліцитному та експліцитному способах посилання на рідну мову студентів у процесі засвоєння ними іноземної мови.

Імпліцитний спосіб передбачає проведення «прихованого» зіставлення мов і використання прийомів презентації й систематизації мовного матеріалу, спрямованих на запобігання можливої дії інтерференції.

Експліцитний метод також передбачає зіставлення двох контактуючих мов, але відрізняється тим, що це «відкрите» зіставлення, відкрите посилання на рідну мову студентів, яке використовується у довідковому матеріалі підручника.

Засвоєння іноземної мови розглядається як оволодіння аналогічними операціями, які проводяться на первинній мовленнєвій базі, створеній у процесі вивчення рідної мови. При цьому, вважає Г.В.Колшанський, перехід від однієї конкретної форми мовлення до іншої відбувається завдяки «існуванню єдиної сфери сталих ознак самої структури мови, представленої мовними універсаліями» [16, с.9]. Виявлення відмінностей на будь-якому рівні мови можливе лише в межах універсальних рис, властивих усім мовам, що зумовлює значимість для створення мовленнєвого вираження саме диференційних ознак фонем. Універсальним також є той факт, що в будь-якій мові приблизно половина фонетичних ознак фонологічно ефективна, тобто «необхідна для розрізнення фонем» [26]. Відносна спільність артикуляційних баз різних мов визначається тим, що «артикуляційні навички – це поєднання деяких основних навичок, які реалізують різні ознаки» [17]. Вона теж універсальна. Цим пояснюється наявність універсальних голосних і приголосних фонем у фонологічних системах усіх мов. Існування подібних фонологічних і мовленнєвих універсальних характеристик робить можливим формування нового мовного ходу і визначає сферу позитивних посилань, які створюються за допомогою застосування універсальних прийомів навчання вимови.

Структура інтерактивної педагогічної взаємодії також є підставою класифікації активних педагогічних методів. Відповідно до провідної функції того чи іншого методу в організації педагогічної взаємодії припустима класифікація методів за такими групами:

- Методи, які створюють атмосферу сприяння, організують комунікацію;

- Методи, завдяки яким відбувається обмін діяльністю;

- Методи розумової діяльності,

- Методи смислотворення;

- Методи, що сприяють рефлексіям;

- Методи інтегративного характеру [Цит. за: 11].

Необхідно зупинитися на кожній групі методів.

Методи, що створюють сприятливу атмосферу, організують комунікацію, своєю процесуальною основою мають атаку комунікації, організовану педагогом для оперативного включення в спільну діяльність, у взаємодію кожного з учасників цього процесу.

Для методів цієї групи характерне сприяння самоактуалізаційним процесам кожного з іноземців, їх конструктивній адаптації в складній педагогічній ситуації. Серед них слід назвати такі методи, як «Подаруй квітку», «Комплімент», «Ім'я і жест», «Алітерація імені», «Прогноз погоди», «Якби я був природним явищем...», «Поміняємося місцями», «Заверши фразу», «Хто звідки».

Наступний прийом інтерактивного навчання – проблемні ситуації.

Для включення студентів в активну діяльність викладачеві необхідно використовувати прийоми створення проблемної ситуації на занятті. Проблемна ситуація дійсно визначена, якщо у іноземців з'явився емоційний відгук. Він виникає в певний момент заняття – при зіткненні з цілком конкретним протиріччям. За реакцією іноземців всі проблемні ситуації можна розділити на два типи: ті, що виникли «з подивом» і ті, що виникли «з утрудненням».

До складу технологічного процесу роботи у групах входять такі елементи:

1. Підготовка виконувати групове завдання:

- Постановка пізнавального завдання (проблемної ситуації);

- Інструктування відносно робочої послідовності;

- Роздається дидактичний матеріал у групи.

2. Групова робота:

- Знайомство з матеріалом, планується групова робота;

- Розподіл завдань усередині групи;

- Індивідуальне виконання завдання;

- Обговорюються індивідуальні результати групової роботи;

- Обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);

- Підводяться підсумки роботи в групах.

3. Заключна частина.

- Оголошуються результати групової роботи;

- Аналізується пізнавальна задача, рефлексія;

- Виголошення загального висновку про роботу в групах та досягнення поставленого завдання.

Формування виявленої єдності навичок здійснюється на основі національно орієнтованого підходу до пред’явлення та систематизації мовних явищ англійської мови, який обов’язково передбачає урахування провідних універсальних закономірностей організації засвоєння відповідно до стадій формування навичок. Саме формування за стадіями є характерною рисою мовленнєвих навичок, яке забезпечує автоматизм, їх стійкість, діапазон. Ефективність навчання іноземної мови багато в чому залежить від того, якою мірою послідовність навчальних дій відповідає стадіям формування слухових і мовленнєвих навичок.

## Висновки до розділу 1

Сучасні дослідження проблеми багатомовності неодноразово підтверджують складність і неоднозначність цього поняття. Ґрунтовний аналіз мовних явищ в умовах полілінгвізму дозволяє не тільки встановити межі його поширення і взаємодії, але також прослідкувати характер мовних змін на різних рівнях у сфері контактування.

Варто відразу наголосити, що проблема білінгвізму є багатоаспектною. У сучасних дослідженнях двомовності перехрещуються різні підходи – філософський, психологічний, лінгвістичний, соціальний тощо.

Підсумувавши розглянуті думки лінгвістів і методистів, можна відзначити, що для попередження і подолання явища мовної атриції необхідно навмисно звертати увагу учнів на потенційно «ризиковану» лексику. Більш конкретні рекомендації лінгвістів щодо подолання мовної атриції включають складання списку мовних одиниць із автентичних джерел і регулярну розмовну практику з носіями мови, перегляд, читання і прослуховування автентичного англомовного матеріалу.

Завдання викладача також полягає в поясненні студентам важливості й необхідності використання тлумачних і перекладних словників, словників сполучуваності, різних довідкових матеріалів. Таким чином, нам представляється можливим звести мовну атрицію у студентів, які вивчають англійську мову як другу іноземну, до мінімуму при виконанні ними спеціально розроблених вправ, які можуть бути націлені як на семантизацію нових мовних одиниць, так і на їх закріплення і використання вивченої лексики в різних видах мовленнєвої діяльності.

Формування виявленої єдності навичок здійснюється на основі національно орієнтованого підходу до пред’явлення та систематизації мовних явищ англійської мови, який обов’язково передбачає урахування провідних універсальних закономірностей організації засвоєння відповідно до стадій формування навичок. Саме формування за стадіями є характерною рисою мовленнєвих навичок, яке забезпечує автоматизм, їх стійкість, діапазон. Ефективність навчання іноземної мови багато в чому залежить від того, якою мірою послідовність навчальних дій відповідає стадіям формування слухових і мовленнєвих навичок.

# Conclusions to Chapter I

Modern studies of the problem of multilingualism repeatedly confirm the complexity and ambiguity of this concept. A thorough analysis of linguistic phenomena in the context of multilingualism allows not only to establish the limits of its distribution and interaction, but also to trace the nature of linguistic changes at different levels in the sphere of contact.

It should be emphasized at once that the problem of bilingualism is multifaceted. In contemporary studies of bilingualism, different approaches are crossed – philosophical, psychological, linguistic, social, etc.

Summarizing the views of linguists and methodologists, it can be noted that in order to prevent and overcome the phenomenon of linguistic attrition, it is necessary to deliberately draw students' attention to the potentially "risky" vocabularyThe task of the teacher is also to explain to students the importance and necessity of using interpretive and translational dictionaries, compatibility dictionaries, various reference materials. Thus, we find it possible to minimize linguistic attrition in students learning English as a second foreign language, to a minimum, by performing specially designed exercises, which can be aimed at both semantising new language units and securing them and using the vocabulary learned in different types of speech activity.

Formation of revealed unity of skills is carried out on the basis of nationally oriented approach to presentation and systematization of language phenomena of English language, which necessarily requires taking into account the leading universal laws of organization of learning according to the stages of formation of skills. Formation by stages is a characteristic feature of speech skills, which provides automaticity, their stability, range. The effectiveness of learning a foreign language depends largely on the extent to which the sequence of learning actions corresponds to the stages of the formation of auditory and speaking skills.

# РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАПОБІГАННЯ МОВНІЙ АТРИЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

## 2.1. Психолого-педагогічні умови проведення дослідження

Участь у дослідженні ефективності роботи з подолання явища міжмовної атриції при вивченні англійської мови як другої іноземної взяли студенти-іноземці Вінницького національного медичного університету імені Пирогова, які уже пройшли вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Усього до експерименту було залучено 100 чоловік – переважно це студенти з Ірану, Єгипту, Йорданії, Індії, Бангладеш.

Для перевірки рівня частотності виявів міжмовної атриції у залучених до участі в дослідженні студентів їм було запропоновано виконати завдання розробленої спеціально для них контрольної роботи. Зазначені завдання були спрямовані на виявлення паралельних знань із першої та другої іноземної мови та можливість уникнення їх змішування.

Також для викладачів мовних дисциплін (викладачів іноземної мови) проведено практичний семінар «Формування професійної готовності викладачів іноземної мови до інноваційної діяльності», який був своєрідним пропедевтичним засобом підготовки до реалізації визначених педагогічних умов формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів [45].

Апробація змістово-цільового блоку передусім передбачала роботу з викладачами, метою якої було ознайомлення їх з метою, завданнями, підходами та принципами формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів.

