

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»**

А. І. ДЕМЧУК

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ІНШОМОВНА КОМУНІКАЦІЯ В НАУКОВОМУ ТА
НАВЧАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ»
ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ
спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська))**

Одеса 2021

УДК: 81'42.111

Друкується за рішенням Вченої Ради ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол засідання № від 2021 р.)

Демчук А. І. Методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсі» для самостійної роботи студентів магістратури спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська))

Рецензенти: Н. В. Загребельна, канд. філол. наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Національного університету «Одеська морська академія»

А. А. Юмрукуз, зав. кафедри західних і східних мов та методики їх навчання, канд. філол. наук, доцент.

А. І. Демчук

Методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Іншомовна комунікація у науковому та навчальному дискурсах» розроблено для студентів магістратури першого року спеціальності 014 Середня освіта ((мова і література (англійська))) денної та заочної форм навчання та покликані допомогти здобувачам освіти у виконанні завдань для самостійної роботи, а також індивідуальних завдань в межах тем, передбачених робочою програмою.

ЗМІСТ

Пояснювальна записка	4
Критерії оцінювання.....	8
Зміст навчальної дисципліни.....	19
Вимоги викладача	24
Завдання для самостійної роботи.....	30
Інструкції до написання тез науково-практичної конференції....	97
Рекомендовані джерела інформації.....	102

Пояснювальна записка

Мета навчальної дисципліни: формування англійськомовної комунікативної компетенції (лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний, дискурсивний компоненти) для забезпечення ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі.

Передумови для вивчення дисципліни: для вивчення навчальної дисципліни «Іншомовна комунікація у науковому та навчальному дискурсах (англійська мова)» студенти мають опанувати знання з таких навчальних дисциплін, як практика усного та писемного мовлення (основна іноземна мова), практична граматики (основна іноземна мова), практична фонетика, теоретична фонетика, лексикологія, стилістика, теоретична граматики.

Очікувані програмні результати навчання.

1. ПРН-1 Демонструє знання англійської мови на рівні C2.1 в усіх видах мовленнєвої діяльності в умовах комунікативного контексту; демонструє англійськомовну комунікативну компетентність (лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний, дискурсивний компоненти).
2. ПРН-2 Уміє працювати (створює, аналізує, редагує, інтерпретує) з різними типами текстів/дискурсів різних жанрів, стилів і підстилів, здатний їх створювати і розуміти з урахуванням ситуації спілкування.

Очікувані результати навчання дисципліни.

Здобувач вищої освіти:

- 1) знає лексику у рамках дисципліни «Іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсі»;
- 2) визначає структурно-композиційні особливості наукового та навчального англійськомовних дискурсів і правила їх побудови;
- 3) розпізнає лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів.

Здобувач вищої освіти вміє:

- 1) працювати з англійськомовними інформаційними джерелами знаходити необхідну інформацію з мінімальними інтелектуальними й часовими витратами, здійснювати гіпертекстову навігацію та користуватися англійськомовним інтерфейсом, здійснювати цілеспрямований пошук, переробку й передання інформації, вилучати та інтегрувати інформації з різних джерел, верифікувати отриману інформації;
- 2) реалізувати всі види мовленнєвої діяльності, використовувати англійську мову (на рівні C2.1), здійснювати ефективні письмові та усні комунікації англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (продукувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо);
- 3) здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків;
- 4) створювати і розуміти тексти англійськомовного наукового та навчального дискурсів з урахуванням ситуації спілкування; розпізнавати структурно-композиційні, лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів;
- 5) сприймати, продукувати та перекодувати англійськомовні мовленнєві реалізації відповідно до соціокультурного та комунікативного акту, враховуючи правила вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях, мовленнєвої взаємодії у координатах вторинної культури.

Унаслідок досягнення результатів навчання здобувачі вищої освіти у контексті змісту навчальної дисципліни мають опанувати такі

компетентності

ІК-1. Інтегральна компетентність: Здатність компетентно розв'язувати складні задачі й проблеми в галузі лінгвістики, методики викладання англійської мови, літературознавства та в організації і забезпеченні освітнього процесу з навчання/викладання англійської мови у старшій школі, закладах професійної та вищої освіти, що передбачає проведення досліджень, та/або здійснення інновацій у ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов і вимог.

Загальні компетентності:

ЗК. 01 Знання та розуміння предметної області і професійної діяльності.

ЗК. 04 Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, оперувати нею у професійній діяльності.

ЗК. 05 Здатність генерувати нові ідеї (креативність).

Спеціальні компетентності:

СК. 07 Здатність вільно користуватись набутою системою знань з мовознавчих дисциплін, оперувати спеціальною мовознавчою термінологією та використовувати отримані знання в практиці викладання профільних та професійно-орієнтованих мовознавчих дисциплін предметної галузі.

СК. 09 Здатність здійснювати науковий аналіз і структурування мовного / мовленнєвого й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів.

СК. 10 Здатність до реалізації всіх видів мовленнєвої діяльності, до використання англійської мови (на рівні С2.1) в умовах комунікативного контексту, володіння стратегіями соціальної взаємодії з метою запланованого прагматичного ефекту у вигляді бажаного впливу на партнера по комунікації.

СК. 11 Здатність працювати з різними типами текстів/дискурсів різних

жанрів, стилів і підстилів, здатність їх створювати, розуміти та інтерпретувати з урахуванням ситуації спілкування.

Міждисциплінарні зв'язки: теоретична фонетика, теоретична граматики, лексикологія, стилістика.

Кількість кредитів – 4;

Змістових модулів – 3;

Загальна кількість годин – 120;

Індивідуальне науково-дослідне завдання – тези за темою кваліфікаційної роботи магістра.

Характеристика навчальної дисципліни

Статус дисципліни: Обов'язкова	
Мова навчання: Англійська	
денна форма навчання	заочна форма навчання
Рік підготовки:	
1-й	1-й
Семестр	
1-й	1-й
Практичні, семінарські	
50 год.	14 год.
Самостійна робота	
60 год.	96 год.
Індивідуальні завдання:	
10 год.	10 год.
Вид контролю:	
Іспит	

Критерії оцінювання

Критерії оцінювання за різними видами роботи

Вид роботи	бали	Критерії
Практичні заняття	0 балів	Студент не відвідує заняття, не виконує завдання.
	1 бал	Студент присутній на заняттях, але завдання не виконано.
	2-3 бали	Студент відвідує заняття, частково виконує завдання, але володіє активною лексикою на низькому рівні, не приймає участі у дискусіях, діалогах, розуміння та реферування наукових статей викликає значні труднощі. Студент не вміє розпізнавати структурно-композиційні, лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів; не демонструє здатність до ефективних письмових та усних комунікацій англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (здатність продукувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо); процес здобування та передавання фахової інформації у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків викликає великі труднощі.
	4 бали	Студент відвідує заняття, виконує завдання у повному обсязі, володіє активною лексикою,

		<p>завжди приймає участь у дискусіях, вміє будувати діалог на запропоновану тему, розуміння та реферування наукових статей не викликає труднощів, але іноді припускається граматичних або стилістичних помилок. Студент вміє розпізнавати структурно-композиційні, лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів; демонструє здатність до ефективних письмових та усних комунікацій англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (здатність продукувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо); вміє здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків.</p>
	5 балів	<p>Студент відвідує заняття, виконує завдання у повному обсязі, володіє активною лексикою, завжди приймає участь у дискусіях, вміє будувати діалог на запропоновану тему, повністю розуміє зміст та вміє реферувати наукові статті. Студент вміє розпізнавати структурно-композиційні, лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального</p>

		дискурсів; демонструє здатність до ефективних письмових та усних комунікацій англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (здатність продукувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо); вміє здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків.
Індивідуальне навчально-дослідне завдання: тези	0 балів	Завдання не виконано
	1-5 балів	Тези написано без дотримання вимог щодо змісту, структури, об'єму, оформлення, зі значною кількістю стилістичних помилок, не відбивають основні результати певного етапу дослідження.
	6-10 балів	Тези написано з дотриманням не усіх вимог щодо структури, або об'єму, або оформлення, але відбивають основні результати певного етапу дослідження, характеризуються досить високою насиченістю науковим матеріалом, але наявні негрубі помилки стилістичного характеру.
	11-15	Тези написано з дотриманням усіх вимог щодо змісту, структури, об'єму, відбивають основні результати певного етапу дослідження, характеризуються високою насиченістю

		науковим матеріалом, але наявні помилки стилістичного характеру або в оформленні тез.
	16-20 балів	Тези написано з дотриманням усіх вимог щодо змісту, структури, об'єму, стилю, відбивають основні результати певного етапу дослідження, характеризуються високою насиченістю науковим матеріалом, що реалізується в оптимальному поєднанні складності думки з ясністю і доступністю викладу.
Контрольна модульна робота	0 балів	Контрольна робота не виконано.
	1- 10 балів	Виконано менш ніж 50 % завдань.
	11-15 балів	Виконано 50-60 % завдань.
	16-20 балів	Виконано 65-80 % завдань.
	21-25 балів	Виконано 80-100 % завдань.

Критерії оцінювання підсумкового контролю (екзамен)

бали	Критерії
0 балів	Відповіді на запитання відсутні.
1-5 балів	Відповіді на запитання неповні, невпевнені. Знання активної лексики на низькому рівні. Студент не здатен оперувати термінологічним апаратом у рамках дисципліни. Реферування наукової статті зроблено частково, припущено багато граматичних, лексичних, стилістичних помилок. Студент не здатен продукувати та грамотно оформлювати науковий текст англійською мовою, не вміє розпізнавати структурно-

	композиційні, лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів
6-10 балів	Студент не вміє логічно думати, робити власні висновки. Відповіді на запитання формальні. Знання активної лексики та здатність оперувати термінологічним апаратом у рамках дисципліни на середньому рівні. Розпізнавання структурно-композиційних, лексичних, стилістичних, граматичних особливостей текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів викликає певні труднощі. Реферування наукової статті виконано у повному обсязі, але з багатьма помилками стилістичного та лексичного характеру.
11-15 балів	Відповіді на запитання загалом правильні, проте наявні помилки у визначеннях. Знання активної лексики на достатньому рівні. Реферування наукової статті виконано у повному обсязі, але наявні негрубі помилки стилістичного характеру. Розпізнавання структурно-композиційних, лексичних, стилістичних, граматичних особливостей текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів практично не викликає труднощів. Студент продукує та грамотно оформлює науковий текст англійською мовою
16-20 балів	Студент уміє розмірковувати, робити власні висновки. Відповіді на запитання повні, обґрунтовані, логічно побудовані, з прикладами практичного використання. Знання активної лексики та здатність оперувати термінологічним апаратом у рамках дисципліни на високому рівні. Розпізнавання структурно-композиційних, лексичних, стилістичних, граматичних особливостей текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів не викликає труднощів. Реферування наукової статті виконано у повному обсязі без

	помилки. Студент продукує та грамотно оформлює науковий текст англійською мовою.
--	--

Критерії оцінювання за всіма видами контролю

Сума балів	Критерії оцінки
Відмінно (90–100 A)	<p>Здобувач вищої освіти на високому рівні володіє категоріальним апаратом у рамках дисципліни «Іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсі».</p> <p>Чітко визначає структурно-композиційні особливості наукового та навчального англійськомовних дискурсів і правила їх побудови.</p> <p>На високому рівні розпізнає лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів.</p> <p>Усні відповіді повні, логічні й обґрунтовані.</p> <p>На високому рівні вміє: працювати з англійськомовними інформаційними джерелами знаходити необхідну інформацію з мінімальними інтелектуальними й часовими витратами, здійснювати гіпертекстову навігацію та користуватися англійськомовним інтерфейсом, здійснювати цілеспрямований пошук, переробку й передання інформації, вилучати та інтегрувати інформації з різних джерел, верифікувати отриману інформації;</p> <p>реалізувати всі види мовленнєвої діяльності, використовувати англійську мову (на рівні C2.1), здійснювати ефективні письмові та усні комунікації англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (продувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо);</p>

	<p>здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків;</p> <p>створювати і розуміти тексти англійськомовного наукового та навчального дискурсів з урахуванням ситуації спілкування;</p> <p>розпізнавати структурно-композиційні, лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів;</p> <p>сприймати, продукувати та перекодувати англійськомовні мовленнєві реалізації відповідно до соціокультурного та комунікативного акту, враховуючи правила вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях, мовленнєвої взаємодії у координатах вторинної культури.</p>
<p>Добре (82–89 В)</p>	<p>Здобувач вищої освіти на достатньому рівні володіє категоріальним апаратом у рамках дисципліни «Іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсі».</p> <p>Визначає структурно-композиційні особливості наукового та навчального англійськомовних дискурсів і правила їх побудови, але не досить чітко. На достатньому рівні розпізнає лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів.</p> <p>Усні відповіді повні, логічні, натомість не завжди обґрунтовані.</p> <p>На достатньому рівні володіє вміннями працювати з англійськомовними інформаційними джерелами знаходити необхідну інформацію з мінімальними інтелектуальними й часовими витратами, здійснювати гіпертекстову навігацію та користуватися англійськомовним інтерфейсом, здійснювати цілеспрямований пошук, переробку й передання інформації,</p>