Для оцінювання рівня виконання запропонованої контрольної роботи студентами були розроблені критерії, що розподіляли показані результати виконання за рівнями. Більш докладно зазначена система критеріїв представлена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критерії оцінювання виконання вступного контролю

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Рівень | Опис продемонстрованих результатів |
| 1. | Високий рівень | Наявний один, припускається 1-2 негрубих помилок |
| 2. | Достатній рівень | Наявні до трьох випадків мовної атриції, припускається 3-4 негрубі помилки |
| 3. | Середній рівень | Наявні від чотирьох до семи випадків мовної атриції, 5-10 помилок |
| 4. | Низький рівень | Наявні більше семи випадків мовної атриції, більше десяти помилок |

Для опрацювання студентам-іноземцям було запропоновано такі завдання:

1. Read the text and be sure you understand it well enough to do the tasks offered after it.

VITAMINS

A vitamin is an organic compound which is required as a nutrient in tiny amounts by an organism. All natural vitamins are organic food substances which are found only in living things, that is, plants and animals. With few exceptions, the body cannot manufacture or synthesize vitamins. They must be supplied by the diet or in dietary supplements. Vitamins are essential to the normal functioning of our bodies. They are necessary for growth, vitality, health, general well being, and for the prevention and cure of many health problems and diseases.

Vitamins are classified by their biological and chemical activity, not their structure.

Vitamins are classified as either water-soluble or fat soluble. The term vitamin does not include other essential nutrients such as dietary minerals, essential fatty acids, or essential amino acids, nor does it encompass the large number of other nutrients that promote health but are otherwise required less often.

There are 13 vitamins your body needs. They are vitamins A, C, D, E, K and the B vitamins (thiamine, riboflavin, niacin, pantothenic acid, biotin, vitamin B-6, vitamin B-12 and folate). You can usually get all your vitamins from the foods you eat. Vitamins D and K can be also made by your body itself. People who eat a vegetarian diet may need to take a vitamin B12 supplement.

2. Find in the text 14 underlined English words/word combinations and translate them into Ukrainian.

3. Put 5 questions covering the most important information in the text and answer them paraphrasing the information (using your own words, not quoting the text literally).

4. Find in the text 5 sentences in the Passive Voice and translate them into Ukrainian.

5. Rewrite the offered sentence in 12 different tenses making the necessary grammar and stylistic changes:

People who eat a vegetarian diet need to take a vitamin B12 supplement.

За підсумками виконання було визначено такі результати, отримані в групі. 11% студентів показали високий рівень знань. У їх роботах траплялися одиничні випадки атриції, передусім пов’язані зі сплутуванням значень багатозначних слів. 20% опитаних студентів показали достатній рівень знань. У їх роботах було виявлено до трьох випадків мовної атриції, а також приблизно така ж кількість негрубих мовних помилок. Частка студентів, що продемонстрували середній рівень знань, склала 38% від числа учасників експерименту. У роботах цих студентів були наявні від чотирьох до семи випадків мовної атриції, п’ять-десять помилок. 31% студентів продемонстрував низький рівень виконання завдань контрольної роботи. У їх роботах були присутні численні випадки мовної атриції та інших помилок. Більш детально результати дослідження на цьому етапі показані в таблиці 2.2. та на рисунку 2.1.

Таблиця 2.2.

Результати контрольного зрізу знань

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Рівень | Кількість студентів | Частка студентів (від 100%) |
| 1 | Високий | 11 | 11 |
| 2 | Достатній | 20 | 20 |
| 3 | Середній | 38 | 38 |
| 4 | Низький | 31 | 31 |

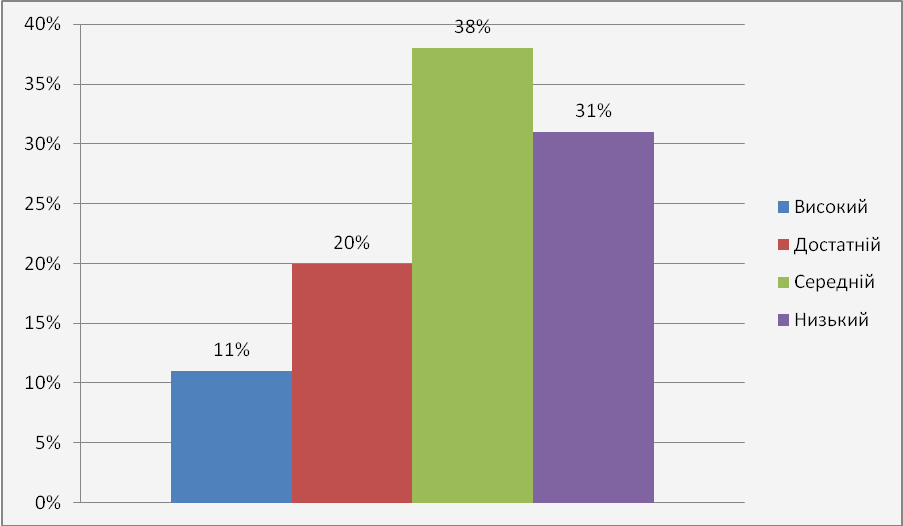


Рисунок 2.1. Результати констатувального зрізу знань

Таким чином, отримані в ході констатувального зрізу знань показники свідчать про наявність у процесі вивчення англійської мови як другої іноземної студентами вишу такої проблеми, як міжмовна атриція. Для подолання її наслідків було сформульовано систему вправ, що мала на меті корекцію та покращення рівня знань студентів.

У роботі з подолання явища міжмовної атриції при вивченні англійської мови як другої іноземної нами використовувалися відповідні принципи навчання. Під принципами навчання розуміють основні положення, що визначають характер процесу навчання, які формулюються на основі обраного напрямку та відповідних цим напрямком підходів. Чітко сформульовані принципи навчання допомагають вирішити питання про те, як і який зміст навчання відбирати, які матеріали і прийоми використовувати. Необхідно відзначити, що методисти визнають необхідність урахування принципів навчання і навчання і виділяють наступні:

- когнітивні принципи (cognitive principles): принцип автоматизації мовних одиниць (automaticity); принцип використання внутрішньої мотивації (intrinsic motivation principle); принцип використання особистого внеску учня (strategic investment principle): часу, сил, уваги, індивідуальних здібностей і т. ін .;

- емоційно-психологічні принципи (affective principles): принцип «мовного Я» (language ego), який означає, що при оволодінні іноземною мовою у людини формується «друге Я», що впливає на його почуття, емоції, поведінку і т.ін .; принцип взаємопов'язаного оволодіння мовою і культурою країни досліджуваної мови (language culture connection). Також слід враховувати такі якості, як впевненість в своїх силах (self-сonfidence, self-esteem), здатність експериментувати і ризикувати при використанні нового матеріалу в процесі мовоутворення іноземною мовою (risk-taking);

- лінгвістичні принципи (linguistic principles): урахування впливу рідної мови па оволодіння іноземною (native language effect), врахування особливостей оволодіння досліджуваною мовою як проміжною мовної системою (interlanguage – постійно змінна мовна система, яка знаходиться між рідною і досліджуваною мовами і за своєю суттю індивідуальна для кожного учня; удосконалюється в міру оволодіння мовою, наближаючись до системи мови, що вивчається); принцип комунікативної спрямованості або необхідності формування комунікативної компетенції (communicative competence) в процесі навчання іноземної мови [31].

Перераховані вище принципи відображають, головним чином, психологічні основи навчання, а деякі з перерахованих принципів у вітчизняній методиці розглядаються як дидактичні або методичні та виділяються в самостійні групи [25]. Дидактичні принципи вітчизняної науки відображають положення, які використовуються при навчанні будь-якого предмету. Серед них можна виділити наступні: принцип свідомості, активності, систематичності, наочності, міцності, доступності та інші. До методичних принципів, які найбільш детально описують і конкретизують специфіку навчання, відносяться:

- принцип комунікативної необхідності і достатності;

- принцип мовної та комунікативної складності;

- принцип мінімізації матеріалу;

- принцип урахування спеціалізації;

- принцип взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;

- принцип комплексного відбору професійно орієнтованого матеріалу для використання в різних видах мовленнєвої діяльності;

- врахування особливостей рідної мови;

- принцип доступності.

Однією з актуальних проблем відбору змісту навчання є питання про те, як забезпечити таку методичну організацію матеріалу, яка дозволяла б поєднувати комунікативний підхід до навчання із систематизацією навчального матеріалу, тобто, з одного боку, використовувати різноманітні мовні засоби для адекватного вираження комунікативного сенсу висловлювання, а, з іншого боку, подавати мовний матеріал у вигляді системних правил, розбивши його на групи відповідно до досліджуваними темами.

В якості основних компонентів навчання розглядаються автентичні тексти, відбір яких здійснюється на основі наступних принципів:

- принципу культурологічної насиченості;

- принципу інформативності;

- принципу автентичності;

- принципу ситуативності;

- принцип проблемності;

- принцип професійної значущості;

- принцип доступності.

## 2.2. Методика роботи з запобігання мовній атриції у вивченні англійської мови як другої іноземної

Проведений аналіз дозволив умовно розділити мовців, які знаходяться в «групі ризику» відносно атриції, на три групи за таким критерієм, як причини виникнення помилок в іншомовному спілкуванні:

- здатні, але мають слабку мотивацію;

- ті, хто має бажання володіти іноземною мовою, але яким в силу не до кінця усвідомлених ними причин не дається вивчення мови. Деякі з них самі себе іноді характеризують як таких, що не мають здібностей до мов;

- люди, що мають захворювання, що ускладнюють повноцінне оволодіння іноземною мовою.

Вирішення проблеми навчання першої групи студентів зазвичай не викликає серйозних проблем у викладачів. Нюанси роботи з третьою категорією студентів обумовлені специфікою їх стану, і, відповідно, підходи до вирішення проблем навчання підбираються індивідуально.

Далі розглянемо причини і шляхи вирішення проблем другої групи студентів. У них також часто спостерігається проблема з мотивацією через значні труднощі, яких вони зазнають при навчанні. Проте вважаємо, що знижена мотивація є наслідком, але не причиною мовних невдач.

Ми дотримуємося точки зору, що рівень володіння рідною мовою є орієнтиром для успішного оволодіння іноземною. Якщо навички володіння рідною мовою в учнів не розвинені, то це послужить перешкодою при оволодінні іноземною мовою, тому що не буде працювати механізм позитивного перенесення навичок з рідної мови.

Перерахуємо ряд факторів, що сприяють виникненню мовної атриції, в порядку, обумовленому їх негативною роллю в руйнуванні лексичних та граматичних навичок.

1. Використання машинного перекладу, зокрема перекладацьких сервісів Google Translate, «Промт» тощо. Мовець отримує на виході переклад зі значною кількістю помилок. Замість роботи зі словником він займається виправленням найбільш грубих мовних і мовних помилок в мові перекладу на тому рівні, який доступний його розумінню. Багатьох помилок він не помічає, адже своїм завданням вважає доопрацювання готового перекладу. Слова в словник виписуються часто неправильно в силу помилки комп'ютерної програми або самого студента. Навіть в разі коректного перекладу стійкого словосполучення він виписує в словник неправильний варіант або контекстний варіант, який не відбиває суть словникової одиниці.

Наприклад: I was told. Мені сказали.

Переклад коректний, але в студента, який списав цей переклад, слово «I» буде асоціюватися зі словоформою «мені» замість коректного «я».

Процес розриву наявних правильних лексичних зв'язків між англійськими та українськими словами характеризується зростанням. Подібна практика призводить до швидкого тотального руйнування наявних лексико-граматичних навичок. У словнику в цьому випадку в учнів зустрічається лексика, яка вивчалася на перших заняттях: допоміжні дієслова is, are, do, вказівні займенники, артиклі і т. ін., причому ці слова можуть кілька разів зустрічатися на одній і тій же сторінці словника учнів, що свідчить про те, що лексика абсолютно не засвоюється.

2. Студент просить когось зробити переклад, який потім видає за власний, або знаходить аналогічну статтю іншою мовою, на її основі виписує слова і далі імітує процес перекладу. Процес аналогічний розглянутому в пункті 1, схожі й наслідки.

3. Студент користується сервісом Google Translate або аналогічним, але в режимі словника, не вдаючись до перекладу речень. Результат аналогічний, але процес мовної атриції дещо сповільнюється. Мовець все одно шукає слова в тій формі, в якій вони зустрічаються в тексті, не звертаючи уваги на те, яку роль слово виконує в тексті. Проблеми при перекладі він вирішує звичним чином, як зазначено в пункті 1.

 4. Студент робить переклад за допомогою звичайного або електронного словника, але потім незрозумілі йому вирази або речення дивиться в сервісі Google Translate або аналогічному. Результат – навик перекладу не виробляється, проблеми залишаються невирішеними, відбуваються неправильне асоціювання слів і подальший регрес лексико-граматичних навичок.

5. Студент робить переклади самостійно, за допомогою словника, але час від часу користується машинним перекладом в цілях, не пов'язаних із навчанням. При цьому також при мимовільному зіставленні будуть утворюватися некоректні мовні пари, що з високою часткою імовірності призведе до гальмування або навіть регресу при навчанні.

6. Студент робить помітки безпосередньо в текстах. Над словами пишуться наголоси, контекстний переклад. Подібна практика дуже поширена. Однак вона також не сприяє процесу запам'ятовування, оскільки перехід від короткочасної пам'яті до оперативної, а далі – до довготривалої пов'язаний зі свідомим перекодуванням інформації, розглянутим нами раніше.

7. Студент перекладає самостійно, за допомогою словника, але слова виписує не в початковій формі, а в тому вигляді, який, на його думку, найбільш підходить за контекстом. Граматичний навик при цьому також не виробляється. Наприклад, слово cleaning він переводить як «очищаючи».

Розглянемо, в чому проблема такого підходу. З нашої точки зору, закріплення слова не в його початковій формі призводить замість поліпшення граматичного навику до його деградації. Можливі варіанти – «той, що очищує», «очищав», «очищаючи», «очищаю», «очищення». Але реалізуються всі ці значення лише у відповідному контексті, який студент у словнику не наводить. І, зустрівшись із цим словом ще раз, він першим ділом згадає цей, вже не релевантний в іншому контексті варіант. Результатом буде або помилка, або суттєва затримка в розумінні усного або друкованого тексту.

Зауважимо, що подібні помилкові стратегії самостійної роботи вельми поширені і в шкільному середовищі, чим можна пояснити відсутність прогресу в умовах групового навчання. Більш того, руйнівний потенціал вищенаведених практик настільки великий, що здатний повністю нівелювати результати навіть такої ефективної форми роботи, як індивідуальні заняття з викладачем. Своєчасне виявлення мовної атриції і систематична робота з викорінення її причин сприяють якісному підвищенню ефективності мовного навчання.

Вважається, що для пояснення значення лексичних одиниць, потенційно схильних до атриції, переважно слід обирати такі способи семантизації, як контекстуалізація і використання наочних засобів [Цит. за: 11]. Передбачається, що познайомившись з новою лексичною одиницею в достатньому і зрозумілому контексті, усвідомивши значення даного слова самостійно за допомогою мовної здогадки, студент краще його запам'ятає, а ймовірність рецептивної та продуктивної мовної атриції буде зведена до мінімуму.

Використання засобів наочності як спосіб семантизації нової лексичної одиниці також визнано ефективним для попередження мовної атриції [Цит. за: 1]. Говорячи про запобігання мовній атриції у студентів, що вивчають англійську мову як другу іноземну, необхідно зауважити, що саме застосування засобів зорової наочності або ж їх комбінація зі слуховими засобами (демонстрація озвученого відеофрагменту) значно знижує ризик її виникнення. Це пов'язано із тим, що, як і у випадку контекстуалізації, представлене зображення (відеофрагмент) міцніше «врізається в пам'ять» студента разом зі значенням нової лексичної одиниці при першому знайомстві з нею.

Наприклад, щоб пояснити лексичну одиницю «conductor», викладачеві достатньо вивести на екран зображення диригента, який керує грою оркестру, або ж, за можливості, показати студентам короткий відеофрагмент, де можна побачити диригента «в дії». Імовірність того, що нове слово засвоїться і не буде використовуватися в мові учнів в значенні «кондуктор» в подальшому, є набагато вищою, ніж якщо б викладач вирішив дати дефініцію даної професії, оперуючи синонімами (із якими можуть бути знайомими далеко не всі студенти) і т. ін.

Таким чином, підсумувавши розглянуті думки лінгвістів і методистів, можна відзначити, що для попередження і подолання явища мовної атриції необхідно навмисно звертати увагу учнів на потенційно «ризиковану» лексику. Більш конкретні рекомендації лінгвістів щодо подолання мовної атриції включають складання списку мовних одиниць із автентичних джерел і регулярну розмовну практику з носіями мови, перегляд, читання і прослуховування автентичного англомовного матеріалу.

Завдання викладача також полягає в поясненні студентам важливості й необхідності використання тлумачних і перекладних словників, словників сполучуваності, різних довідкових матеріалів. Таким чином, нам представляється можливим звести мовну атрицію у студентів, які вивчають англійську мову як другу іноземну, до мінімуму при виконанні ними спеціально розроблених вправ, які можуть бути націлені як на семантизацію нових мовних одиниць, так і на їх закріплення і використання вивченої лексики в різних видах мовленнєвої діяльності.

Проникнення в чужий світ, чужу лінгвокультуру – складний і багатогранний процес, для якого паралельним є період формування в студента внутрішнього переживання соціокультурних образів, активації і використання вже наявних у нього когнітивних пресуппозиций. У процесі сприйняття людиною іншомовного висловлювання або інофонного факту вже наявна у нього інформація з «рідної» культури (про конкретні події, ситуації та контексти) є підставою для формування в його пам'яті ментального уявлення про дискурс. В цьому випадку у нього можуть виникнути не завжди адекватні очікування того, що буде сказано чи представлено в іншій лінгвокультурі, що може послужити серйозною перешкодою в міжкультурному спілкуванні.

Одне з основних завдань при знятті лингвокультурної атриції різних рівнів пов'язане, поряд із формуванням стійких мовних навичок, з усвідомленням студентами таких релевантних для іншомовного спілкування понять як дискурсивна і соціокультурна специфіка іносоціуму. Останні включають основні категорії і цінності його культури, особливості соціального і професійного етикету па тлі усвідомлення неповторності власної культури, її категорій і цінностей, стратегій і тактик комунікативної взаємодії та їх мовних маркерів, формул соціального і ділового етикету і т.ін.

Ці поняття як систему фонових знань можна сформувати завдяки розробленій системі вправ і комунікативних завдань, спрямованих на подолання учнями:

- лінгвістичної атриції на різних рівнях мовної структури (фонетичному, граматичному, лексичному, синтаксичному);

- дискурсивної атриції, що виникає внаслідок перенесення «рідних» навичок дискурсопородження в «чужу» лінгвокультуру через відсутність уявлень про комунікативну структуру висловлювання, різні типи дискурсу, його стратегії і способи їх актуалізації;

- соціокультурної атриції, яка породжується відсутністю у студентів уявлень про національно-специфічні явища соціокультурного і поведінкового характеру, «що стоять» за іншомовним кодом і відображають «дух» англомовного соціуму – його «пресупозицію загального знання».

На основі зроблених в результаті дослідження висновків нами розроблена система вправ, спрямованих на подолання у студентів-нефилологів лінгвістичної, дискурсивної і соціокультурної атриції.

При організації вправ ми виділили два типи вправ:

- вправи рецептивного характеру, спрямовані на коректне засвоєння лінгвістичних, дискурсивних та соціокультурних явищ, що породжують їх неадекватне сприйняття і усвідомлення аудиторією;

- вправи рецептивно-продуктивного характеру, спрямовані на активізацію усних форм спілкування, в яких закріплюються «атриційно» еліміновані лінгвістичні, дискурсивні та соціокультурні явища.