	<p>вилучати та інтегрувати інформації з різних джерел, верифікувати отриману інформації;</p> <p>Достатньо усвідомлено реалізує всі види мовленнєвої діяльності, використовувати англійську мову (на рівні C2.1), здійснювати ефективні письмові та усні комунікації англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (продукувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо), однак під час усного мовлення припускається незначних помилок .</p> <p>На достатньому рівні вміє здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків.</p> <p>У цілому вміє створювати і розуміти тексти англійськомовного наукового та навчального дискурсів з урахуванням ситуації спілкування; розпізнавати структурно-композиційні, лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів, але іноді потребує незначної допомоги з боку викладача.</p> <p>Виявляє розуміння правил вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях, але виявляє невпевненість під час продукування та перекодування англійськомовної мовленнєвої реалізації відповідно до соціокультурного та комунікативного акту.</p>
<p>Добре (74–81 С)</p>	<p>Здобувач вищої освіти має загальні знання про категоріальним апаратом у рамках дисципліни «Іншомовна комунікація в</p>

	<p>науковому та навчальному дискурсі».</p> <p>У визначенні структурно-композиційні особливості наукового та навчального англійськомовних дискурсів і правил їх побудови припускається певних помилок. Розпізнання лексичних, стилістичних, граматичних особливостей текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів викликає певні труднощі.</p> <p>Усні відповіді повні, логічні, натомість не завжди обґрунтовані.</p> <p>На середньому рівні володіє вміннями працювати з англійськомовними інформаційними джерелами знаходити необхідну інформацію з мінімальними інтелектуальними й часовими витратами, здійснювати гіпертекстову навігацію та користуватися англійськомовним інтерфейсом, здійснювати цілеспрямований пошук, переробку й передання інформації, вилучати та інтегрувати інформації з різних джерел, верифікувати отриману інформації;</p> <p>Здатний реалізувати всі види мовленнєвої діяльності, використовувати англійську мову (на рівні C2.1), здійснювати ефективні письмові та усні комунікації англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (продувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо), однак під час усного мовлення припускається граматичних та стилістичних помилок .</p> <p>На середньому рівні вмє здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків.</p> <p>У цілому вмє створювати і розуміти тексти</p>
--	---

	<p>англійськомовного наукового та навчального дискурсів з урахуванням ситуації спілкування, але не завжди розпізнає структурно-композиційні, лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів.</p> <p>Виявляє розуміння правил вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях, але виявляє невпевненість під час продукування та декодування англійськомовної мовленнєвої реалізації відповідно до соціокультурного та комунікативного акту, та потребує незначної допомоги з боку викладача.</p>
<p>Задовільно (64–73 D)</p>	<p>Здобувач вищої освіти має недостатні знання про категоріальний апарат у рамках дисципліни «Іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсі».</p> <p>У визначенні структурно-композиційні особливості наукового та навчального англійськомовних дискурсів і правил їх побудови припускається грубих помилок. Розпізнання лексичних, стилістичних, граматичних особливостей текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів викликає значні труднощі.</p> <p>Усні відповіді не повні, здобувач вищої освіти ускладнюється в їх обґрунтуванні.</p> <p>На задовільному рівні володіє вміннями працювати з англійськомовними інформаційними джерелами знаходити необхідну інформацію з мінімальними інтелектуальними й часовими витратами, здійснювати гіпертекстову навігацію та користуватися англійськомовним інтерфейсом, здійснювати цілеспрямований пошук, переробку й передання інформації,</p>

	<p>вилучати та інтегрувати інформації з різних джерел, верифікувати отриману інформації;</p> <p>Має значні труднощі під час реалізації всіх видів мовленнєвої діяльності, використовувати англійську мову (на рівні C2.1), а саме під час здійснення письмової та усної комунікації англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (не завжди здатен продукувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо).</p> <p>На задовільному рівні вміє здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків.</p> <p>У цілому вміє створювати і розуміти тексти англійськомовного наукового та навчального дискурсів з урахуванням ситуації спілкування, але аналіз структурно-композиційних, лексичних, стилістичних, граматичних особливостей текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів.</p> <p>Не завжди виявляє розуміння правил вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях, виявляє невпевненість під час продукування та перекодування англійськомовної мовленнєвої реалізації відповідно до соціокультурного та комунікативного акту, та потребує значної допомоги з боку викладача.</p>
<p>Задовільно (60–63 E)</p>	<p>Здобувач вищої освіти на репродуктивному рівні має знання про категоріальний апарат у рамках дисципліни «Іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсі».</p>

У визначенні структурно-композиційні особливості наукового та навчального англійськомовних дискурсів і правил їх побудови припускається грубих помилок. Практично не розпізнає лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів.

Усні відповіді часткові, не обґрунтованні.

На низькому рівні володіє вміннями працювати з англійськомовними інформаційними джерелами знаходити необхідну інформацію з мінімальними інтелектуальними й часовими витратами, здійснювати гіпертекстову навігацію та користуватися англійськомовним інтерфейсом, здійснювати цілеспрямований пошук, переробку й передання інформації, вилучати та інтегрувати інформації з різних джерел, верифікувати отриману інформації.

Має значні труднощі під час реалізації всіх видів мовленнєвої діяльності, використовувати англійську мову (на рівні C2.1), а саме під час здійснення письмової та усної комунікації англійською мовою у межах наукового та навчального дискурсів з урахуванням лінгвістичних особливостей (не завжди здатен продукувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо).

На низькому рівні вміє здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків.

Не цілком розуміє тексти англійськомовного наукового та навчального дискурсів з урахуванням ситуації спілкування; має значні труднощі під час їх створення. Під час аналізу

	<p>структурно-композиційних, лексичних, стилістичних, граматичних особливостей текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів припускається суттєвих помилок.</p> <p>Практично не виявляє розуміння правил вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях, виявляє часткові вміння продукувати та перекодувати англійськомовні мовленнєві реалізації відповідно до соціокультурного та комунікативного акту.</p>
<p>Незадовільно (35-59 FX)</p>	<p>Здобувач вищої освіти має фрагментарні знання про категоріальний апарат у рамках дисципліни «Іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсі».</p> <p>Не володіє знаннями щодо структурно-композиційних особливостей наукового та навчального англійськомовних дискурсів і правил їх побудови. Не розпізнає лексичні, стилістичні, граматичні особливості текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів.</p> <p>Не володіє вміннями працювати з англійськомовними інформаційними джерелами знаходити необхідну інформацію з мінімальними інтелектуальними й часовими витратами, здійснювати гіпертекстову навігацію та користуватися англійськомовним інтерфейсом, здійснювати цілеспрямований пошук, переробку й передання інформації, вилучати та інтегрувати інформації з різних джерел, верифікувати отриману інформації.</p> <p>Не вміє реалізувати всі види мовленнєвої діяльності та використовувати англійську мову (на рівні C2.1); під час здійснення письмової та усної комунікації англійською мовою</p>

	<p>у межах наукового та навчального дискурсів припускається грубих помилок, не здатен продукувати та грамотно оформлювати різні типи наукових текстів англійською мовою (тези, статті, анотації, тощо).</p> <p>Не вміє здобувати та передавати фахову інформацію у формі доповідей, презентацій, фрагментів лекцій, уроків.</p> <p>Практично не розуміє тексти англійськомовного наукового та навчального дискурсів з урахуванням ситуації спілкування; має значні труднощі під час їх створення. Під час аналізу структурно-композиційних, лексичних, стилістичних, граматичних особливостей текстів англійськомовного наукового та навчального дискурсів припускається суттєвих помилок.</p> <p>Має епізодичні знання про правила вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях, тому не вміє продукувати та перекодувати англійськомовні мовленнєві реалізації відповідно до соціокультурного та комунікативного акту.</p>
--	---

Засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання.

Усне опитування, презентації результатів виконаних завдань, реферування англійськомовних та українськомовних наукових статей, написання тез, контрольні роботи, іспит.

Зміст навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Англійськомовний академічно-науковий дискурс.

Тема 1. Англійськомовна наукова спільнота.

Засоби комунікації з науковими спільнотами: наукова конференція, фахові наукові видання, науково-популярні видання, онлайн форуми, наукові блоги. Основні правила спілкування: висловлення згоди та незгоди з точкою зору співрозмовника, використовуючи актуальний словниковий запас. Аудіювання: обговорення наукової статті з науковим керівником.

Написання критичного ревію: підготовчий етап (критичне читання наукової статті, формулювання питань та відповідей, засвоєння мовленнєвих кліше), ознайомлення зі структурою критичного ревію, ознайомлення з прикладами критичних ревію, написання власного критичного ревію. Аудіювання: поради наукового керівника щодо написання критичного ревію.

МТА як невід'ємна частина наукового дослідження в Великій Британії: сутність процедури, етапи, супроводжувальні документи. Спеціальні форми та правила їх заповнення. Аудіювання: обговорення здійснення процедури МТА з науковим керівником.

Тема 2. Англійськомовний науковий дискурс: критичний огляд теоретичних джерел.

Мотивація наукової діяльності: читання та обговорення тексту, виконання вправ до нього.

Критичний огляд теоретичних джерел: засвоєння базового вокабуляру. Наукова дискусія: висловлювання аргументів «за» та «проти», наведення доказів на підтримку власних тез, шляхи представлення фактів, доказів і даних. Групова дискусія на обрану актуальну лінгвістичну тему, дотичну до тематики кваліфікаційних робіт здобувачів. Аудіювання: обговорення теми дослідження з науковим

керівником; дискусія на науковому форумі.

Тема 3. Англійськомовний науковий дискурс: графічна репрезентація даних.

Опис графічної репрезентації даних: таблиці, діаграми, графіки. Обговорення обраних методів дослідження – групова дискусія. Робота з текстом «The scientific methods». Аудіювання: обговорення процедури експерименту з науковим керівником; обговорення етапів експерименту з колегами; прогнозування результатів дослідження (виконання завдань на розуміння змісту). Анотування українськомовної наукової статті англійською мовою (за вибором здобувача).

Тема 4. Англійськомовний науковий дискурс: презентація результатів дослідження.

Обговорення прогнозів та реально отриманих результатів: префікси та суфікси наукових термінів, речення-лінкери. Лексичні засоби опису практичної / експериментальної частини дослідження та результатів дослідження. Аудіювання: обговорення ходу експерименту; обговорення проблем у ході виконання експерименту; обговорення методики експерименту. Анотування українськомовної наукової статті англійською мовою (за вибором здобувача).

Тема 5. Наукова стаття як жанр наукового дискурсу

Читання наукової статті “Assessing laptop use in higher-education classroom: the laptop effectiveness scale”: підготовчий етап (обговорення питань в парах, аналіз семантики нових лексичних одиниць). Робота з текстом статті: підготовка опорних слайдів, презентація слайдів аудиторії. Робота з оглядом літератури як частини наукової статті: аналіз результатів наукових доробок, різних позицій / поглядів науковців. Часові форми дієслів типові для огляду літератури: виконання вправ. Аналіз часових форм дієслів типових для огляду літератури в науковій статті за вибором здобувача.

Змістовий модуль 2. Академічна доброчесність

Тема 6. Принципи академічної доброчесності.

Академічна доброчесність: визначення терміну. Засвоєння лексичного матеріалу. Академічна чесність: аудіювання з загальним розумінням тексту. Академічна чесність: читання з загальним розумінням тексту. Логічні коннектори. Засоби вираження додаткової інформації. Засоби екземпліфікації. Засоби узагальнення. Засоби протиставлення. Засоби вираження причини та наслідку. Засоби вираження поступки. Розвиток монологічного мовлення: доповідь до студентського семінару «Принципи академічної доброчесності».

Тема 7. Академічна недоброчесність.

Академічна недоброчесність та її основні прояви: академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, хибне співавторство. Читання тексту “What is academic misconduct?”, виконання завдань до тексту, обговорення позиції автора. Складання вокабуляру за темою. Академічне письмо: уникнення плагіату.

Змістовий модуль 3. Англomовний академічно-навчальний дискурс

Тема 8. Лекція як жанр академічного дискурсу

Лексико-стилістичний аналіз тексту лекції “Innovation and invention”, виконання лексико-стилістичних вправ. Уникання гендерної дискримінації в мовленні. Засоби зменшення ефекту гендерно-маркованих лексичних одиниць. Гендерно-нейтральні лексичні одиниці. Аудіювання: запит та надання роз’яснень / уточнень під час групової роботи. Академічне письмо: правила оформлення внутрішньотекстових посилань.

Тема 9. Семінар як жанр академічного дискурсу

Підготовка до семінару: розуміння нових термінів, розуміння настанов викладача. Аудіювання: “Yuoness talks about his experience of seminars”, виконання завдань на розуміння аудіотексту.

Підготовка групової презентації: робота в малих групах, публічне

представлення презентації: виконання тренувальних вправ. Підготовка міні-презентації за запропонованим планом. Представлення міні-презентації. Аудіювання: як створити ефективну презентацію до семінарського заняття. Обговорення питань до аудіотексту.

Тема 10. Робота з науковою літературою

Прогнозування основного змісту наукової статті з анотації та ключових слів: виконання вправ. Продуктивне читання наукової статті: обговорення ідей / порад у парах; презентація ідей / порад аудиторії. Практикування продуктивного читання: аналіз змісту наукової статті “Where does the time go? A diary approach to Business and marketing students’ time use” (виконання вправ, обговорення питань в парах, групова дискусія). Стиль академічного письма: порівняльний лінгвостилістичний аналіз наукової та газетної статей. Академічне письмо: вибір між прямим цитуванням та перефразуванням, правила цитування, використання as-clauses у перефразуваннях (виконання вправ).

Теми практичних занять

1. Англійськомовна наукова спільнота.
 - 1.1. Засоби комунікації з науковими спільнотами: наукова конференція, фахові наукові видання, науково-популярні видання, онлайн форуми, наукові блоги. Основні правила спілкування: висловлення згоди та незгоди з точкою зору співрозмовника, використовуючи актуальний словниковий запас. Аудіювання: обговорення наукової статті з науковим керівником.
 - 1.2. Написання критичного ревію: підготовчий етап (критичне читання наукової статті, формулювання питань та відповідей, засвоєння мовленнєвих кліше), ознайомлення зі структурою критичного ревію, ознайомлення з прикладами критичних ревію, написання власного критичного ревію. Аудіювання: поради наукового керівника щодо написання критичного ревію.

1.3. МТА як невід’ємна частина наукового дослідження в Великій Британії: сутність процедури, етапи, супроводжувальні документи. Спеціальні форми та правила їх заповнення. Аудіювання: обговорення здійснення процедури МТА з науковим керівником.

2. Англійськомовний науковий дискурс: критичний огляд теоретичних джерел.

2.1. Мотивація наукової діяльності: читання та обговорення тексту, виконання вправ до нього. Критичний огляд теоретичних джерел: засвоєння базового вокабуляру. Наукова дискусія: висловлювання аргументів «за» та «проти», наведення доказів на підтримку власних тез, шляхи представлення фактів, доказів і даних.

2.2. Групова дискусія на обрану актуальну лінгвістичну тему, дотичну до тематики кваліфікаційних робіт здобувачів. Аудіювання: обговорення теми дослідження з науковим керівником; дискусія на науковому форумі.

3. Англійськомовний науковий дискурс: графічна репрезентація даних.

3.1. Опис графічної репрезентації даних: таблиці, діаграми, графіки. Обговорення обраних методів дослідження – групова дискусія. Аудіювання: обговорення процедури експерименту з науковим керівником.

3.2. Робота з текстом «The Scientific methods». Аудіювання: обговорення етапів експерименту з колегами.

3.3. Обговорення обраних методів дослідження – групова дискусія. Аудіювання: прогнозування результатів дослідження (виконання завдань на розуміння змісту).

4. Англійськомовний науковий дискурс: презентація результатів дослідження.

4.1. Обговорення прогнозів та реально отриманих результатів: префікси та суфікси наукових термінів, речення-лінкери. Анотування українськомовної наукової статті англійською мовою (за вибором здобувача).

4.2. Лексичні засоби опису практичної / експериментальної частини дослідження та результатів дослідження. Аудіювання: обговорення ходу експерименту; обговорення проблем у ході виконання експерименту; обговорення методики експерименту.

5. Наукова стаття як жанр наукового дискурсу.

5.1. Читання наукової статті “Assessing laptop use in higher-education classroom: the laptop effectiveness scale”: підготовчий етап (обговорення питань в парах, аналіз семантики нових лексичних одиниць).

5.2. Робота з текстом статті: підготовка опорних слайдів, презентація слайдів аудиторії. Робота з оглядом літератури як частини наукової статті: аналіз результатів наукових доробок, різних позицій / поглядів науковців. 5.3. Часові форми дієслів типові для огляду літератури: виконання вправ.

6. Принципи академічної доброчесності.

6.1. Академічна доброчесність: визначення терміну. Засвоєння лексичного матеріалу. Академічна чесність: аудіювання з загальним розумінням тексту. Академічна чесність: читання з загальним розумінням тексту.

6.2. Логічні коннектори. Засоби вираження додаткової інформації. Засоби екземпліфікації. Засоби узагальнення. Засоби протиставлення. Засоби вираження причини та наслідку. Засоби вираження поступки.

6.3. Розвиток монологічного мовлення: доповідь до студентського семінару «Принципи академічної доброчесності».

7. Академічна недоброчесність.

7.1. Академічна недоброчесність та її основні прояви: академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, хибне співавторство: тлумачення понять. Обговорення проблеми академічної недоброчесності в українській науковій спільноті у порівнянні з британською / американською.

7.2. Читання тексту “What is academic misconduct?”, виконання завдань до тексту, обговорення позиції автора. Складання вокабуляру за темою. Академічне письмо: уникнення плагіату.

8. Лекція як жанр академічного дискурсу

8.1. Лексико-стилістичний аналіз тексту лекції “Innovation and invention”, виконання лексико-стилістичних вправ.

8.2. Уникання гендерної дискримінації в мовленні. Засоби зменшення ефекту гендерно-маркованих лексичних одиниць. Гендерно-нейтральні лексичні одиниці.

8.3. Аудіювання: запит та надання роз’яснень / уточнень під час групової роботи. Академічне письмо: правила оформлення внутрішньотекстових посилань.

9. Семінар як жанр академічного дискурсу

9.1. Підготовка до семінару: розуміння нових термінів, розуміння настанов викладача. Аудіювання: “Yuoness talks about his experience of seminars”, виконання завдань на розуміння аудіотексту.

9.2 Підготовка групової презентації: робота в малих групах, публічне представлення презентації: виконання тренувальних вправ. Представлення міні-презентації. Аудіювання: як створити ефективну презентацію до семінарського заняття. Обговорення питань до аудіотексту.

10. Робота з науковою літературою

Прогнозування основного змісту наукової статті з анотації та ключових слів: виконання вправ. Продуктивне читання наукової статті: обговорення ідей / порад у парах; презентація ідей / порад аудиторії. Практикування продуктивного читання: аналіз змісту наукової статті “Where does the time go? A diary approach to Business and marketing students’ time use” (виконання вправ, обговорення питань в парах, групова дискусія).

Самостійна робота

1. Англійськомовна наукова спільнота: ознайомлення з прикладами критичних ревізій на статті, тематика яких дотична до наукових інтересів здобувачів; написання власного критичного ревізій.
2. Формулювання напряму наукового дослідження: підготовка до наукової дискусії: висловлювання аргументів «за» та «проти», наведення доказів на підтримку власних тез, шляхи представлення фактів, доказів і даних.
3. Практична (експериментальна) частина дослідження: підготовка до групової дискусії «Як обирати оптимальні дослідницькі підходи й методи для аналізу конкретного лінгвістичного матеріалу».
4. Оформлення результатів дослідно-експериментальної роботи: префікси та суфікси наукових термінів, речення-лінкери (виконання вправ).
5. Наукова стаття як жанр наукового дискурсу: Аналіз часових форм дієслів типових для огляду літератури в науковій статті за вибором здобувача. Виокремлення та аналіз мовних кліше, що найчастіше вживаються в оглядах літератури наукових статей дотичних до тематики кваліфікаційних робіт здобувачів.

6. Принципи академічної доброчесності: складання тематичного словника; підготовка доповіді до студентського семінару «Принципи академічної доброчесності».
7. Академічна недоброчесність: підготовка презентації на тему «Програмні засоби перевірки наукових праць на плагіат».
8. Лекція як жанр академічного дискурсу: лексико-стилістичний аналіз наукової статті «The Gendering of Language: A Comparison of Gender Equality in Countries with Gendered, Natural Gender, and Genderless Languages», підготовка опорних слайдів для міні-лекції на тему «Уникнення гендерної дискримінації в мовленні».
9. Семінар як жанр академічного дискурсу: складання плану презентації, підготовка презентації (на тему дотичну до кваліфікаційної роботи здобувача)
10. Робота з науковою літературою: стиль академічного письма: порівняльний лінгвостилістичний аналіз наукової та газетної статей. Академічне письмо: вибір між прямим цитуванням та перефразуванням, правила цитування, використання as-clauses у перефразуваннях (виконання вправ).

Розподіл балів, які отримують здобувачі за результатами поточного і підсумкового контролю

Поточний контроль (практичні заняття, самостійна робота, контрольні модульні роботи, навчально-дослідні завдання)			Екзамен	Сума
Модулі	Бали	Разом	0–20	0–100
Змістовий модуль 1. Наука та науковий дискурс				
Тема 1.	0-5	25		
Тема 2.	0-5			
Тема 3.	0-5			
Тема 4.	0-5			
Тема 5.	0-5			
Змістовий модуль 2. Академічна доброчесність				
Тема 6.	0-5	10		
Тема 7.	0-5			
Змістовий модуль 3. Інтерактивні мультимедіа				
Тема 8.	0-5	35		
Тема 9.	0-5			
Тема 10.	0-5			
Модульна контрольна робота	20			

Таблиця відповідності шкал оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти

Показник успішності (у балах)	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		екзамен	Залік
90–100	A (відмінно)	відмінно	Зараховано
82–89	B (дуже добре)	добре	
74–81	C (добре)		
64–73	D (задовільно)	задовільно	
60–63	E (достатньо)		
35–59	FX (незадовільно з можливістю повторного складання семестрового контролю)	незадовільно (з можливістю повторного складання)	не зараховано (з можливістю повторного складання)

0–34	F (незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни)	незадовільно (з обов'язковим повторним вивченням дисципліни)	не зараховано (з обов'язковим повторним вивченням дисципліни)
------	--	--	---

Вимоги викладача

При вивченні дисципліни «Іншомовна комунікація в науковому та навчальному дискурсі (основна іноземна мова)» необхідно спиратися на рекомендовану основну та допоміжну навчальну літературу. Вітається використання інших джерел під час виконання завдань для самостійної роботи.

Високо оцінюється прагнення здобувачів вищої освіти:

- регулярно відвідувати заняття;
- планомірно та систематично засвоювати навчальний матеріал;
- активно працювати на практичних заняттях;
- повною мірою долучатися до активних форм навчання;
- відпрацьовувати пропущені практичні заняття.

Обов'язковою вимогою є дотримання норм академічної доброчесності.

Завдання для самостійної роботи

I. Scientific articles for writing abstracts.

С. Г. ЧЕМЕРКІН

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПРОЦЕСИ

Сучасні інформаційні технології досягли високого рівня впливу на різні соціальні сфери життя людини, зробили її функціонування в соціумі невіддільним від використання засобів науково-технічного прогресу. Така активна взаємодія індивіда з інформаційним середовищем спричинена глобалізацією, яка відбувається впродовж кількох останніх десятиліть.

Одним із чинників динамічного розвитку глобалізаційних процесів стало виникнення Інтернету. Проникнення в усі сфери життєдіяльності людини цього засобу масової комунікації викликало трансформацію соціального середовища людини—її світогляду, культури, мови. Вплив засобів масової комунікації торкнувся багатьох рівнів мовної системи — лексичного, граматичного, стилістичного тощо. А мовна норма дедалі частіше формується саме на взірцях публіцистичної, а не мовно-художньої практики. Важливу роль у цьому процесі відіграє Інтернет. Імовірно, сьогодні вже не варто говорити про колосальну розбіжність мовних фактів, яка трапляється у двох середовищах — віртуальному та реальному, тобто в мові, якою послуговуються в Інтернеті та поза його межами. Адже, з одного боку, помітний виразний взаємозв'язок фактів мовної реалізації у віртуальному та реальному середовищах, а з другого, — мова в інтернет-середовищі — це, власне, аналог мови поза його межами, оскільки сучасна інтернет-комунікація передбачає наявність таких самих форм дискурсу, які трапляються в реальному (невіртуальному) житті. Крім того, тут функціонують нові засоби комунікації, що існують лише у віртуальному просторі (наприклад, такі, що поєднують одиниці різних семіотичних систем).

Зважаючи на динаміку глобалізаційних процесів, неважко передбачити, що вплив на мовну субстанцію з часом посилюватиметься, а мова, яка сьогодні перебуває поза межами інтернет-комунікації, зазнаватиме істотного впливу Всесвітньої мережі. Такі процеси не можуть лишити осторонь різні наукові галузі, об'єктом дослідження яких є мова, актуалізуючи нові запити соціуму. Особливе місце серед цих концептуальних наукових напрямів посідає лінгвістика. Соціальна ситуація, яка склалася на межі тисячоліть, потребує більш детального вивчення лінгвальних процесів, особливо тих, які відбуваються в цифровому середовищі, оскільки активний розвиток інформаційних технологій швидко змінює умови функціонування мови, що призводить до втрати можливості досліджувати унікальні часові пласти її розвитку в різних комп'ютерних сферах, зокрема в Інтернеті. Наприклад, уже сьогодні трансформується писемний варіант усної розмовної мови, яким послуговуються в онлайн-засобах передавання інформації (форумах, чатах та ін.). Ця зміна спричинена різною репрезентацією тексту, викликаною впливом соціальних мереж, активне просування яких особливо помітне сьогодні. Крім того, комунікація все частіше переходить у іншу фазу — спілкування в аудіо- та відеоформатах, тобто в усну форму.

Зазначені процеси повинні спонукати науковця до аналізу мовних явищ у писемному варіанті усної розмовної мови, сегмент якої трансформується й зазнає редукції, позаяк, по-перше, це нове явище у мові, причини й умови існування якого достеменно невідомі, а по-друге, воно незабаром застаріє. Подібною є ситуація із дослідженнями діалектної мови, коли науковці намагаються зберегти факти живої мови носіїв певної говірки. Відмінність полягає лише в тому, що ці процеси незіставні щодо часу. Трансформація говіркових засобів — явище, яке значно триваліше в часі, ніж трансформація мовних засобів при спілкуванні між користувачами в Інтернеті. Водночас Інтернет є не лише об'єктом дослідження мови, а й інструментом для її аналізу.

Найхарактерніша риса Всесвітньої мережі — збереження сукупності всіх даних — дає змогу використовувати засоби Інтернету для верифікації мовного матеріалу. Ця особливість якнайкраще сприяє створенню лексичних, граматичних та інших реєстрів у вигляді корпусів, словників тощо. Оперування великою кількістю мовного матеріалу ставить питання про застосування засобів Інтернету при визначенні норми чи її кодифікації, а отже, з'являється реальна можливість формування за допомогою Всесвітньої мережі такого важливого нормативного кадастру, як загальномовний словник. Створення тлумачної лексикографічної праці як одного зі стовпів словникарства відбувається відповідно до певних лінгвістичних та технологічних засад. Проте якщо лінгвістичні засади сучасного українського словникотворення не можуть піддаватися сумніву, то технологічні основи формування словників ще перебувають у не надто розвиненому стані.