При виокремлення комунікативних умінь, що формуються на заняттях з англійської мови у студентів-нефілологів, враховується прийняте в методиці положення, про те, що основну частину заняття повинне займати усне мовлення, оскільки воно в більшій мірі потребує активного тренування в аудиторії і пов'язане з особливими труднощами, як в плані сприйняття, так і породження мовлення. Розвитку усного мовлення, аудіювання та говоріння, приділяється першорядне значення; навчання читання чи письма, як правило, не висувається в якості єдиного завдання на занятті.

Основною метою вправ рецептивного характеру є зняття мовних або комунікативно-поведінкових труднощів, із якими студентам доведеться зіткнутися в міжкультурному спілкуванні. До них відносяться:

- вправи на зняття мовної атриції і мовних перешкод в професійно орієнтованих ситуаціях міжкультурного спілкування,

- вправи на формування умінь використання адекватних мовних формул в ситуаціях іншомовної професійно орієнтованої взаємодії,

- вправи на вивчення іншокультурної специфіки партнера.

Основною метою вправ рецептивно-продуктивного характеру є підготовка студентів до участі в міжкультурній взаємодії, до вирішення комунікативно-практичних завдань, які можуть при цьому виникнути.

До вправ рецептивного характеру відносяться:

1. Вправи на усунення атриції, як перенесення україномовних навичок дискурсопородження до англомовної лінгвокультури, можна поділити на такі типи:

- активізація мовних формул фактичної, інформаційної та впливової інтенцій комунікантів,

- знайомство із типами дискурсу (стратегічний, комунікативний) і їх закріпленістю за різними лінгвокультурами;

- аналіз етнокультурної специфіки стратегій і тактик дискурсу;

- вивчення комунікативної структури висловлювання в англомовному діскурсопородженні.

З метою оптимізації навчального процесу частина тренувальних вправ, спрямованих на запам'ятовування мовних формул базових інтенцій, була перенесена з аудиторії на самостійні заняття студентів, для чого були передбачені спеціально складені лабораторні завдання. Це дозволило забезпечити максимальне використання аудиторного часу для комунікативних завдань, які неможливо провести без безпосереднього керівництва і контролю з боку викладача. В якості базової ситуації міжкультурної взаємодії майбутніх фахівців в області медицини розглядається ситуація переговорів з пацієнтом, найбільш складна в структурному, дискурсивному і соціокультурному планах.

Наведемо деякі типи і види вправ, спрямованих на якомога краще запам’ятовування мовних формул професійно значимого спілкування:

- порівняйте змістовно ідентичні діалоги і виберіть мовні формули, що сприяють реалізації комунікативного співробітництва;

- виберіть правильну відповідь з декількох запропонованих у відповідь на вибачення, прохання і т.ін .;

- зіставте мовні формули з виразними інтенціями і т.ін .;

- прочитайте діалог, введіть формули мовного етикету, намагаючись звучати більш ввічливо, доброзичливо і менш категорично і т.ін .;

- висловіть зацікавленість, ввічливу увагу до повідомлення партнера;

- запропонуйте українські еквіваленти мовних формул, закріплених за фреймами ситуацій.

Такі вправи дозволяють наочно зрозуміти різницю між мовами, що справляють вплив одна на одну.

В якості прийомів, використовуваних для нейтралізації інтер- і екстралінгвістичної атриції, були використані такі: дескрипція різнорівневих помилок, типових для студента; міжмовні зіставлення; міжмовні контрастивні вправи; коригувальний переклад; перекладацькі трансформації; введення в ситуацію з атриційними елементами; опис і пояснення семантичних, прагматичних, фреймових пресупозицій; корекція атриційних явищ різного рівня.

Експериментальне дослідження було реалізовано в парадигмі особистісно-орієнтованого навчання.

Модель подолання лінгвістичної атриції реалізується поетапно. Па першому етапі увагу викладача сфокусовано на знятті впливу звуків і інтонаційних паттернів першої іноземної мови. Мовні вправи, які активізують лінгвістичну компетенцію фонетичного рівня, спрямовані на корекцію інофонних звуків на основі системи імітаційних дриллів, оппозитивних порівнянь, скоромовок і лічилок (articulation exercises, same-consonant blends, tongue twisters).Наведемо приклади цих типів вправ.

1. Practice the following sounds that differ from Ukrainian ones. Listen and repeat:

a) .Long - wrong; light - right; load - road; jelly - Jerry; fly - fry; glass - grass.

b) Ruth, Rita, Rosemary, restaurant, Russia, very, Jerry, Paris, married, parent, America, everywhere in, Europe, pretty, France, waitress, countries, Austria, interesting, secretary, grown up, Greece, drives, railway, really, Roland, lorry, library, librarian, cleverest, electrician, children, Australia.

2. Dialogue A

Mrs Randal: Are all the children drown up now, Ruth?

Mrs Reed: Oh, yes. Laura is the cleverest one. She's a librarian in the

public library. Mrs Randal: Very interesting. And what about Rita? Mrs Reed: She's a secretary at the railway station.

Mrs Randal: And what about Rosemary? She was always a very pretty child.

Mrs Reed: Rosemary is a waitress in a restaurant in Paris. She's married to an electrician.

Mrs Randal: And what about Jerry and Roland?

Mrs Reed: Jerry drives a lorry. He drives everywhere in Europe.

Mrs Randal:Really? Which countries does he drive to?

Mrs Reed: France and Austria and Greece and Russia. Mrs Randal: And does Roland drive a lorry too? Mrs Reed: Oh, no. Roland is a pilot. Mrs Randal: Really? Which countries does he fly to? Mrs Reed: Australia and America.

3. Practice the following sounds that differ from Ukrainian ones. Listen and repeat

Bill, Paul, tell, fall, pull, I'll, small, help, myself, holding, difficult, salesman, a spoilt child, always, fault, uncle, bicycle, careful, beautiful, sensible, special, little, gentleman.

4. Dialogue. A spoilt little boy in a bicycle shop

Paul: What a beautiful bicycle!

Uncle Bill: Paul! Be careful!

Salesman: Excuse me, sir. This child is too small to ride this bicycle. It's a very difficult bicycle to... Uncle Bill: Be careful, Paul!

Paul: You always tell me to be careful. Don't help me. I won't fall.

Salesman: But, sir. This is a very special bicycle. It's... Paul: Don't pull the bicycle, Uncle Bill. I'll do it myself.

Uncle Bill: Be sensible, Paul. This gentleman says it's a... (Paulfalls) Paul: It was Uncle Bill's fault. He was holding the bicycle.

5. Practice the following sounds that differ from Ukrainian ones. Listen and repeat

a) Win - wing; thin - thing; ban - bang; ran - rang; run - rung; Ron - wrong

b) Wink - wing; sink - sing; rink - ring; stink - sling; bank - bang.

c) Pink, think, drink, finger, angrily, Mr King, Mr Pring, morning, something, standing, happening, strong string, running, ringing, singing, bringing, banging, hanging.

6. Dialogue. Noisy neighbours

Mr Pring: (angrily) Bang! Bang! Bang! What are the Kings doing at seven o'clock on Sunday morning?

Mrs Pring: Well, Mr King is singing.

Mr Pring: Yes, but what's the banging noise?

Mrs Pring: (looking out of the window) He's standing on a ladder and banging some nails into the wall with a hammer. Mr Pring: And what's Mrs King doing?

Mrs Pring: She's bringing something pink for Mr King to drink. Now she's putting it under the ladder, and... Ohh! Mr Pring: What's happening? Mrs Pring: The ladder's falling. Mr Pring: Is she helping him?

Mrs Pring: No. She's running to our house. Now she's ringing our bell. Mr Pring: I'm not going to answer it. I'm sleeping.

7. Practice the following sounds that differ from Ukrainian ones. Listen and repeat

a) V - we; veal - wheel; vest - west; vet - wet; vine - wine; veil - whale.

b) When, well, wet weather, Wendy went, which, what was, watched, walk, warm, wonderful, woods, why, wild, white wine, were, where, wore, away, railway, everywhere, sandwiches, twelve, twenty, quiet, quickly, sweet, Gwen, squirrels.

8. Dialogue A. walk in the woods

Gwen: Did you see Victor on Wednesday, Wendy? Wendy: Yes. We went for a walk in the woods near the railway. Gwen: Wasn't it cold on Wednesday?

Wendy: Yes. It was very cold and wet. We wore warn clothes and walked quickly to keep warm. Gwen: It's lovely and quiet in the woods.

Wendy: Yes. Further away from the railway it was very quiet, and there were wild squirrels everywhere. We counted twenty squirrels. Gwen: How wonderful! Twenty squirrels! And did you take lunch with you?

Wendy: Yes. About twelve we had veal sandwiches and sweet white wine, and we watched the squirrels. It was a very nice walk.

9. Practice the following sounds that differ from Ukrainian ones. Listen and repeat

a) \_Mouse - mouth; sum - thumb; sick - thick; sink - think; pass - path.

b) Free - three; first - thirst; fin - thin; Fred - thread; half - hearth.

c) Tin - thin; tree - three; tanks - thanks; sheet - sheath.

d) Thank you, thought, thousand, thirsty, Thursday, thirty-three, Ethel, author, nothing, something, birthday, mathematician, Judith, worth, Mrs Smith, Smiths', Edith, moths.

10. Dialogue. Gossips

Judith: Edith Smith is only thirty.

Ethel: Is she? I thought she was thirty-three.

Judith: Edith's birthday was last Thursday.

Ethel: Was it? I thought it was last month.

Judith: The Smith's house is worth thirty thousand pounds.

Ethel: Is it? I thought it was worth three thousand.

Judith: Mr Smith is the author of a book about moths.

Ethel: Is he? I thought he was a mathematician.

Judith: I'm so thirsty.

Ethel: Are you? I thought you drank something at the Smiths'.

Judith: No. Edith gave me nothing to drink. Ethel: " Shall I buy you a drink?

Judith: Thank you.