Система трансформації накопичених наукових знань передбачена соціально-економічними процесами останнього часу, яким властива нелінійна динаміка. Нелінійність, що лежить в основі глобалізації, вимагає зміни лінійних процесів, за якими продовжує розвиватися сучасна лінгвоукраїністика. Активізація нелінійних процесів у мові (наявність невербальних знаків у текстах, постмодерний дискурс у художній мові, гіпертекст у мові, якою послуговуються в Інтернеті, тощо) спонукає до зміни наукових поглядів сучасних мовознавців. Інтернетом як засобом дослідження мовного матеріалу вже давно послуговуються лінгвісти, використовуючи пошукові машини, частина з яких уже адаптована до такої роботи. Український бібліотечний сегмент ця технологія не обслуговує, проте деякі одиниці можна виявити за допомогою пошуку через російськомовну систему запиту. Наприклад, можна обчислити рівень різного типу зацікавлення щодо окремої персоналії, яка пов'язана з Україною, зокрема з мовою письменника чи соціальним впливом певного політичного діяча тощо. Оскільки науковий запит на такі пошуки очевидний та актуальний, імовірно, вказаний сервіс може

бути доступним і українською мовою, тобто ґрунтуватиметься на матеріалі з українських наукових бібліотек.

Зазначена технологія дає змогу накреслити широкі перспективи для наукових досліджень у лінгвістиці. По-перше, у сучасному мовознавстві з'являється можливість визначити тренди певних лінгвальних процесів чи явищ. До використання пошукових машин зробити це було практично неможливо, оскільки така робота передбачає збір і класифікацію великої кількості матеріалу, що практично не може бути здійснене механічним способом. По-друге, такий сервіс дає змогу виявити й аналізувати контекстне середовище, у якому використано той чи той термін, що відкриває широкі перспективи, наприклад, практичного поєднання одиниць лінгвістичної системи з одиницями інших дисциплін (пор., наприклад, підхід представників контекстної реклами, які шукають ключові слова для виходу на певну соціальну групу). Кожна з лінгвістичних дисциплін зможе використати цю систему для вивчення власного мовного матеріалу. У царині лінгвостилістики такі дослідження, наприклад, дадуть змогу наочно представити рівень популярності художньої мови письменника, визначити особливості використання стилістичного інструментарію в певний період і його застосування до певних дискурсів тощо.

Отже, поєднання нової філософії дослідження мови з новітніми засобами її аналізу уможливить виведення української лінгвістичної думки на інший, якісно новий і перспективний рівень.

ЗАЦНИЙ Ю. А.

СПОСОБИ ТА МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (2009 –2019 рр.)

Нові одиниці останнього десятиліття свідчать, що англійська мова продовжує збагачувати свій словниковий склад майже виключно за рахунок своїх власних мовних ресурсів, враховуючи, проте, що значна частина цих ресурсів, зокрема, лексичних одиниць, окремих морфем, у тому числі і словотворчих елементів, була запозичена протягом історії становлення та розвитку англійської мови з інших мовних систем. Найбільшу активність і продуктивність виявляє словотвір, тобто створення нових лексичних одиниць на базі існуючого матеріалу шляхом «обробки» цього матеріалу різними способами. Афіксація продовжує бути продуктивним способом поповнення словникового складу, причому на перший план виходить префіксація, особливо за участю препозиціональних елементів, етимонами яких були давньогрецькі лексичні одиниці.

Активно створюються похідні-іменники та прикметники із словотвірним елементом біо-для відбиття понять, пов'язаних із живою природою, з її імітацією: bioartificial «створений штучно з клітин та біоматеріалів», biobag «штучне лоно», пластиковий мішок, наповнений спеціальною рідиною для підтримки життя передчасно народженої тварини (імітує умови материнського лона)», biocremation «процес кремації тіла померлої людини з використанням води і хімічної речовини», biodesign «використання живих істот, таких, як рослини, бактерії для створення різних виробів, у тому числі предметів мистецтва», biohacking «використання принципів біології для ефективнішої роботи свого тіла», bioprinting «процес друкування шарів клітин для створення штучної тканини тіла».

Інтернаціональний елемент super-на позначення надзвичайності брав участь у формуванні таких інновацій-іменників, як, наприклад, superAger«людина віком понад 80 років, яка не виявляє ознак погіршення

розумових здібностей», super coffeen «кава з такими інгредієнтами, як різне сім'я, спеції (для того, щоб зробити його більш корисним для здоров'я)», superdiversity «надзвичайна різноманітність расово-етнічного складу населення», super-gentrification перебудова на більш високому рівні певного району, населеного представниками середнього класу», supertasker «людина, яка дуже ефективно виконує кілька завдань водночас», supertunnel «супердовгий або надзвичайно естетичний тунель». Зазначимо, що у попередні десятиліття спостерігалася тенденція заміни елемента super-елементом mega-: все, що було просто «супер», ставало «мега». З часом гіперболічна коннотація елемента mega-мабуть «стерлася»: зафіксовано лише одно нове слово -megamoon «медовий місяць, який молоді проводять разом із своїми друзями».

Елемент мікро-також був продуктивним при утворенні нових іменників, причому первинне значення «мікроскопічність, мініатюрність тощо» було замінено на позначення незначної кількості, короткочасності: micro-adventure «короткочасна діяльність, яка викликає захоплення, збудження, наприклад, подорож, романтична пригода», micro-credential «документ про освіту у вузькій сфері, отриманий після короткого періоду навчання, що забезпечує вміння та навички для виконання певної роботи», micro-influencer «користувач соціальних мереж, який не має в них багато друзів, але впливає на вибір людьми саме тих товарів, про які вони пишуть», micromastery «надбання майстерності, здатності дуже добре робити одну чи кілька незначних речей», microstay «короткочасне, протягом кількох годин перебування в готелі (без ночівлі)». На початку ХХІ століття в англійській мові почав активно функціонувати префікс nano-в значенні «мікроскопічний» (етимонне значення давньогрецького слова nano «карлик», оскільки цей вік іменують «наностоліттям» (nanoage) у зв'язку з «нанореволюцією» (nanorevolution), можливістю створення машин, приладів, предметів мікроскопічних розмірів (nanobot, nanocomputer, nanosatellite). Проте «мікроскопічність» практично відсутня у значенні

новотворів з префіксом nano-. Ці новотвори вводять більш «реальні» кількісні і якісні поняття, і цей префікс виступає як певною мірою синонімічний елементу micro-: nanoblock «дуже короткий замкнутий контур», nanobreak «короткий відпочинок (протягом однієї доби), проведений поза домом», panodegree «свідоцтво, сертифікат про відвідування певних спеціалізованих і курсів у вищому навчальному закладі у стислий термін», nanogardening «мікросадівництво», наприклад, вирощення рослин на балконі або у внутрішньому дворіку», nanotecture(nano+architecture) «експериментальна архітектура малого масштабу».

Ще наприкінці ХХ століття лінгвісти писали про «кіберчуму» (cyberplague), про створення великої кількості похідних з префіксом cyber-для введення понять, пов'язаних з комп'ютерною та іншою інформаційною технікою, з Інтернет. Формування таких похідних продовжується і в останнє десятиліття: cyberhoarding «психологічний стан людини, коли вона прагне накопичувати інформацію на комп'ютері, не видаляти навіть непотрібну або застарілу», cyber-scriber (cyberspace+ scribe) «людина, яка публікує щось онлайн», cybersickness «відчуття нудоти, яке викликано довгою роботою з електронними пристосуваннями, тим, що людина дивиться на екрани цих приладів», cybersoldier «член команди військових, які займаються «кібервійною», тобто війною інформаційних систем».

Значною мірою поповнилася за останнє десятиліття і фразеологія англійської мови, тобто повністю або частково переосмисленими сталими сполуками. Із структурно-функціональної точки зору нові фразеологічні одиниці представлено майже виключно номінативними типами з такими домінуючими моделями, як N+ N, Adj+N: accidental fur «хутро, виготовлене із шкіри тварин, збитих на дорогах», Barbieflu «тенденція серед молодих жінок, яка полягає у радикальній зміні своєї зовнішності для того, щоб виглядати як лялька Барбі», bird's nest parenting «угода, згідно з якою діти розлучених батьків залишаються в родинній хаті, а батьки по черзі живуть з ними», Cinderellasurgery «косметична операція на ногах», entropytourist

«людина, яка полюбляє подорожувати місцями занепаду, покинутими людьми місцевостями», digital after life «те, що залишається від людини в інтернеті після її смерті», smartphone face «витягнуте донизу підборіддя, звисаючі що як наслідок постійних поглядів на смартфон або подібний прилад».

Створення сталих словосполучень, як свідчать і наведені приклади, базувалося, головним чином, на метафоричному переосмисленні вільних сполук. Можна виділити базові, «ключові» лексичні одиниці, які, власно кажучи, і зумовлюють процес фразеологізації, виступаючи в ролі семантичних центрів. До них належать: digital (digitalafterlife, digital amnesia, digitalautopsy, digital diet, digital exhaust,digitalsurgeryetc.); smart(smart desk,smart glasses,smartgun,smartphone face,smartwatch); ambient (ambient computing,ambient literature,ambient tea, ambient wellness); clean (cleaneating, clean meat, clean sleeping); ghost(ghost driver, ghostmoney, ghostgazumping). Серед інновацій останнього десятиліття зафіксовано лише кілька десятків семантичних неологізмів, нових одиниць лише за вмістом.

В основному це існуючі слова, які набули нових лексико-семантичних варіантів внаслідок переносу значення, здебільш метафоричного, наприклад: beacon «пристосування, що надсилає сигнали-тривоги мобільним телефонам, які знаходяться поблизу», catfishing «подання неправдивих даних про себе в соціальні мережі для справлення позитивного враження, особливо з метою спокусити певну людину до інтимних відносин», greenhouse «частина автомобіля, яка включає дах та вікна», sugar «пов'язаний з інтимними відносинами між літнім заможним чоловіком і молодою жінкою, у руки якої переходить багатство чоловіка».

Отже, запозичення складають лише 2% від загальної кількості інновацій; цей показник, за нашими спостереженнями, практично не змінюється протягом останнього півстоліття розвитку англійської мови. Можна помітити, що французька мова, яка досить довгий час була основним постачальником запозичень, не представлена жодним словом. В

останні півстоліття вчені відзначали зростання питомої ваги запозичень із азійських мов, особливо з мов країн Далекого Сходу. Ця тенденція в останні роки виявилася в тому, що половина запозичень – надходження з японської мови, серед яких не тільки одиниці, що пов'язані з кулінарією, але й позначення інших понять, у тому числі абстрактних: *kaiebo* «японський підхід до управління своїми фінансами, бюджетом», *tsundoku* «придбання великої кількості книжок, читати які зовсім немає часу», *wabi-sabi* «цінування простого, близького до природи життя». У той же час значну роль у збагаченні «макросистеми» англійської мови відіграють «внутрішні запозичення», перш за все – запозичення між національними варіантами. Слід відзначити, що інновації, які виникли в одному із варіантів, здебільш в американському та в британському, в умовах інформаційної революції у короткий термін починають вживатися в інших варіантах.

Бубнов Д. В.

ПРОСОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ІРЛАНДЦІВ У СИТУАЦІЇ ДВОМОВНОСТІ

На розвиток ірландського варіанта англійської мови вплинула ситуація двомовності, що склалася історично. Дослідники мовної ситуації в республіці Ірландія відмічають, що двомовність в Ірландії можна розділити на чотири періоди: 1) початок британського вторгнення (XII-XVI ст.), що характеризується плавним і поступовим витисненням ірландської мови англійською, однак ірландська мова все ще домінує у суспільстві; 2) дискримінація ірландської мови (XVII – перша половина XIX ст.), у результаті чого ірландська мова була практично повністю витиснена англійською з основних сфер функціонування, зберігшись в основному у побуті в сільській місцевості; 3) посилення боротьби за незалежність від Великої Британії та повернення ірландській мові статусу офіційної мови країни (друга половина XIX – перша третина XX ст.); 4) повернення ірландській мові статусу офіційної мови, зростання її престижу (XX – початок XXI ст.), при цьому небагато носіїв володіють нею, що пояснюється тривалою відмовою від її використання (Куреня 2009).

Володіння носієм обома мовами паралельно, тобто таке, що не потребує перекладу з однієї мови на іншу – це ідеальна двомовність у власне лінгвістичному аспекті. Л. В. Щерба не без підстав вважав таку двомовність відхиленням від норми, що виникає лише за певних умов. «Насправді лише окремі віртуози можуть користуватися двома або більше мовами без мовного взаємопроникнення (*interferences*)» (Мартине 1963: 335). Відповідно, можна говорити про те, що ідеальної двомовності не існує.

Перший етап дослідження полягав у визначенні номенклатури та частотності використання шкал у мовленні ірландців. Результати проведеного дослідження мелодійних характеристик свідчать про те, що до основних видів шкал, зафіксованих у мовленні ірландців належить спадна ступінчата,

рівна та висхідна шкали.

Спадна шкала, яка складає 44% випадків вживання є рекурентною в мовленні досліджуваних інформантів. Її вживання свідчить про вплив британського варіанта англійської мови на мовлення ірландців. Висхідна шкала, як зазначено в дослідженнях Д. М. Карпової, є домінуючою в мовленні мешканців Уельсу (Карпова 2018). Використання висхідної шкали більш характерно для мовлення мешканців півдня Ірландії (32%).