II. Practice the sounds using same-consonant blends

1. Bill Leeds willjet the whole lot of them tell lies.

2. Beth thought to teach the youth things about health theories.

3. The truth then? I loathe things!

4. To smooth things over, bathe thrice daily, breathe thrillingly and sheathe thoughts of revenge.

5. This same Miss Sally will meet us soon at the bus stop.

6. Let's spend Sunday there too.

7. He wants some books.

8. Stop paying such cheap prices for soup plates.

9. Have some hoUea and then meet Tom before you get\_too tired.

10. Oblige Jean with a huge juice and some porridge, Jessie.

III. Practice additional articulation exercises based on tongue-twisters

There are three hats together in the window, madam. Do

you want the one with the feathers?

No. The other one.

The small one for three pounds?

No. Not that one either. That one over there. The leather one.

Ah! The leather one. Now this is another leather hat, madam. It's better than the one in the window. It's a smoother leather.

I'd rather have the one in the window. It goes with my clothes.

Certainly, madam. But we don't take anything out of the window until three o'clock on Thursday.

Ethel spent twenty-seven cents to get many of the best eggs and vegetables. Fancy! That fascinating character Harry McCann married Anne Hammond. These people feel that they can guarantee the suite for sweet Phoebe. A pill for the ill will fill the bill.

Did the din limit the winning a bit?

I wonder if his mother and brother love the cunning constable.

I can't ask Frances to dance with half the class.

Is Barbara's large apartment at Harvard far from the Star Market?

The colonel's nurse rehearses words at work.

The absurd girl is a connoisseur of turtles.

Rude Ruth's two rooms are near the school's pool.

On Tuesday the stupid student at Stuart's Institute introduced the duke's new tune to the studio head. I want a model modern watch.

Paul paused, then walked awkwardly toward the lawn for water. Various parents said farewell to airy, fair-haired Mary Carey. The eighty-eight sailors from Yale are delayed in jail for aye. Oh, no, Joe, don't go for Mr. Stowell's coal. Are you enjoying the Rolls Royce, Roy? Avoid oil and employ soy, Miss Loy. Brown owls are found around the town. Get out of that mousy blouse! You're too stout. We were wisely advised about Western investments. What was it? It was. It wasn't. You'll be wait in vain for Wayne.

Vinnie and Winnie will weed the vineyard on Wednesday. Hazel had hundreds of happy holidays in Hollywood. Help! I hate heights and feel hopeless here.

Perhaps it's best for your head to look ahead rather than to look behind.

He thrusts his fists against the posts and still insists he sees the ghosts.

I'm enthused about zoos. Zoos soothe Sue's nerves.

You are close enough to close the clothes closet door.

"Breathe with ease. It's soothing," says Susan.

Wasting cents makes no sense.

The consensus is that at these prices she deserves prizes that dazzle the senses.

Rude Ruth's rooms were roofed roughly.

The greedy Greek agrees to greet Mr Green with grease.

Can creepy cream creep into the creek?

Oh, dearie. Your romantic daring is adorably enduring.

Round the rugged rock the ragged rascal ran.

Tom met Tilly Teazle for tea on the two o'clock train to Trenton.

I feel that A1 and Dale Thurston didn't tell those lies.

Mel thought he'd sell this filth for millions!

Never kneel near the Nile.

I demand nothing but sudden fondness.

Nancy has a notorious knack for announcements.

The rancor of my uncle rankles the family. He wrangles over everything.

King Kong will sing a long song for the king of England in the spring.

Don't mingle with the youngest singer from Birmingham.

Peter Piper, the pickled pepper picker, picked a peck of pickled peppers.

If you forget and forgive you'll feel relieved.

Thoroughly think through any theory before you say thanks for it.

Beth strayed from the path of truth this month.

Ether is neither thin nor thick.

The Theme is weak and, therefore, this theater piece is without worth.

Keep breathing although you're writhing in pain.

Don't gather any more feathers if it's too much bother.

Be truthful! Did you maintain all your oaths or just one oath?

He's seething with loathing yet says nothing about anything.

I trust this is the thrust of the thrilling trilogy?

The truth seems of no use to the youth.

Is there sufficient conclusive evidence for the conclusion?

His revision was in good condition.

Surely she'll say, "That's rubbish!"

This regime is occasionally a pleasure.

Мовні вправи, що активізують лінгвістичну компетенцію лексичного рівня, були спрямовані на селекцію семантичних контекстів, що елімінували двозначність атриційних лексем (хибних друзів перекладача). Так, наприклад, досить поширеними були помилки при сприйнятті міжмовних омонімів (міжмовних паронімів) – пар слів у двох мовах, які схожі за написанням та / чи вимовою, часто мають схоже походження, але відрізняються у значенні. Наприклад: англ. angina =стенокардія, а не ангіна, genial = добрий, а не геніальний, magazine = журнал, а не магазин.

Для подолання наслідків атриції на лексичному рівні був використаний комплекс вправ, структура якого мала на меті:

- активізувати дослідницьку діяльність студента (робота зі словником, зокрема, зі словником «хибних друзів перекладача», зіставлення автентичних комунікативних контекстів уживання, аналіз комунікативного контексту з метою виявлення загального сенсу переданої за допомогою контексту події або ситуації);

- дати студентам можливість вибору коректного використання тієї чи іншої лексеми в перекладних завданнях з урахуванням знання про складність семантики лексем, схожих із необхідною для відповідного перекладного контексту одиницею за фонетичним або графічним формативом (оболонкою).

Структура вправи на подолання наслідків лексичної атриції може бути продемонстрована на таких прикладах.

Ex. 1. Find all meanings of the word «ангина» in the dictionary. Then tick the sentence of the following ones in which this Ukrainian word has a correct corresponding English equivalent:

a) Angina is probably the most frequent disease among heart illnesses.

b) My throat aches badly; I guess I've got a tonsillitis.

Ex. 2. Find all meanings of the word «artist» in the dictionary.

A) Translate the following sentences into English:

а) Він чудовий артист! Він чудово тримається на сцені!

b) Уміння малювати пейзажі характерне лише для великих художників.

В) Now choose the most suitable word for the following context:

a) Van Gogh is probably the best of the previous century (artist, actor).

b) A1 Pacino has proved himself as outstanding in his last movie (artist, actor).

Ex. 3. Choose proper Ukrainian equivalents to the following English words after you have consulted with the dictionary:

ammunition - а) амуніція (обмундирування); боєприпаси;

brilliant - а) блискучий, b) діамантовий;

cabinet - а) шафа; b) кабінет (кімната);

chef- а) начальник; b) шеф-кухар;

colors - а) прапори; b) кольори;

compositor - а) набірник; b) композитор;

decade — а) десятиріччя; b) декада;

designer - а) дизайнер; b) інженер-розробник;

decoration - а) відзнака, орден; b) декорація;

genial - а) добрий; b) геніальний;

mayor - а) мер міста; b) майор;

piston - а) пістон; b) поршень;

replica - а) точна копія; b) репліка;

satin - а) атлас; b) сатин;

technique - а) спосіб (методика, технологія); b) техніка (пристрої);

velvet - а) вельвет; b) бархат.

Ex. 4. Which of the given Ukrainian word combinations suit best to the following English equivalents in meaning?

1. Не для преси (вказівка для журналістів) - a) not for the press; b) off the record; for background;

2. Нахабна, безцеремонна манера — a) off-hand manner; b) unceremonial manner;

3. Учасники організованого злочинного угруповання - a) organized-crime group figures; b) participants of organized criminality grouping;

Співробітник із зовнішніх контактів - a) outside contact empoyee; b) public relations officer;

5. Прямолінійне запитання - a) straightforward question; b) direct question.

Найбільш ефективними технологіями даної парадигми вважаються технології: проектів і портфоліо.

**Тема заняття: Mobile phones: a vital part of our daily life**

**Цілі заходу:**

**Навчальні**

**1**. Закріпити мовний матеріал у нетрадиційній формі;

2. Навчити студентів практично застосовувати набуті знання.

**Виховні**

**1.** Виховувати в студентів почуття поваги до культури, звичаїв, традицій людей, що проживають в англомовних країнах;

**2**. Виховати в студентів почуття гордості за культурну спадщину власної країни.

**Естетичні**

**1**. Прививати студентам відчуття прекрасного через вивчення культури, побуту, традицій англомовних країн, через оформлення аудиторії.

**Розвивальні**

**1.** Розвивати в студентів уміння спілкуватися іноземною мовою;

**2.** Розвивати у студентів пам’ять, швидкість реакції.

**Перебіг заняття**

**1. Introduction and Icebreaker + Check the crossword (10 min/16:30-16:40)**

*Mobile phones have changed people's lives. They give us an opportunity to stay in touch and to be reachable everywhere. If you are going to be late, you can just call your relatives, friends or colleagues or send them a text message. It is very easy and comfortable, especially for the busy modern lifestyle. So a mobile phone has become a vital part of our daily lives and it is difficult to imagine how people lived without them in the past.*

Today we will speak of mobile phones and what role they play in our life. And to stir up, let’s remember what functions a modern phone has.

MP3 player – MP3-плеєр

video recorder – пристрій відеозапису

personal organizer – щоденник, органайзер

e-mail – електронна пошта

gaming – ігри

camera – фотоапарат

MMS (Multimedia Message Service) – служба передачі мультимедійних повідомлень

radio – радіо

SMS (Short Message Service) – служба передачі СМС-повідомлень

support additional services – надавати додаткові послуги

accessories – аксесуари

access to the Internet – доступ до Інтернету

Bluetooth – блютус (*технология ближней беспроводной связи*)

GPS navigation – система супутникової навігації GPS

data application – інформаційний додаток

**2. Game (5 min/16:40-16:45).** Save on your phone as many numbers of your clubmates as possible for 3 minutes. The winner gets a prize.

Language rules and phrases:



* Can we exchange the phone numbers?
* Can you give me your phone number?
* Could you please repeat that?
* Can you speak a little slower, please? My English isn't very strong.
* Sure, my number is 222-3456, extension 12.
* Let me repeat that just to make sure.
* Did you say 555 864?

**3. Chinese Whispers Game (10 min/16:45-16:55).** Whisper an idiom to another and pass it through the line until it reaches the last player. The last player announces the message to the entire group and explains the idiom. (prizes)

***Idioms for the game:***

***To hang up on somebody*** – повісити, кинути слухавку

To end a phone call without saying goodbye (not polite). *I've learned to hang up on people who call to sell me insurance and stuff.*

***To be on the other end*** – бути на тому кінці дроту

To speak on the other end of the wire. *Hello, this is Jim. Who’s on the other end?*

***To change one’s tune*** – змінити платівку

To change the manner of a person, usually from bad to good, or from rude to pleasant. *The caller was most unpleasant until she learned that I'm a bank director. Then she changed her tune.*

***To hold the phone*** *–* зачекай, постривай

Stop what one is doing. *Hold the phone! There's no sense in continuing this argument.* This expression is often put as an imperative.

***To lay it on the line*** – говорити прямо

To make something very clear; to be very definite about something. *I am going to lay it on the line and you had better listen to me. If you eat any of these mushrooms, you will die.*

***To play phone tag*** – передзвонити й не дочекатися відповіді

To engage in a series of telephone calls with another person, in which each time one party calls, the other is not available to answer. *Hi Mary, just leaving you another message. We've been playing a bit of phone tag today, huh? Just give me a call back whenever you get this, thanks!*

**4. Make up a dialogue (15+10 min/16:55-17:20).** Look through your vocabulary and idioms and make up a dialogue according to the situations. 15 minutes to prepare. (prizes)

|  |
| --- |
| Situation 1:  A frantic tenant calls his landlord to report that a pipe under the kitchen sink has broken. Water is spurting all over. Three inches of water cover the kitchen floor, and the water is getting deeper! |
| Situation 2:  A mother calls the doctor to report that her three-year-old daughter just drank a whole bottle of medicine and now is acting strangely. She is unsteady on her feet and beginning to stagger. Her eyes are glassy, and the mother is very worried. |
| Situation 3:  A teenager calls the music store to see if they have a recording of a song she just heard on the radio. |
| Situation 4:  A child calls home to tell his mother that he missed the school bus and he has no money to take public transport. What should he do to get home? |
| Situation 5:  A kindergarten teacher calls the fire station to arrange a field trip for her class of 30 children. They want to see the fire station and have a ride on the fire truck. |

**5. Advantages and disadvantages of having a mobile phone (10 min/17:20-17:30).** Break into two teams and find pros and cons of having a mobile phone. (нарізка)

* You can carry a mobile phone with you so you don't miss important calls.
* They have cameras for making photos.
* If you are in an accident, you can call the police or.
* Can be used worldwide.
* You can listen to music, text or play games when you're bored.
* It can fit in your pocket.
* Mobile phones can be expensive.
* They can damage your ear.
* Sometimes your connectivity is poor or limited in some areas (you can't talk underground or on planes).
* People use the phone while they are driving, and this can cause problems.
* They can limit your face to face time with friends and family.
* Because of their smaller size, they can be easy to lose.
* They can get you in trouble at school.
* Employees can keep in touch at all times.
* Staff can abuse their phones if they have internet connection.
* More work is available with it.

**6. Cute Video about Mobile Phones + Discussion (15 min/17:30-17:45)**

Questions:

* Why do you use a mobile phone?
* Can you live without a mobile phone?
* What opportunities do modern mobiles give to their users?
* Are our methods of communication different than those of 100 years ago? Are they better or worse?
* How do new inventions and developments change the way we communicate?
* How has the text message altered the way we write in English?
* How will the current methods of communication be developed further in the next 20 years?
* Why do many people care about last mobile phones models?
* What are negative aspects of using a mobile phone?
* Do you worry about harmful influence of mobile phones on your health?
* Do you feel that using a mobile phone deprives you from privacy?
* What are the ways to take only advantages of the mobile phone use?

Розвитку комунікативної компетенції студентів сприяла діалогічна форма проведення заняття, де до діалогу були залучені всі його учасники.

Розвитку лінгвокультурної компетенції сприяв підібраний матеріал, зокрема, ідіоми англійської мови, до яких студенти мали дібрати україномовні відповідники. Це дозволяло занурити студентів у контекст відповідної культури.

## 2.3. Аналіз ефективності запропонованої методики

Для перевірки якісних і кількісних змін рівня частотності виявів міжмовної атриції в залучених до участі в дослідженні студентів їм повторно було запропоновано виконати завдання контрольної роботи. Зазначені завдання також були спрямовані на виявлення паралельних знань із української та англійської мов та можливість уникнення їх змішування.

Для опрацювання студентам-іноземцям було запропоновано такі завдання:

1. Read the text and be sure you understand it well enough to do the tasks offered after it.

Pros and Cons of Vaccinations

Recently there have been many statements made by critics about why you should not get vaccinations, or allow your children to be vaccinated. And the question about whether or not they are necessary is still discussed in debate. There are many pros and cons of vaccinations. Here are listed some of them.

Pros:

1. Most healthcare professionals believe in their effectiveness. It is commonly believed that vaccinations are the main cause of decline in childhood ailments. It is also believed that vaccinations aid in personal health when entering adulthood.

2. Prevent life threatening illnesses. Many of the illnesses and epidemics that killed thousands of people in the past no longer exist due to vaccinations.

3. Protect you when you travel. Simply because a disease such as measles no longer exists in the U.S. does not mean that it does not exist in other countries.

Cons:

1. Most vaccinations are only 90-95% effective. Although the vaccination will protect 95% of the population against the disease, there is still 5% that may contract the disease.

2. Some people are more susceptible than others. A child whose mother used intravenous drugs during pregnancy is more susceptible to hepatitis and other diseases than a child born to a drug free mother.

3. It is not possible to eradicate all diseases. It is completely impossible to rid the world of all diseases. Plus, many fall ill after receiving a vaccination. Some believe that vaccinations are only creating new diseases.

2. Find in the text 14 underlined English words/word combinations and translate them into Ukrainian.

3. Put 5 questions covering the most important information in the text and answer them paraphrasing the information (using your own words, not quoting the text literally).

4. Find in the text 5 sentences in the Passive Voice and translate them into Ukrainian.

5. Rewrite the offered sentence in 12 different tenses making the necessary grammar and stylistic changes:

Most healthcare professionals believe in their effectiveness.

За підсумками виконання було визначено такі результати, отримані в групі. Так, 39% студентів показали високий рівень знань, натомість на констатувальному етапі дослідження цей показник становив 11%. Достатній рівень продемонстрували 49% студентів у порівнянні з 20% на констатувальному етапі. Середні показники мали 8% опитаних студентів, у той час як на констатувальному етапі це була найчисленніша група – 38%. Низькі результати продемонстрували 4% опитаних студентів, і тут також слід говорити про значне покращення показників у порівнянні з констатувальним етапом, на якому було зафіксовано 31% представників низького рівня. Більш детально результати дослідження на цьому етапі показані в таблиці 2.3. та на рисунку 2.2.

Таблиця 2.3.

Результати контрольного зрізу знань (контрольний етап)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Рівень | Кількість студентів | Частка студентів (від 100%) |
| 1 | Високий | 39 | 39 |
| 2 | Достатній | 49 | 49 |
| 3 | Середній | 8 | 8 |
| 4 | Низький | 4 | 4 |

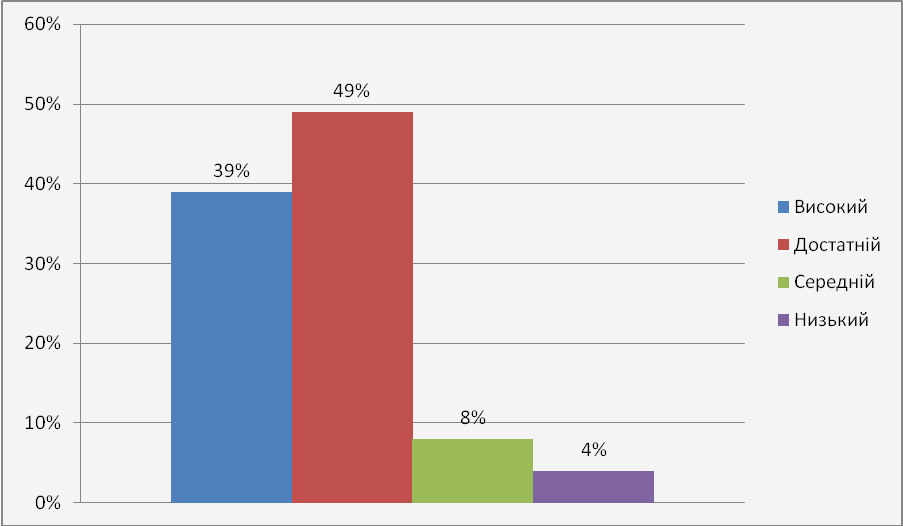


Рисунок 2.2. Результати контрольного зрізу знань (контрольний етап)

Зіставна характеристика отриманих на констатувальному та контрольному етапах результатів представлена на рисунку 2.3.