Відсоток вживання рівної шкали, особливо в чоловічому мовленні надає мовленню нейтрального, монотонного характеру. Найменший відсоток вживання цього виду шкали зафіксовано у мовленні мешканця Півночі Ірландії.

Наведені результати перцептивного аналізу вказують на варіативний характер перед термінальної частини висловлювання (шкали) в досліджуваному регіоні. Використання цих видів шкал у досліджуваних ситуаціях спілкування цілком обґрунтовано, тому що, по-перше, це емоційно нейтральні шкали, а по-друге, ці шкали є типовими для британського варіанта англійської мови. Щодо особливостей гендерної поведінки, то в жіночому мовленні в досліджуваному регіоні (Ірландія) найбільш частотною є спадна ступінчаста шкала, що можна пояснити тим, що жіноче мовлення більш тяжіє до еталонного, кодифікованого мовлення носіїв британського варіанта англійської мови, у якій найбільш рекурентним є саме спадний рух перед термінальної частини інтонаційного контуру. У дослідженнях А. Д. Швейцера, Д. М. Карпової зазначається тенденція до більш частотного використання жінками стандартних форм вимови всередині спорідненої або однорідної соціальної групи. Чоловіки частіше, ніж жінки, вважають за необхідне використовувати нестандартні форми, які виконують функцію своєрідних маркерів їхньої поважності. Про жінку складають враження як за її зовнішнім виглядом, так і за мовленням, тому жіночий соціальний статус вимагає лінгвальної підтримки (Швейцер 1996).

Наступним етапом перцептивного аналізу було дослідження частотності використання термінальних тонів. У жіночому мовленні домінують висхідний та спадний термінальні тони. У мовленні мешканців Півдня Ірландії як чоловіків, так і жінок 27% припадає на спадний термінальний тон, вживання висхідного тону в чоловічому мовленні складає 16% та 21% – у жіночому мовленні. На Півночі Ірландії спадний тон вживається у двох різновидах – 19% – низький спадний (Low Fall) та 17% – високий спадний (High Fall).

Загалом, мовлення мешканців як Півдня, так і Півночі Ірландії є емоційно нейтральним. Вживання емоційного термінального тону (8%) не є рекурентним в мовленні представників досліджуваного регіону. У результаті інструментального аналізу мовлення ірландців виявлені наступні територіальні особливості середнього рівня частоти основного тону і його максимального діапазону.

Відповідно до поставленої мети в роботі розглянуті просодичні характеристики мовлення носіїв ірландського варіанта англійської мови, які представляють Південь та Північ Ірландії. Методом інструментального аналізу було визначено основні частотні параметри мовлення, враховуючи гендерну і територіальну приналежність ірландців. Проведений аналіз дозволив схарактеризувати основні просодичні маркери мовленнєвої поведінки ірландців, серед яких провідним є діапазон частоти основного тону, який диференціює мовлення жінок і чоловіків, а також висока рекурентність спадного термінального тону, що пояснюється впливом британського варіанта англійської мови. Отже, ситуація двомовності в країні, вплив британської англійської є одними з основних ознак своєрідності ірландського варіанта англійської мови. Перспективним напрямком подальшого лінгвістичного пошуку вважаємо визначення темпоральних та динамічних характеристик ірландської англійської на території республіки Ірландія.

Мікава Н.М.

АНГЛОМОВНИЙ КОНЦЕПТ HAIR (соціокультурний аспект)

Однією із характерних рис сучасного мовознавства є загальна антропоцентрична спрямованість лінгвістичних розвідок в межах різних наукових парадигм, зокрема й когнітивної. Останні десятиліття відзначилися бурхливим розвитком когнітивної лінгвістики та її галузей, серед яких провідне місце посідає лінгвоконцептологія. Головною проблемою лінгвоконцептології є вивчення мовного відображення процесів концептуалізації та категоризації дійсності (Селіванова 2006).

Мета статті полягає у розгляді соціально-культурних особливостей вербалізації англomовного концепту HAIR як фрагмента англomовної картини світу.

У всі часи і в різних культурах волосся приділялася особлива увага. З волоссям пов'язано безліч повір'їв і традицій у всіх культурах світу, що знаходить підтвердження у численних міфах. Так, наприклад, в північній скандинавській міфології богиня родючості Сіф була дружиною бога грому Тора. Вона мала прекрасне довге волосся, колір якого був подібний до кольору пшениці, що сяяла під променями золотистого сонця. Коли богиня спала, бог Локі, покровитель злодіїв, остриг їй волосся та втік з ним. Тор розгнівався і обіцяв жорстоко покарати крадія. Локі злякався, тому вирушив у країну гномів за допомогою. Вони звили золоті нитки, що були значно довші за справжнє волосся богині. Наступного дня Локі повернувся з новим волоссям і таким чином змінив гнів Тора на милість (History of hair).

Відомою біблійною притчею є оповідь про Самсона та чудодійну силу його волосся. Самсон був суддею у древніх іудеїв. Він володів надзвичайною силою. Його подвиги описуються в біблійській Книзі Суддів (Book of Judges) (гл. 13-16). Янгол представ перед Маноем та його дружиною в той час, коли іудеї були загарбані филистимлянами. Він обіцяв їм, що їх ненароджений син

допоможе врятуватися від филистимлян, якщо дасть Назорейську Обітницю, частиною якої була обіцянка не стригти волосся.

У Біблії номінативна одиниця hair використовується неодноразово і не тільки у міфологічних оповіданнях. Перше згадування знаходимо в 13 та 14 частинах Левіту (Book of Leviticus), в якій зокрема містяться гігієнічні рекомендації і керування про інфекційні захворювання шкіри. В тексті говориться, що для повного очищення організму необхідно голити волосся, зокрема на голові.

У Старому Заповіті є вказівки щодо необхідних ритуалів при скорботі за загиблими. Острижене волосся чи поголена голова вважались символами поваги до померлих та жалю за ними. Такі вказівки містяться у 27 частині Книги пророка Іезекіїля (Book of Ezekiel, Old Testament).

Вчення про довжину волосся та його значення в житті чоловіків та жінок знаходимо в Першому посланні до коринфян (The First Epistle to the Corinthians).

Таким чином, прототиповість короткого волосся для чоловіків та довгого для жінок закладена ще у Біблейських текстах. Відхилення від цього стандарту є маркером нетиповості і тому обговорюється у спеціальний спосіб. Надмірна довжина чоловічого волосся пояснюється, зокрема, у легендах про Самсона. Санкціонована відсутність / видалення волосся пов'язується із спеціальними ритуалами.

Розглянемо соціокультурні аспекти вербалізації концепту HAIR на прикладі окремих номінацій.

С.П. Школьников запропонував класифікацію зачісок, виходячи з її різноманітних функцій в історії людства:

- 1) зачіска як атрибут класової приналежності;
- 2) зачіска як ознака сімейного стану (наприклад, в середні віки скроневі коси носили тільки незаміжні дівчата);
- 3) зачіска як символ професійної приналежності (стягнуті сирицею волосся були «професійною» зачіскою іконописців);

- 4) зачіска як відображення національних традицій (наприклад, зачіска японських жінок);
- 5) зачіска як відображення догматів і вимог релігійного віросповідання;
- б) зачіска як віддзеркалення загального художнього стилю епохи.

З огляду на зазначені функції зачіски, можна констатувати, що вона постійно виступає в ролі транслятора суспільно-значущих суб'єктивнозначимих характеристик особистості, яка виконує певну соціальну роль, і сама зачіска входить в структуру соціальних очікувань щодо тих чи інших соціальних ролей людини (Школьников 1975).

Проведене нами дослідження вербалізації концепту HAIR в англomовній картині світу дозволяє констатувати, що не лише волосся на голові – зачіска – виконує соціально-ідентифікуючу роль, але й волосся на обличчі та тілі людини. Виокремлюємо наступні соціокультурні параметри, за якими класифікуємо номінації, які вербалізують англomовний концепт HAIR:

1) гендерний аспект

Гендерний аспект яскраво виражений номінаціями, які репрезентують ЛСГ “facial hair” та ЛСГ “body hair”. Так, борода та вуса є ознаками маскулітності: “Facial hair is a secondary sex characteristic of human males, referring to the growth of hair on or around the chin, jowls and philtrum” (Hair). Відрізняється також і ставлення до волосся на тілі – для жінок воно є небажаним і від нього позбавляються, тоді як для чоловіків волосся на тілі не є культурним табу.

2) віковий аспект

Цей аспект вербалізації концепту HAIR представлений в основному словосполученням white hair, яке часто зустрічається у проаналізованих фольклорних та художніх текстах у описові людей похилого віку, що зумовлене біологічними особливостями волосся, яке з віком втрачає колір та сивіє. Поряд із зазначенням сивого волосся на позначення віку персонажа вживається й номінація beard, яка також підкреслює його похилий вік та мудрість. До того ж, наявність волосся на обличчі юнаків є знаком їх зрілості.

3) професійний аспект

Даний аспект вербалізації концепту HAIR в англomовній картині світу репрезентується, зокрема, номінаціями воєнних зачісок – military cuts. gs” (Hair).

4) релігійний аспект

Кожна релігія має свої канони стосовно волосся чоловіків та жінок – покриття / непокриття у храмі, постриг, тощо. В західноєвропейській культурній традиції католицькі монахині коротко остригають волосся, а чоловіки-монахи носять специфічну зачіску, яка одразу ідентифікує людину як представника відповідної релігійної спільноти: “Catholic nuns often cut their hair very short, and men who joined Catholic monastic orders in the eighth century adopted what was known as the tonsure, which involved shaving the tops of their heads and leaving a ring of hair around the bald crown” (Hair).

5) соціально-груповий аспект

Окрім професійних та релігійних груп, волосся виступає ідентифікатором для цілої низки сучасних та історичних соціальних груп. Так, зокрема, пуританські прихильники парламенту під час Англійської громадянської війни XVII століття отримали назву Круглоголових за специфічну коротку зачіску, якою вони хотіли відрізнитися від своїх опонентів із довгим волоссям: “Roundheads – during the English Civil War, the followers of Oliver Cromwell decided to crop their hair close to their head, as an act of defiance to the curls and ringlets of the king’s men. This led to the Parliamentary faction being nicknamed Roundheads” (Hair).

Сучасні молодіжні субкультури також мають характерні зачіски: “Many subcultures have hairstyles which may indicate an unofficial membership. Many hippies, metalheads and Indian sadhus have long hair, as well many older indie kids. Many punks wear a hairstyle known as a mohawk or other spiked and dyed hairstyles; skinheads have short-cropped or completely shaved heads. Long stylized bangs were very common for emos, scene kids and younger indie kids in the 2000s and early 2010s, among people of both genders” (Hair).

У даному прикладі зазначаються номінації різноманітних зачісок, які слугують своєрідними ідентифікаторами приналежності людини до однієї із зазначених субкультур.

Проведений аналіз показав, що аналізований концепт HAIR має такі аспекти вербалізації в англомовній картині світу як гендерний, віковий, професійний, релігійний та соціально-груповий. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розгляді виокремлених аспектів вербалізації на матеріалі англомовного художнього мовлення.

Строченко Л.В.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОГО КОНЦЕПТУ GENIUS В АФОРИЗМАХ

Когнітивна семантика характеризується декількома напрямками аналізу концептів у відповідності до методологічної орієнтації дослідників. Серед них виокремлюють, зокрема, лінгвокультурологічний підхід, когнітивно-поетичний напрям, когнітивно-дискурсивний напрям, семантико-когнітивний підхід. Спільним для всіх напрямків є визнання концепту базовою одиницею свідомості, відмінності ж пов'язані, у першу чергу, з фокусуванням на певному типі концептів, а також з різним трактуванням відношень між концептом як елементом етнокультурної картини світу та лексичним значенням (Шевченко 2006: 192-193).

Пропоноване дослідження ґрунтується на теоретичному доробку семантико-когнітивного підходу до вивчення концептів, який досліджує співвідношення семантики мови з концептосферою народу, взаємодію семантичних процесів з когнітивними. Представники цього напрямку в когнітивнійлінгвістиці визначають концепт як приналежну свідомості людини глобальну одиницю розумової діяльності, квант структурованого знання, дослідити яку можливо шляхом вивчення її мовної репрезентації (Попова, Стернин 2007).

Мова є одним із основних інструментів пізнання та концептуалізації навколишнього світу, оскільки аналіз мовних засобів дозволяє найбільш простим та ефективним способом виявити ознаки концепту та змоделювати його.

Склад того чи іншого концепту виявляється через даний концепт, словникові тлумачення мовних одиниць, які репрезентують та мовленнєві контексти. Аналізуючи різноманітні підходи до вивчення концептів, А.П. Мартинюк зазначає, зокрема, що дослідження вербалізованого концепту відбувається на основі ономазіологічного підходу, який передбачає визначення мовних засобів, що його об'єктивують, максимально повний опис

семантики цих одиниць та моделювання змісту концепту як глобальної ментальної одиниці через її національну своєрідність. Основними доцільними методами вчена вважає компонентний аналіз, етимологічний аналіз, виявлення синонімічного ряду лексеми-репрезентанта концепту, а також вивчення способів концептуалізації як вторинного переосмислення, зокрема, в пареміях та афоризмах (Мартинюк 2009). Саме останньому із зазначених етапів – вивченню способів концептуалізації як вторинного переосмислення – присвячене наше дослідження.

Мета даної розвідки полягає у дослідженні особливостей вербалізації англомовного концепту GENIUS. Матеріалом дослідження слугували англомовні афоризми.

Результати та обговорення. Афоризм визначається як короткий влучний оригінальний вислів, узагальнена, глибока думка, виражена в лаконічній формі, подеколи несподівано парадоксальній. Афоризм завжди містить у собі більше значення, ніж вимовлено, він ніколи не аргументує, але впливає на свідомість виразною неординарністю судження. Тому досить часто афоризми називають «крилатими вислови» (Словник літературознавчих термінів).

У ході дослідження було проаналізовано 100 англомовних афоризмів із компонентом genius. Встановлено, що у даних крилатих висловах реалізуються декілька моделей концептуальної метафори. Зупинимось, передовсім, на теоретичному аспекті зазначеного явища. Новий підхід до аналізу значення мовних одиниць у когнітивній семантиці спричинив появу великої кількості праць, присвячених розглядові когнітивної сутності метафори.

Нині розроблено декілька теорій, пов'язаних із розглядом когнітивного статусу метафори. Так, зокрема, Р.Е. Гаскелл вважає, що базою метафори є глибинний мисленнєвий процес, а саме – міркування за аналогією. Метафору вчений вважає первинною когнітивною функцією, що невід'ємна від раціональної думки та процесу формування понять (Haskell 1987). Близьким

до теорії Р.Е. Гаскелла є розуміння сутності метафори Е. МакКормаком, який вважає, що мова взагалі породжується завдяки певним глибинним структурам людського розуму. Людина може зіставляти досить віддалені семантичні концепти, які мають дещо спільне, внаслідок чого і виникає метафора. За Е. МакКормаком, метафора як процес має такі рівні: мовний, пов'язаний зі змінами у мові, семантичний (глибинний), що пояснює мовні переноси у категоріях лінгвістичної теорії, та когнітивний, який забезпечує отримання нового знання, утворення нових понять (МакКормак 1990).

Проведене дослідження уможливило виокремлення декількох структурних концептуальних метафор, зокрема, GENIUS IS MADNESS, що представлена у таких афоризмах:

“There is no great genius without some touch of madness” (Aristotle);

“Imperfection is beauty, madness is genius and it's better to be absolutely ridiculous than absolutely boring” (Marilyn Monroe);

“Genius is one of the many forms of insanity” (Cesare Lombroso).

Слід зазначити, що асоціювання геніальності із безумством є однією з досить поширених теорій природи цього феномену.

Наступна із розглянутих концептуальних метафор GENIUS IS WORK підкреслює значимість праці, зусиль, докладених генієм для своїх досягнень, наприклад,

“Genius is one percent inspiration and ninety-nine percent perspiration”

(Thomas A. Edison); “The only genius that's worth anything is the genius for hard work” (Kathleen

Winsor);

“If you knew how much work went into it, you wouldn't call it genius” (Michelangelo Buonarroti).

Приписувана геніальним вченим здатність робити складні речі доступними для розуміння пересічних людей знайшла своє відображення у концептуальній метафорі GENIUS IS SIMPLE, наприклад:

“A genius is someone who takes a complex thing and makes it look simple.

An academic does the opposite” (Robert Fanney);

“Any fool can make something complicated. It takes a genius to make it simple” (Woody Guthrie);

“The role of genius is not to complicate the simple, but to simplify the complicated” (Criss Jami).

У наступних порівняннях геніальності з талантом та зазначенні того, що справжня геніальність майже недосяжна як сонце, реалізується концептуальна метафора GENIUS IS FIRE:

“Talent is a flame. Genius is a fire” (Bernard Williams);

“The true artist is not proud: he unfortunately sees that art has no limits; he feels darkly how far he is from the goal, and though he may be admired by others, he is sad not to have reached that point to which his better genius only appears as a distant, guiding sun” (Ludwig van Beethoven).

Концептуальна метафора GENIUS IS PRECIOUS реалізується у порівнянні геніальності без освіти зі сріблом у копальні:

“Genius without education is like silver in the mine” (Benjamin Franklin).

Остання із виокремлених концептуальних метафор GENIUS IS ENEMY відображає непрості стосунки генія із суспільством, яке досить часто ставиться до людей із надзвичайними здібностями досить вороже:

“When a great genius appears in the world you may know him by this sign; that the dunces are all in confederacy against him” (Jonathan Swift);

“The public is wonderfully tolerant. It forgives everything except genius” (Oscar Wilde);

“Genius inspires resentment. A sad fact of life” (Eoin Colfer);

“In the republic of mediocrity, genius is dangerous” (Robert G. Ingersoll).

Як бачимо, дані афоризми побудовані на протиставленні середньостатистичних особистостей геніям.

Висновки

Концептуальна метафора є головним засобом концептуальної системи

людини, за допомогою якої ми розуміємо і сприймаємо один тип об'єктів у термінах об'єктів іншого типу. Проведене дослідження уможливило виокремлення декількох концептуальних метафор, зокрема, GENIUS IS MADNESS, GENIUS IS FIRE, GENIUS IS WORK, GENIUS IS PRECIOUS, GENIUS IS ENEMY, GENIUS IS SIMPLE.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розгляді концепту GENIUS в англomовному художньому дискурсі.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов особливий акцент ставиться на нових тенденціях у відборі методів, які орієнтовані на ціль навчання – формування в учнів основних рис мовної особистості. Матеріал, що засвоюється за допомогою подібних методів має сприйматися як інструмент та засіб соціальної взаємодії з партнерами по спілкуванні.

Сьогодні, серед традиційних методів викладання іноземної мови можна виділити так звані нетрадиційні методи, які з'явилися у зв'язку зі зростанням потреби в оволодінні іноземною мовою. До таких методів належать: Метод «громади», сугестивний метод, метод повної фізичної реакції, «мовчазний» метод.

Метод «громади» (метод «радника») був розроблений американським психологом Ч. Курраном. В основі методу лежить гуманістичний підхід до навчання і психологічна теорія «радника», суть якої полягає в тому, що людям необхідна допомога радника-психолога, а його консультації та участь бажані в будь-якому вигляді соціальної діяльності людини, в тому числі й в освіті [4, с. 25].

Метод «громади» характеризується такими рисами:

- у відповідності з гуманістичним підходом до навчання учням належить провідна роль в організації та побудові курсу. Учні визначають зміст навчання і вибирають зручний для них темп і режим роботи.
- вчитель виступає в ролі «радника», який підказує учням фрази, необхідні їм для спілкування іноземною мовою. Він не повинен претендувати на роль лідера чи керівника навчального процесу, не повинен змушувати учнів брати участь у процесі спілкування, якщо вони цього не хочуть.

- програма навчання спеціально не розробляється, оскільки процес навчання розробляється таким чином, що учні спонтанно вибирають тему і мовні засоби.

- основним прийомом навчання є переклад з рідної мови на іноземну.

- організація процесу навчання будується таким чином: учні працюють у групі, вони сидять обличчям один до одного і обговорюють рідною мовою тему бесіди. Потім починається спілкування іноземною мовою. Учитель сидить осторонь і спостерігає за обговоренням, а потім включається в процес бесіди, пропонуючи еквіваленти на іноземній мові. Учні повторюють фрази по кілька разів, а потім записують їх на магнітофон, для того щоб прослухати, якщо знадобиться.

Прихильники методу «громади» відзначають його гуманістичний характер, спрямованість на особистість учня і відсутність стресу в процесі навчання. Використання даного методу передбачає спеціальну підготовку вчителів, бо вчителі шкіл і викладачі іноземної мови вузів не є психологами і не можуть використовувати відповідні психологічні прийоми.

Наступним сучасним методом викладання є сугестивне навчання (з латини *suggestio* — навіювання) — це відносно нова система навчання, яка використовує засоби навіювання з навчально-виховною метою [4, с. 26].

Технологія сугестивного навчання, базується на розширенні прихованих можливостей людини, що в свою чергу дозволяє поглибити та зробити більш ефективним навчальний процес. Сугестивне навчання широко використовується в методиці викладання іноземних мов.

Болгарський лікар-психіатр Г. Лозанов запропонував своєрідну технологію сугестивного навчання — цілеспрямоване навіювання на основі релаксації (розслаблення, зменшення напруження) у звичайному стані свідомості, що приводить до виникнення ефекту гіпермнезії (надзапам'ятовування).

Технологія Г. Лозанова ґрунтується на певних принципах: відсутність зубріння; навчання без перерви; основою навчання є мотивація та

пізнавальний інтерес учнів; проведення навчання великими блоками; комплексність виконання завдань [2, с. 19].

Практичне використання цієї технології навчання довело, що кожен учень здатен запам'ятати набагато більше інформації, ніж під час традиційного навчання. Необхідно звернути увагу на те, що в разі якщо ці знання не знаходять постійного застосування, вони швидко зникають [4, с. 26].

Іншим інноваційним методом є метод повної фізичної реакції. Він розроблений американським дослідником Джеймсом Ашером і поширений в багатьох країнах світу. Цей метод інтегрований зі знаннями з галузі педагогіки, психології, практики іншомовного мовлення і дає змогу здійснювати навчання іноземної мови, орієнтоване на особистісні здатності й уміння учнів [4, с. 28].

Метод повної фізичної реакції – це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Як правило, цей метод використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. Для молодшого школяра цей метод застосовується у вигляді виконання команд, рухливих ігор, ілюстрації жестами й мімікою певних дій і ситуацій тощо. Такий метод навчання ідеально підходить для дітей, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати [8, с. 294].

Метод повної фізичної реакції базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Досліджуючи тему різноманітності методів викладання іноземної мови, ми виявили, що вона є надзвичайно глибокою і цікавою.

Різнманітні течії і напрямки розроблялися за участю провідних науковців, лінгвістів, психологів, методистів, педагогів і ін. Всі розроблені ними методи, методики, підходи, принесли неоцінений вклад в розвиток методики навчання іноземних мов.

Розвиток наук, а особливо психології, впровадження нових технологій спричинило появу нетрадиційних методів, які набувають зараз великого розповсюдження і популярності. Звичайно, кожен метод має свої позитивні сторони та недоліки, але всі вони успішно функціонують при правильному застосуванні. Можна сказати, що нетрадиційні методи стали цінним надбанням для методики навчання іноземних мов.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Однією з проблем, яка заважає викладачам англійської мови для спеціальних цілей у немовних вузах України вивести своє викладання на рівень новітніх світових досягнень в області побудови навчального процесу, є проблема їх необізнаності. Ця необізнаність стосується деяких новітніх тенденцій у закордонній методиці навчання іноземних мов взагалі і англійської мови для спеціальних цілей зокрема.

Мета даної статті – спробувати узагальнити деякі з цих тенденцій, відкривши до них доступ вітчизняним фахівцям у галузі методики викладання іноземних мов для створення можливостей продуктивного використання відповідних напрацювань у навчальному процесі з англійської мови для професійного спілкування у немовних вузах України.

Провідною серед таких тенденцій слід назвати тенденцію поступового витіснення того, що можна назвати “методичною периферією” – комунікативний підхід, раніше центральний і домінуючий у викладанні всіх іноземних мов для будь-яких цілей. Стало навіть модним говорити про початок “пост-комунікативної ери” (див., наприклад, назву симпозіуму на конференції IATEFL в 2009 р.: “Symposium on grammar teaching in the postcommunicative era”). Можна виділити дві причини, що обумовили настільки явне нехтування загальноприйнятим і чи не єдиним до недавнього часу підходом до навчання англійської мови. Перша з них полягає в широкому поширенні так званого міжкультурного підходу, в якому акцент робиться не стільки на навчанні спілкуванню мовними засобами, скільки на формуванні комунікативних умінь, які базувались на присвоєнні учнями соціокультурних комунікативних норм, специфічних для цільової мовно-культурної спільності. Друга причина пов’язана з поступовою відмовою від навчання національних варіантів англійської мови (британському, американському і т.п.) і переходом

на навчання так званому інтернаціональному англійському (English as an International Language – EIL). Це означає викладання спрощеного варіанту мови, який використовується виключно для міжкультурних контактів, що також знижує інтерес до навчання чисто мовним аспектам мовленнєвої комунікації. Між тим, як зазначає О.Б. Тарнапольський [5], подібне відношення до комунікативного підходу є наслідком методичного непорозуміння, обумовленого тим, що до цього підходу неправомірно приписується концентрація уваги на навчанні мови. Це невірно хоча б тому, що комунікативний підхід визначає виключно метод навчання (як вчити) і досить байдужий до його змісту.

Навпаки, міжкультурний підхід і підхід, що вимагає навчати інтернаціональному англійському, визначає саме зміст навчання (чому навчати), тобто цілком можуть поєднуватися з комунікативним підходом, оскільки ці різні підходи відповідають за реалізацію у практичному навчальному процесі зовсім різних методичних категорій: змісту і методів навчання. Подібне поєднання підходів з опорою саме на комунікативний підхід як на підхід, безпосередньо відповідальний за зміст навчання (як вчити), не тільки можливо, але й абсолютно необхідно. Необхідність викликана тим, що, при всій критиці комунікативного підходу, ніхто ні у вітчизняній, ні в зарубіжній методиці не сумнівається і не пропонує змінити кінцеву мету навчання (для чого вчити): формування іншомовної-мовленнєвої комунікативної компетенції. А формувати таку компетенцію можна тільки засобами комунікативного підходу, оскільки нічого іншого поки не придумано.

Однак, з іншого боку, вимоги до міжкультурного підходу і підходу, орієнтованого на навчання інтернаціональному англійському, обусловлюють необхідність серйозної модифікації комунікативного підходу для його найкращої адаптації до особливостей двох вищеназваних підходів, по відношенню до яких він виступає як комплементарний. Саме в такій модифікації і полягає друга з розглянутих у цій роботі тенденцій. Сучасною

версією комунікативного підходу, що якнайкраще відповідає потребам міжкультурного підходу (і переходу на навчання інтернаціональної англійської мови), є конструктивістський підхід [3].