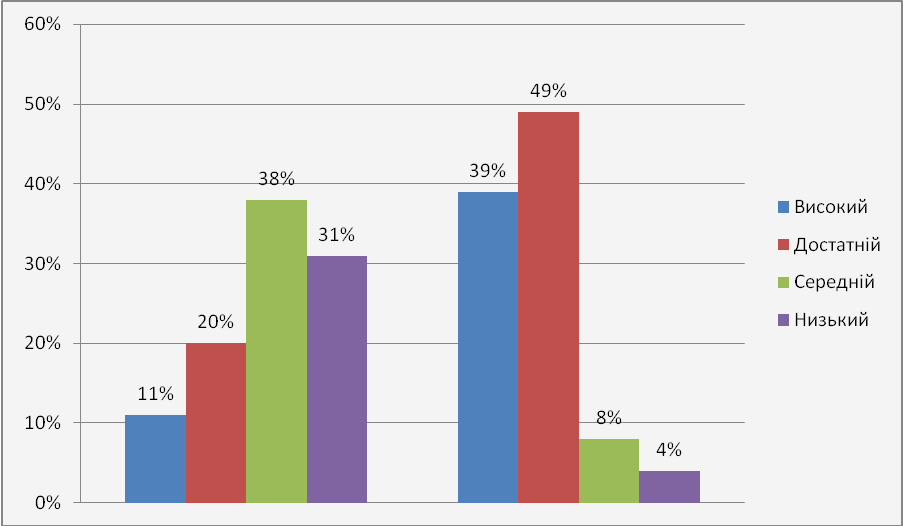


Рисунок 2.3. Зіставна характеристика отриманих на констатувальному та контрольному етапах результатів

Таким чином, отримані в ході контрольного зрізу знань показники свідчать про ефективність використаної методики подолання атриції в процесі вивчення англійської мови як другої іноземної студентами вишу.

## Висновки до розділу II

Участь у дослідженні ефективності роботи з подолання явища міжмовної атриції при вивченні англійської мови як другої іноземної взяли студенти-іноземці ВНМУ ім. Пирогова, які уже пройшли вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Усього до експерименту було залучено 100 чоловік – переважно це студенти з Ірану, Єгипту, Йорданії, Індії, Бангладеш.

В якості прийомів, використовуваних для нейтралізації інтер- і екстралінгвістичної атриції, були використані такі: дескрипція різнорівневих помилок, типових для студента; міжмовні зіставлення; міжмовні контрастивні вправи; коригувальний переклад; перекладацькі трансформації; введення в ситуацію з атриційними елементами; опис і пояснення семантичних, прагматичних, фреймових пресупозицій; корекція атриційних явищ різного рівня.

Експериментальне дослідження було реалізовано в парадигмі особистісно-орієнтованого навчання.

Модель подолання лінгвістичної атриції реалізується поетапно. На першому етапі увагу викладача сфокусовано на знятті впливу звуків і інтонаційних паттернів першої іноземної мови. Мовні вправи, які активізують лінгвістичну компетенцію фонетичного рівня, спрямовані на корекцію інофонних звуків на основі системи імітаційних дриллів, оппозитивних порівнянь, скоромовок і лічилок.

Для подолання наслідків атриції на лексичному рівні був використаний комплекс вправ, структура якого мала на меті:

- активізувати дослідницьку діяльність студента (робота зі словником, зокрема, зі словником «хибних друзів перекладача», зіставлення автентичних комунікативних контекстів уживання, аналіз комунікативного контексту з метою виявлення загального сенсу переданої за допомогою контексту події або ситуації);

- дати студентам можливість вибору коректного використання тієї чи іншої лексеми в перекладних завданнях з урахуванням знання про складність семантики лексем, схожих із необхідною для відповідного перекладного контексту одиницею за фонетичним або графічним формативом (оболонкою).

Розвитку комунікативної компетенції студентів сприяла діалогічна форма проведення заняття, де до діалогу були залучені всі його учасники.

Розвитку лінгвокультурної компетенції сприяв підібраний матеріал, зокрема, ідіоми англійської мови, до яких студенти мали дібрати україномовні відповідники. Це дозволяло занурити студентів у контекст відповідної культури.

Отримані в ході контрольного зрізу знань показники свідчать про ефективність використаної методики подолання атриції в процесі вивчення англійської мови як другої іноземної студентами вишу.

# Conclusions to Chapter II

Participants in the study of the effectiveness of work on overcoming the phenomenon of interlingual attrition in the study of English as a second foreign language were taken by foreign students who have already passed the study of the discipline "Ukrainian language (by professional direction)". A total of 100 people were involved in the experiment - mostly students from Iran, Egypt, Jordan, India, Bangladesh.

The following were used as techniques used to neutralize inter- and extralinguistic attrition: descriptor of multilevel errors typical of the student; interlanguage comparisons; interlingual contrasting exercises; corrective translation; translation transformations; introduction to the situation with attribution elements; description and explanation of semantic, pragmatic, frame presuppositions; correction of attrition phenomena of different levels.

The experimental study was implemented in the paradigm of personality-oriented learning.

The model of overcoming linguistic attrition is implemented in stages. In the first stage, the teacher's attention is focused on removing the influence of sounds and intonation patterns of the first foreign language. Language exercises that activate the linguistic competence of the phonetic level, aimed at the correction of non-phonetic sounds on the basis of a system of imitation drills, oppositional comparisons, patches and counters.

To overcome the effects of attrition on the lexical level, a set of exercises was used, the structure of which was aimed at:

- to intensify the student's research activities (working with the dictionary, in particular, with the dictionary "false friends of the translator", comparison of authentic communicative contexts of use, analysis of communicative context in order to identify the general meaning conveyed by the context of an event or situation);

- to give students the opportunity to choose the correct use of a particular token in translation tasks, taking into account the knowledge about the complexity of the semantics of lexemes, similar to the unit necessary for the respective translation context in a phonetic or graphical format (shell).

The development of students' communicative competence was facilitated by a dialogical form of conducting a class where all its participants were involved in the dialogue.

The development of linguistic and cultural competence was facilitated by the selected material, in particular, the English language idioms to which students had to select Ukrainian-language correspondences. This made it possible to immerse students in the context of a relevant culture.

The indicators obtained during the control test show the effectiveness of the technique used to overcome attrition in the process of studying English as a second foreign university student.

# ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Сучасні дослідження проблеми багатомовності неодноразово підтверджують складність і неоднозначність цього поняття. Ґрунтовний аналіз мовних явищ в умовах полілінгвізму дозволяє не тільки встановити межі його поширення і взаємодії, але також прослідкувати характер мовних змін на різних рівнях у сфері контактування.

Варто відразу наголосити, що проблема білінгвізму є багатоаспектною. У сучасних дослідженнях двомовності перехрещуються різні підходи – філософський, психологічний, лінгвістичний, соціальний тощо.

Підсумувавши розглянуті думки лінгвістів і методистів, можна відзначити, що для попередження і подолання явища мовної атриції необхідно навмисно звертати увагу учнів на потенційно «ризиковану» лексику. Більш конкретні рекомендації лінгвістів щодо подолання мовної атриції включають складання списку мовних одиниць із автентичних джерел і регулярну розмовну практику з носіями мови, перегляд, читання і прослуховування автентичного англомовного матеріалу.

Завдання викладача також полягає в поясненні студентам важливості й необхідності використання тлумачних і перекладних словників, словників сполучуваності, різних довідкових матеріалів. Таким чином, нам представляється можливим звести мовну атрицію у студентів, які вивчають англійську мову як другу іноземну, до мінімуму при виконанні ними спеціально розроблених вправ, які можуть бути націлені як на семантизацію нових мовних одиниць, так і на їх закріплення і використання вивченої лексики в різних видах мовленнєвої діяльності.

Формування виявленої єдності навичок здійснюється на основі національно орієнтованого підходу до пред’явлення та систематизації мовних явищ англійської мови, який обов’язково передбачає урахування провідних універсальних закономірностей організації засвоєння відповідно до стадій формування навичок. Саме формування за стадіями є характерною рисою мовленнєвих навичок, яке забезпечує автоматизм, їх стійкість, діапазон. Ефективність навчання іноземної мови багато в чому залежить від того, якою мірою послідовність навчальних дій відповідає стадіям формування слухових і мовленнєвих навичок.

Участь у дослідженні ефективності роботи з подолання явища міжмовної атриції при вивченні англійської мови як другої іноземної взяли студенти-іноземці Вінницького національного медичного університету імені Пирогова, які уже пройшли вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Усього до експерименту було залучено 100 чоловік – переважно це студенти з Ірану, Єгипту, Йорданії, Індії, Бангладеш.

В якості прийомів, використовуваних для нейтралізації інтер- і екстралінгвістичної атриції, були використані такі: дескрипція різнорівневих помилок, типових для студента; міжмовні зіставлення; міжмовні контрастивні вправи; коригувальний переклад; перекладацькі трансформації; введення в ситуацію з атриційними елементами; опис і пояснення семантичних, прагматичних, фреймових пресупозицій; корекція атриційних явищ різного рівня.

Для подолання наслідків атриції на лексичному рівні був використаний комплекс вправ, структура якого мала на меті:

- активізувати дослідницьку діяльність студента (робота зі словником, зокрема, зі словником «хибних друзів перекладача», зіставлення автентичних комунікативних контекстів уживання, аналіз комунікативного контексту з метою виявлення загального сенсу переданої за допомогою контексту події або ситуації);

- дати студентам можливість вибору коректного використання тієї чи іншої лексеми в перекладних завданнях з урахуванням знання про складність семантики лексем, схожих із необхідною для відповідного перекладного контексту одиницею за фонетичним або графічним формативом (оболонкою).

Отримані в ході контрольного зрізу знань показники свідчать про ефективність використаної методики подолання атриції в процесі вивчення англійської мови як другої іноземної студентами вишу.

# CONCLUSIONS

Modern studies of the problem of multilingualism repeatedly confirm the complexity and ambiguity of this concept. A thorough analysis of linguistic phenomena in the context of multilingualism allows not only to establish the limits of its distribution and interaction, but also to trace the nature of linguistic changes at different levels in the sphere of contact.

It should be emphasized at once that the problem of bilingualism is multifaceted. In contemporary studies of bilingualism, different approaches are crossed - philosophical, psychological, linguistic, social, etc.

Summarizing the views of linguists and methodologists, it can be noted that in order to prevent and overcome the phenomenon of linguistic attrition, it is necessary to deliberately draw students' attention to the potentially "risky" vocabulary. More specific linguistic recommendations for overcoming language attribution include compiling a list of language units from authentic sources and regular speaking practice with native speakers, viewing, reading, and listening to authentic English language material.