Конструктивістський підхід базується на створенні можливостей для учнів не отримувати у готовому вигляді, а самостійно “конструювати” власні знання, навички та вміння в процесі навчальної діяльності, яка відтворює або моделює екстралінгвістичну дійсність і діяльність, заради яких вивчається мова. Практичне втілення цього підходу безпосередньо у викладанні іноземної мови представлено експерієнціальним навчанням (experiential learning [2]). При навчанні англійської мови для професійних цілей експерієнціальне навчання передбачає таку організацію всього навчального процесу, при якій у ньому здійснюється безперервне моделювання практичної професійної діяльності майбутнього фахівця. Але в цьому моделюванні квазі-професійна діяльність здійснюється студентами засобами не рідної, а іноземної мови.

Таку ж функцію виконують різні види рольової гри: контрольована рольова гра, частково контрольована рольова гра, вільна рольова гра, епізодична рольова гра, тривала рольова гра. Доречно також використовувати завдання, що передбачають “інформаційну нерівність” учасників. Завдання типу “information gap” (“інформаційна нерівність”) мають різні форми: picture gap (у студентів є майже однакові картинки, деякі зображення відрізняються, необхідно виявити ці відмінності за допомогою запитань, недивлячись на зображення партнера); text gap (у студентів є аналогічні тексти або фрагменти того самого тексту, при цьому деталі, наявні в тексті одного студента, відсутні в тексті іншого студента, і брак інформації потрібно компенсувати); knowledge gap (у одного із студентів є інформація, якої немає в іншого, її потрібно компенсувати, заповнити таблицю); belief / opinion gap (у студентів є різні переконання, завдання полягає у виробленні спільної думки); reasoning gap (у студентів є різні докази, які важливо зібрати разом і зіставити).

Під час роботи над проблемою доцільно використовувати завдання типу “перенесення інформації”. Перенесення інформації можливе у двох основних

видах: з тексту в наочне зображення; з наочного зображення в текст. Для перенесення інформації проводять такі види наочного зображення: а) малюнок (зображення з глибоким або парадоксальним змістом); б) план (наприклад, будинку або кварталу, де відбулася важлива подія); в) карта (міста або місцевості, про які йшлося); г) діаграма (наприклад, “родинне дерево” відомих людей); д) таблиця (з цифровими або фактичними даними); є) асоціативна гра типу “mind map” (лексичні асоціації з тієї чи іншої проблеми); ж) картки (з послідовністю подій). Зазначені види наочного зображення можна використовувати для переведення інформації з тексту в зображення (наприклад, у таблицю) і навпаки. Малюнок зазвичай поєднується з описом побутової сцени, план використовується для описування місця події оповідання, карта дає можливість наочно представити географію регіону, діаграма допомагає представити фактичну інформацію, таблиця потрібна для використання необхідних даних, асоціативна карта корисна для міркувань, картки зручні для розташування подій у правильній послідовності. Перенесення інформації з тексту в наочну форму разом із висловлюваннями з опорою на наочне зображення є пізнавальними прийомами, узятими з реального життя, і тому відповідають вимогам автентичності. Робота з перенесення інформації застосовується в деяких сучасних підручниках англійської мови.

Розглянемо завдання “рольового характеру”, що потребують міркування, інтерпретації, власних доказів, висновків, критичного мислення, представлені в рубриці “Problem Solving: Identifying the Problems of Cross-cultural Communication. Panel discussion: “The way I communicate with people from different cultures and how to develop it”. Share your ideas you have written about”.

Завдання такого плану передбачає попередню підготовку у вигляді письмової або усної інформації, коли студент отримує роль носія власної культури, обмірковує наявні в нього уміння спілкування на фоні отриманих у попередніх розділах знаннях. Кожний студент розповідає про свій досвід;

ведучий надає слово кожному для того, щоб студенти оцінили презентації своїх колег, висловили власну думку. Цей тип вправ безпосередньо формує афективний компонент міжкультурної компетентності, оскільки формує вміння подвійного бачення однієї ситуації з точки зору систем цінностей різних культур.

Завдання “Problem Solving: Understanding Cultural Differences. 1. Each student is assigned one culture of the world. Each student should find out if the assigned cultures have differences and similarities with his/her native culture and explain the reasoning behind them. 2. Find in the mass-media or think of a couple of cases illustrating life in different cultures. Write down these brief stories. Reproduce them in group” мають творчий характер і базується на наданні ролі не окремій особистості, а цілій нації. (Наприклад, студенти підготували інформацію про різні культурні традиції у проведенні весіль у своїй країні, в англomовних країнах, у іншомовних культурах). Студент ідентифікує себе як представника окремої нації і на основі сформованих у попередніх завданнях компетенцій аналізує культурні традиції тієї нації з позицій власної культурної належності. Достатній рівень володіння мовою дозволяє студентам проводити ефективні “слухання” з досліджуваної проблеми і сприяти формуванню всіх елементів структури і аспектів міжкультурної компетентності.

Основною метою завдань “рольового характеру” є визначення можливих способів вирішення проблеми, що міститься в тесті заняття (Problem Solving), концептуальне розуміння всіх її аспектів, що дає змогу в такий спосіб вийти на рівень емпатійного ставлення до обговорюваної проблеми з обов’язковою дидактичною метою – формування професійних навичок медіатора культур. Особливості функціонування таких видів рольової гри полягає в тому, що усі учасники отримують необхідні репліки, студенти отримують загальний сюжет і опис своїх ролей, студенти отримують умови й ситуацію для спілкування, розігрується окремий епізод, протягом тривалого періоду розігрується серія епізодів (наприклад, з життя країни, діяльності компанії). Творче рольове спілкування потребує розвинених соціальних умінь.

Рольові ігри в навчанні іноземної мови нерідко включають елементи соціального тренінгу (вправ на спілкування).

Наведемо приклади таких завдань: Line-up– (учасники намагаються якомога швидше стати в ряд відповідно до запропонованої ознаки); rounds – (учасники “кола” вимовляють кожен своє слово в такий спосіб, щоб утворюване речення звучало так, ніби його вимовляє одна особа); strip-story – (кожний учасник отримує свою фразу й намагається швидше зайняти відповідне місце в “оповіданні”); smile – (учасники підходять один до одного і з неодмінною посмішкою обмінюються репліками); merry-go-round – (учасники утворюють зовнішнє й внутрішнє коло і, рухаючись колом, обмінюються репліками); contacts – (учасники підходять одне до одного й розпочинають розмову); kind words – (учасники говорять будь-які приємні слова на адресу співрозмовника); reflection – (учасники намагаються уявити, що про них думають інші студенти); listening – (учасники уважно слухають партнера, висловлюючи згоду з ним); politeness – (учасники звертаються один до одного з ввічливими проханнями); concessions – (учасники вчаться поступатися один одному в суперечці); respect – (співрозмовники розповідають про повагу один до одного й наводять приклади); gratitude – (у парі студенти висловлюють один одному вдячність за надану раніше послугу, допомогу, підтримку тощо); rally – (учасники вчаться звертатися до аудиторії, відкриваючи “мітинг”); conflict – (студенти вчаться правильно реагувати на “емоційну фразу” партнера).

Ці та деякі інші завдання формують у студентів необхідні соціальні уміння спілкуватися. Описаний конструктивістський підхід, який практично втілюється через експерієнціальне навчання, є оптимальним і для реалізації третьої тенденції тимчасової методики, що стосується виключно навчання мови для спеціальних цілей. Мається на увазі все більш широке поширення навчання мови через зміст спеціальності (content-based language instruction [4]). У цьому випадку навчальний курс будується виключно на змістовному матеріалі спеціальних дисциплін, які складають основу професійної

підготовки. Завдяки тому, що відтворення екстралінгвістичної дійсності засобами експерієнціального навчання (через відповідні види навчальної діяльності) здійснюється на матеріалах, тісно пов'язаних з майбутньою професією, по-перше, здійснюється об'єднання такого навчання з навчанням через зміст. По-друге, і це найважливіше, власні знання, що “конструюються” студентами, навички й уміння з самого початку формуються з орієнтуванням на обслуговування виключно професійного спілкування та розширення інформаційної основи для такого спілкування. Тим самим забезпечується не тільки реалізація професійно спрямованого навчання іноземної мови у немовному вузі, а й покращення спеціальної підготовки учнів. Але для цього зміст спеціальності в курсі англійської мови має подаватися не тільки систематично, а й системно, тобто як логічно побудована система професійних знань, а не як розрізнені фрагменти таких знань, що нерідко спостерігаються в навчанні мов для спеціальних цілей у немовних вузах.

Вищою формою побудованого на основі конструктивістського підходу навчання англійської мови через зміст спеціальності є англійське занурення, коли спеціальні дисципліни читаються не рідною, а англійською мовою. Проте ні конструктивістський підхід (експерієнціальне навчання), ні навчання через зміст спеціальності в описаному вище їхньому розумінні не були б можливі без реалізації тієї останньої тенденції сучасної методики, про яку піде мова. Мається на увазі організація навчального процесу з максимально широкою опорою на можливості Інтернету. Ця опора настійно необхідна, оскільки без неї викладач та студенти просто не зможуть знайти достатньо джерел професійної англійської інформації для забезпечення всіх потреб побудованого на основі конструктивізму і орієнтованого на утримання спеціальності навчального процесу з іноземної мови. І види навчальної діяльності, властиві експерієнціальному навчання, і, особливо, системна подача змісту спеціальності в курсі іноземної мови вимагають постійної і систематичної роботи студентів з величезною кількістю оригінальних і автентичних професійних матеріалів англійською мовою. При цьому, в умовах

конструктивістського підходу до навчання, знаходити і обробляти ці матеріали студенти повинні самі (що, звичайно, не виключає консультативної допомоги та підказок викладача), так як інакше навчальний ефект завдань творчого характеру, – наприклад, навчального проектування – буде набагато нижчим від очікуваного.

В умовах українських вузів проблема може бути вирішена за рахунок постійного проведення студентами (за завданнями викладача) Інтернет-пошуку інформації, необхідної їм для виконання творчих навчальних завдань, на англійських професійних Інтернет-сайтах.

При використанні конструктивістського підходу проведення Інтернет-пошуку на таких сайтах повинно бути включено і в курси мови для спеціальних цілей, і в базові підручники для цих курсів як невід’ємна, обов’язкова і регулярна навчальна діяльність. Листування діалог за допомогою e-mail й отримувати міжкультурну інформацію від першоджерела.

У цьому випадку навчання стає змішаним (blended learning [4]), тобто, побудованим на поєднанні, з одного боку, роботи студентів з викладачем і один з одним, а з іншого, – з їх постійною, систематизованою і регулюємо аудиторною та позааудиторною роботою в онлайні. При цьому і традиційна аудиторна робота, і самостійна робота в он-лайні є рівнозначущими у навчальному процесі і займають у ньому приблизно рівне місце. Опора на розглянуті вище сучасні тенденції та шляхи їх реалізації, дозволить підняти навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних вузах України на новий рівень, що відповідає світовим рівням і стандартам.

Полікарпова Ю. О.

Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні

Постановка проблеми.

У сучасності в Україні відбуваються активні зміни та реформи. Остаточне визначення вектора розвитку держави, євроінтеграційні процеси зумовлюють нові вимоги до володіння іноземними мовами, зокрема й англійською. Як зазначено у Стратегії сталого розвитку "Україна – 2020" [1], прийнятій 2015 року, одним із ключових індикаторів реформування галузі освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції в ЄС. Одним із завдань у програмі визначено “забезпечення збільшення та оптимізації присутності України на міжнародних заходах та майданчиках, присутності в міжнародному академічному, культурному та громадському середовищі” [1]. Реалізація цього завдання потребує якісно нового рівня викладання іноземних мов, зокрема англійської як мови міжнародного спілкування.

У межах упровадження Стратегії сталого розвитку "Україна – 2020" у 2015 році було затверджено Національну програму вивчення та популяризації іноземних мов "Go Global". На початку 2016 року було розроблено план заходів щодо посилення вивчення англійської мови, де зазначено, що інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору потребує володіння громадянами іноземними мовами на якісно новому рівні [2]. Наказом Президента України 2016 рік було оголошено Роком англійської мови. Міністерство освіти та науки України взяло курс на модернізацію системи підготовки викладачів іноземних мов, удосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, запровадження міжнародних стандартів оцінювання учнів, студентів, учителів і викладачів [3]. Тому нині в Україні реалізуються нові підходи до навчання іноземних мов, зокрема й англійської, на основі європейського досвіду.

Метою дослідження є визначення основних новацій у підходах до вивчення англійської мови в Україні, що базуються на європейському досвіді.

Вивчення іноземних мов за радянського періоду визначалося насамперед політикою радянської влади. Як зазначає О. Вишневський, "таке розуміння предмета відповідало освітній політиці радянської влади, за якої всі діти мали вивчати основні європейські мови, але не повинні були ними володіти. Перша установка була пропагандистською, а друга оберігала суспільство від "впливу буржуазної ідеології" [5].

Після здобуття Україною незалежності пережитки такої настанови продовжували існувати в пострадянській методиці навчання англійської мови у вигляді певних педагогічних поглядів, розроблених методик і стереотипів. Основними проблемами такого підходу до навчання англійської мови стало її номінальне знання (так звана "англійська зі словником"); відірвані знання граматики, які користувач нездатний застосувати на практиці; затеоретизованість викладення матеріалу, що подавався у вигляді довгих і часом незрозумілих правил, які мали низьку практичну цінність. Основними видами діяльності були читання й переклад (нерідко застарілих текстів із сумнівною практичною цінністю). Мізерна кількість часу відводилася на аудіювання та говоріння, останнє з яких нерідко зводилося до простого заучування текстів. Робота на занятті велася переважно в системі викладач-студент або викладач-студенти, де викладач був основним носієм інформації та суворим контролером, роль якого полягала передовсім у виявленні помилок і недоліків у мовленні студентів. Навчальний матеріал характеризувався відірваністю від реальних життєвих ситуацій і потреб користувачів мовою. Оцінювання результатів навчання мало переважно суб'єктивний характер через відсутність чітко визначених критеріїв, за якими здійснюється оцінювання рівня володіння англійською мовою. До цього викладачі мали низьку кваліфікацію; у них не було практичного досвіду стажування в англійськомовних країнах тощо.