The task of the teacher is also to explain to students the importance and necessity of using interpretive and translational dictionaries, compatibility dictionaries, various reference materials. Thus, we find it possible to minimize linguistic attrition in students learning English as a second foreign language, to a minimum, by performing specially designed exercises, which can be aimed at both semantising new language units and securing them and using the vocabulary learned in different types of speech activity.

Formation of revealed unity of skills is carried out on the basis of nationally oriented approach to presentation and systematization of language phenomena of English language, which necessarily requires taking into account the leading universal laws of organization of learning according to the stages of formation of skills. Formation by stages is a characteristic feature of speech skills, which provides automaticity, their stability, range. The effectiveness of learning a foreign language depends largely on the extent to which the sequence of learning actions corresponds to the stages of the formation of auditory and speaking skills.

Students who have already studied the subject "Ukrainian language (professional direction)" participated in the study of the effectiveness of work on overcoming the phenomenon of interlingual attribution in the study of English as a second foreign language. A total of 100 people were involved in the experiment - mostly students from Iran, Egypt, Jordan, India, Bangladesh.

The following were used as techniques used to neutralize inter- and extralinguistic attrition: descriptor of multilevel errors typical of the student; interlanguage comparisons; interlingual contrasting exercises; corrective translation; translation transformations; introduction to the situation with attribution elements; description and explanation of semantic, pragmatic, frame presuppositions; correction of attrition phenomena of different levels.

To overcome the effects of attrition on the lexical level, a set of exercises was used, the structure of which was aimed at:

- to intensify the student's research activities (working with the dictionary, in particular, with the dictionary "false friends of the translator", comparison of authentic communicative contexts of use, analysis of communicative context in order to identify the general meaning conveyed by the context of an event or situation);

- to give students the opportunity to choose the correct use of a particular token in translation tasks, taking into account the knowledge about the complexity of the semantics of lexemes, similar to the unit necessary for the respective translation context in a phonetic or graphical format (shell).

Indicators obtained during the control slice testify to the effectiveness of the technique used to overcome attrition in the process of studying English as a second foreign language by university students.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. М.: Наука, 1972. С. 49 – 62.
2. Алиева К.В. *Виды упражнений по преодолению лексико-семантической интерференции в русской речи учащихся-лакцев*. Махачкала, 2012. 32 с.
3. Аткинсон Р. *Человеческая память и процесс обучения*. Москва, 2006. 528 с.
4. Басс Е.В. Интонационная интерференция и языковая коррозия при раннем билингвизме. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012. № 6. С. 20–24.
5. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. М.: Наука, 1972. С. 82 – 88.
6. Вайнрайх У. *Языковые контакты*. М., 2006. 269 с.
7. Вахтин Н.Б. *Языки народов Севера в XX веке: Очерки языкового сдвига*. СПб. : Дмитрий Буланин, 2001. 338 с.
8. Викторова К.В. Языковой сдвиг как социолингвистическое явление. *Языковые изменения в условиях языкового сдвига*. СПб.: Нестор, 2007. С. 59-85.
9. Герд А.С. *Введение в этнолингвистику*. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Перербургского университета, 2005. 458 с.
10. Груздева Е.Ю. Языковая аттриция в системе языковых изменений. *Языковые изменения в условиях языкового сдвига*. Санкт-Петербург, 2007. С. 16–58.
11. Дориан Н. Утрата и сохранение языка в ситуации языкового контакта. *Социолингвистика и социология языка*. Хрестоматия. СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2012. С. 382-401.
12. Жлуктенко Ю.О. *Мовні контакти*. К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1966. 135 с.
13. Зассе Х.-Ю. Теория языковой смерти. *Социолингвистика и социология языка. Хрестоматия*. СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2012. С. 433-459.
14. Зинченко Т.П. *Когнитивная и прикладная психология*. Москва, 2000. 608 с.
15. Їжакевич Г.П. *Українсько-російські мовні зв’язки радянського часу*. К., 1969. 188 с.
16. Колшанский Г.В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте. *Иностранные языки в высшей школе*. 1975. Вып.10. С. 5–14.
17. Костомаров В.Г. Методика как наука. Статья первая: методическая проблема двуязычия. *Русский язык за рубежом*. 1979. № 5. С. 65 – 72.
18. Кочерган М.П. *Загальне мовознавство*. К.: Академія, 2010. 464 с.
19. *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. 685 с.
20. Миролюбов А. А. *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 2000. 503 с.
21. Салистра И.Д. *Методика обучения иностранным языкам: система упражнений и система занятий*. Москва: Высшая школа, 1999. 143 с.
22. Самуйлова Н.И. Отбор материала для вводно-фонетического курса. *Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе*. 1976. Вып.1. С. 46 – 57.
23. Семчинський С.В. *Семантична інтерференція мов*. Київ: Вища школа, 1974. 256 с.
24. Семчинський С.В. *Загальне мовознавство*. К.: Вища школа, 1988. 328 с.
25. *Українська мова. Енциклопедія*. К.: Вид.-во «Українська енциклопедія», 2000.
26. Хауген Э. Языковой контакт. *Новое в лингвистике*. М.: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 61-80.
27. Шатилов С.Ф. *Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе*. Липецк: ЛГПИ, 2000. 125 с.
28. Щерба Л. В. О понятии смешения языков. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград, 1974. С. 60-74.
29. Bahrick B.P. Fifty Years of Second Language Attrition: Implications for Programmatic Research. *The Modern Language Journal*. 1984. 68(2). P. 105–118.
30. Bot K. de. Dynamic Systems Theory, Lifespan Development and Language Attrition. *Language Attrition: Theoretical Perspectives*. Amsterdam ; Philadelphia, 2007. Pp. 56–72.
31. Brown H.D. *Principles of language learning and teaching*. Upper Saddle River : Prentice Hall Regents, 1994.
32. Campbell L. The structural consequences of language death. *Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. Pp. 181–196.
33. Crystal D. *Language death*. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 276 p.
34. Denison N. Language death or language suicide? *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 12, 1977. P. 13-22.
35. Dressler W.U. The sociolinguistic and patholinguistic attrtition of Breton phonology, morphology, and morphonology. *First language attrition.* Cambridge : Cambridge University Press, 1991. P. 99-111.
36. Fishman J.A. *Language in Sociocultural Change*. Stanford : Stanford University Press, 1972. 375 p.
37. Gardner R.C. Social Factors in Language (and Second Language) Retention. *The Loss of Language Skills*. MA : Newbury House, 1982. P. 24–43.
38. Hakuta K., DʼAndrea D. Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background students. *Applied Linguistics*. 1992. 13(1). P. 72–99
39. Hansen L. The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary. *Modeling Bilingualism: From structure to chaos*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2011.
40. Harley B. *Maintaining French as a second language in adulthood*. Amsterdam, 1993.
41. Jakobson R. *Child Language Aphasia and Phonological Universals*. The Hague : Mouton, 1968.
42. Jessner U. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd ed. Vol. 5 : *Bilingual education. Springer Science + Business Media LLC*, 2008. P. 91–103.
43. Köpke B. Language Attrition at the Crossroads of Brain, Mind, and Society. *Language Attrition: Theoretical Perspectives*. Amsterdam ; Philadelphia, 2007. Pp. 9–37.
44. Mehotcheva T.H. *After the Fiesta is over: Foreign Language Attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students*. PhD Thesis. University of Groningen, 2010.
45. Moorcroft R., Gardner R.C. Linguistic factors in second language loss. *Language Learning*. 1987. 37(3). P. 327–340.
46. Murtagh L., Van der Slik F. Retention of Irish skills: A longitudinal study of a school‑acquired second language. *International Journal of Bilingualism*. 2004. 8(3). P. 279–302.
47. Nikitina L., Furuoka F. Integrative Motivation in a Foreign Language Classroom: A Study on the Nature of Motivation of the Russian Language Learners in Universiti Malaysia Sabah. *Jurnal Kinabalu, Jurnal Perniagaan & Sains Sosial*. 2005. 11. P. 23–34.
48. Paradis M. L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism. *Language Attrition: Theoretical Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2007. P. 121–133.
49. *Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*. Cambridge : CUP, 1994.
50. Schmid M. S. *First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2002.
51. Schmid M. S., de Bot K. Language Attrition. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford : Blackwell Publishing, 2006. P. 210–234.
52. Schmid M. S., Mehotcheva T.H. Foreign language attrition. *Dutch Journal of Applied Linguistics*. 2012. № 1 (1). P. 102–124.
53. Schmid M.S., Mehotcheva T.H. Foreign Language Attrition. *Dutch Journal of Applied Linguistics*. 2012. Vol. 1. No. 1. Pp. 102–124.
54. Schmid M.S. Defining Language Attrition. *Babylonia*. 2008. No. 2. Pp. 9–12.
55. Schmitt E. When boundaries are crossed: Evaluating language attrition data from two perspectives. *Bilingualism, Language and Cognition*. 2010. 13(1). P. 62–72.
56. Thornbury S. *How to teach vocabulary*. Essex : Pearson Education Limited, 2002.
57. Van Els T., Weltens В. Foreign Language Loss Research from a European Point of View. *ITL‑Review of Applied Linguistics*. 1989. № 83–84. P. 19–35.
58. Van Geert P. A dynamic system model of cognitive and language growth. *Psychological Review*. 1994. 98. P. 3–53.
59. Weltens B., Cohen A.D. Language attrition research: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*. 1989. № 11. P. 127–133.
60. Weltens B., Grendel M. *The bilingual lexicon*. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins, 1993. P. 135–157.
61. Włosowicz T.M. English Language Attrition in Teachers: Questions of Language Proficiency, Language Maintenance, and Language Attitudes. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*. 2017. Vol. 3. No. 1. Pp. 75–100.