Сьогодні викорінення цих недоліків є важливим завданням для України і здійснюється на основі запровадження у вітчизняній системі освіти поширеної у світі європейської практики вивчення іноземних мов.

На початку XXI століття Рада Європи розробила і затвердила Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [4]. Саме в них визначено напрямки змін; цей документ рекомендований МОН України для використання у процесі викладання іноземних мов на всіх рівнях. Відповідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄРМ) було виділено 6 основних рівнів володіння мовою: А1 та А2 (елементарний користувач), В1 та В2 (незалежний користувач), С1 та С2 (досвідчений користувач). Кожен вид діяльності розглядається відповідно до дескрипторів і передбачає об'єктивні критерії для встановлення рівня володіння мовою кожного конкретного користувача мови. На оволодіння кожним рівнем необхідно не менше 100 год навчальних занять.

Переваги, які дає впровадження інноваційних європейських методик навчання англійської мови, є вагомими і заслуговують на більш детальний розгляд. Отже, одним із основних здобутків нового підходу є відповідність сучасним європейським стандартам освіти. Досягнута уніфікація рівнів навчання забезпечує єдність мети, змісту і засобів навчання англійської мови в Україні та світі. Нарешті має відійти в минуле практика розроблення внутрішніх, суто українських, стандартів засвоєння англійської мови, написання посібників і підручників фахівцями, які не є носіями мови і не мають досвіду проживання й діяльності в англійськомовних країнах, недостатньо знають світові тенденції методики навчання англійської мови.

Зазначені пережитки радянської системи, які міцно трималися в українській освіті дотепер, стали причиною того, що середньостатистичний українець (після вивчення англійської мови у школі протягом принаймні 5-6 років, а потім ще 5 років в університеті) не міг підтримати комунікацію з носіями мови навіть із побутових тем; у кращому випадку вмів перекласти друковані тексти за допомогою словника. При цьому держава виділяла чималі кошти на освіту громадян, які витрачалися на неефективне навчання іноземних мов, унаслідок чого спілкування зі світовими партнерами та процеси інтеграції України у світову спільноту дуже ускладнювалися.

Сьогодні завдяки новаціям у викладанні іноземних мов планується підвищити рівень володіння англійською мовою серед молоді й науковців із метою виконання завдань, поставлених у Стратегії сталого розвитку "Україна – 2020", та задля соціально-економічного розвитку держави [1].

Завдяки чітко прописаним дескрипторам у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти рівні володіння англійською мовою стали визначатися за чіткими критеріями, відповідно до яких можна об'єктивно оцінювати результати навчання; при цьому встановлюється поетапне опанування кожного рівня від A1 до C2. Серед нових програмових вимог це мають бути рівень A1 – для учнів 5-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів, рівень A2 – для 8-9 класів, рівень B1 – для учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл і, відповідно, B1 – для 8-9 класів та B2 – для 10-11 класів для середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням іноземної мови [4].

Європейський досвід показує, що найбільш ефективним у навчанні іноземних мов є компетентісний підхід, спрямований на розвиток практичних умінь, формування навичок і набуття досвіду користування повним набором теоретичних знань на практиці. За такого підходу англійська мова є засобом та знаряддям для вирішення практичних завдань у співпраці з іноземними партнерами, а не самоціллю, мовою заради мови, яка так і залишиться на рівні підручника й навчальної аудиторії і не використовуватиметься в реальному житті.

Європейські методики передбачають, що комунікація розглядається як основна мета використання мови. Саме комунікативний підхід покладено в основу навчально-методичних комплексів, розроблених групами фахівців-методистів, носіїв англійської мови, з урахуванням новітніх досліджень методики навчання, педагогіки, психології та інших суміжних наук. Сучасні навчально-методичні комплекси з англійської мови складаються з підручника (student's book або course book) та робочого зошита з аудіофайлами для студента (workbook with audio); комплектів CD та DVD; книги для викладача

з детально розробленими методичними рекомендаціями не лише до курсу в цілому, а й до кожного заняття; рекомендацій щодо оцінювання виконання студентами кожного виду завдань; інтерактивних завдань на картках, що продукують непідготовлене усне чи письмове мовлення; комплектів тестів із кожної теми, тестів для поточного контролю (progress tests, mid-year tests) та підсумкових тестів із курсу, форм для самооцінювання студентів і відстеження особистого прогресу тощо.

Отже, у навчанні англійської мови провідним є розвиток компетенцій у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – читанні, аудіюванні, письмі й говорінні. Завдяки типовим завданням і вправам у навчально-методичних комплексах з англійської мови студенти поетапно опановують основні стратегії роботи з кожним видом мовленнєвої діяльності, а також звикають до формату проведення міжнародних екзаменів з англійської мови (FCE, CAE, IELTS, TOEFL, PTE тощо) і розвивають необхідні навички. Знаючи чітко визначені критерії, за якими здійснюється оцінювання рівня володіння англійською мовою, студенти здійснюють моніторинг власних успіхів і об'єктивно оцінюють власні досягнення.

Нова парадигма іншомовної освіти базується також на максимальному використанні мультимедійних засобів, аудіо- та відеоматеріалів із подальшим виконанням завдань та обговоренням на кожному занятті; застосуванні мережі Інтернет для створення мовленнєвого середовища для студентів (сайти для самостійного вивчення англійської мови, безкоштовні дистанційні курси, створення навчальних спільнот у віртуальному середовищі, спілкування англійською в соціальних мережах); залученні сучасних пристроїв для пошуку та оброблення інформації (смартфонів, планшетів, ноутбуків); організації проектної роботи студентів, застосуванні нестандартних і творчих завдань; залученні студентів до культурно-освітніх заходів, що проводяться іноземними мовами в позааудиторний час (англомовний дискусійний клуб, олімпіади, конкурси, виставки творчих робіт, декади іноземних мов, театральні вистави, англомовні табори тощо); участі студентів у програмах

обмінів, стажуваннях і практиках за кордоном, передовсім в англомовних країнах.

Студенти навчаються як рецептивним, так і продуктивним видам діяльності. Значна частина часу відводиться продуктивному мовленню, що передбачає формулювання думок під час інтеракції. Використання рідної мови у процесі комунікації мінімізується. Рекомендовану кількість часу, коли викладач говорить на занятті, зменшено до 20%, натомість 80% часу відводиться на спілкування студентів іноземною мовою, що вивчається. За такого підходу навчання стає інтерактивним, передбачає зміну партнерів у спілкуванні завдяки роботі в парах, міні-групах (3-4 студенти) та великих групах (від 5 студентів), які змінюються зі зміною завдання. Це сприяє урізноманітненню видів діяльності та способів роботи на занятті, додає динамічності й забезпечує кожному студенту максимальне залучення у процесі опанування мови, спонукає до навчання й саморозвитку протягом усього життя.

Реалізацію європейських підходів до навчання іноземних мов в українських ВНЗ вже розпочато, проте існує низка проблем, які виникають у професійній діяльності викладачів англійської мови, а саме: низький рівень володіння англійською мовою випускників шкіл; недостатня внутрішня мотивація до вивчення іноземних мов, зневіра у власних силах (так званий страх помилок), пропуски занять, низько розвинене вміння організувати власну роботу й засвоювати англійську мову системно в більшості студентів; неготовність взяти на себе відповідальність за процес та результати навчання; складність в адаптуванні до нової методики вивчення англійської мови, недостатня кількість аудиторних годин тощо.

Подолання цих проблем значною мірою залежить від викладача. Ураховуючи вимоги часу й максимальний орієнтир на результат, прописаний у стандартах з усіх спеціальностей, забезпечити якісний процес викладання англійської мови у вищій школі здатен фахівець, який має достатній рівень володіння англійською мовою для викладання у ВНЗ (рівні C1-C2), володіє

сучасними європейськими методиками навчання іноземних мов, а також технологіями продуктивної взаємодії зі студентом, уміє створити сприятливий психологічний клімат у навчанні для забезпечення впевненості студента у власних силах.

Висновки. Основними новаціями в підходах до викладання англійської мови в Україні, що базуються на європейському досвіді, є відхід від пострадянської методики; дотримання змісту Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, уніфікація рівнів навчання в Україні та світі, відповідність сучасним європейським стандартам мовної освіти відповідно до дескрипторів, за якими визначають рівні володіння англійською мовою (від А1 до С2); компетентісний підхід у навчанні іноземних мов, розвиток компетенцій у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читанні, аудіюванні, письмі й говорінні); мінімізація використання рідної мови у процесі комунікації, інтерактивність навчання, динамічність та різноманітність завдань на занятті; максимальне залучення кожного студента у процес опанування мови; вивчення мови за допомогою навчально-методичних комплексів, розроблених групами фахівців-методистів із Великої Британії та США на основі новітніх досліджень; чітко визначені критерії, за якими здійснюється оцінювання рівня володіння мовою; діяльнісно-орієнтований підхід, що зумовлює навчання матеріалу, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій та потреб користувачів; завдання з розвитку критичного мислення; зміна ролі викладача та впровадження педагогіки партнерства; активне використання мультимедійних засобів, аудіо- та відеоматеріалів, мережі Інтернет для створення мовленнєвого середовища для студентів, застосування сучасних пристроїв для пошуку та оброблення інформації; організація проектної роботи студентів, застосування нестандартних і творчих завдань; залучення студентів до культурно-освітніх заходів, що проводяться іноземними мовами в позааудиторний час; участь майбутніх фахівців у програмах обмінів; сприяння навчанню й саморозвитку протягом усього життя.

Гребенщикова О. Г.

МОВНІ ТАБУ ТА СПОСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ: ПРАКТИКА РОБОТИ ВІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Постановка проблеми. Табуйована лексика – значний, але досі малодосліджений шар російської літературної мови. На сьогоднішній день є багато наукових розвідок із питань функціонування мовних табу, є навіть словник евфемізмів російської мови [8].

Питання необхідності вивчення табуйованої лексики на заняттях із РМІ вже піднімалися багатьма вченими, зокрема [2; 9; 10]. Зазначимо, що студенти, які володіють мовою на високому рівні, можуть і повинні освоювати всі шарилексики російської мови, у тому числі – й табуйовані слова та вирази. Однак разом із тим не можна не помітити кількох очевидних складнощів навчання такої лексики іноземних студентів. Табуйована лексика – особлива частина російської літературної мови, не тільки дуже велика кількісно, але при цьому й максимально різноманітна. Відповідно, великого значення набуває відбір мовного матеріалу й вибудовування системи навчальних вправ. Тільки така системна підготовча робота, з нашої точки зору, може дати позитивний результат у процесі навчання РМІ. Табуйована лексика довгий час була поза увагою лінгводидактів, у тому числі тих науковців, які досліджують навчання іноземців. І тільки останнім часом з'являється все більше наукових розвідок, присвячених цій темі, а мовленнєві табу певної мови вважаються задоцільно вивчати зі студентами, у тому числі іноземними.

Мета запропонованої розвідки – схарактеризувати певні мовні табу, актуальні для студентської аудиторії, та проаналізувати способи їх подолання. Нагадаємо, що початково табу – це релігійна заборона, яка накладається на будь-яку дію, слово або предмет. Мовне табу – це заборона, яка існує у сфері мовлення. Табуйованими можуть бути як цілі теми (про які не говорять у суспільстві), так і конкретні лексичні або фразеологічні одиниці, які виявляються під заборонаю. Разом із тим очевидно, що заборона на

промовляннятих чи інших слів не означає припинення їх функціонування в мові, зникнення з неї. Механізми їх використання інші : на перший план виходить і активно включається лінгвістична прагматика. Один із засновників цього напрямку Ч.Морріс підкреслював, що для прагматики важливе «відношення знаків до їх користувачів», і саме прагматизм «обґрунтував важливе значення цього відношення для розуміння мисленневої діяльності» [7: 82]. У фокусі опиняється людина, яка говорить, і саме від неї залежить вибір тих чи інших лексичних одиниць. Наочним це є зокрема під час вибору табуваної лексеми чи її евфемістичного «замінника» як для носіїв мови, так і подекуди для іноземців. Екстралінгвістична, а часом і лінгвокультурологічна реальність дає ключ, який дозволяє зрозуміти мовні процеси та врешті визнати акт комунікації успішним. Поряд із визначенням мовного табу необхідно ввести для студентів поняття евфемізму і співвіднести його з табуваною лексемою. Згідно з визначенням в енциклопедичному словнику з мовознавства, «евфемізми – це емоційно-нейтральні слова або вирази, які вживаються замість синонімічних їм слів або виразів, які видаються людині, що говорить, непристойними, грубими і нетактовними» [1: 590]. Таким чином, головна причина евфемізації – бажання пом'якшити сенс сказаного, уникати конфліктності спілкування, комунікативних невдач. Тож доцільним уважасмо говорити студентам про евфемізм як про мовний зворот, який використовується для пом'якшення ефекту від мовлення.

Питання класифікації евфемізмів давно цікавлять науковців. Нанашу думку, найбільш зрозумілою для студентів і разом із тим адекватною можна вважати класифікацію Л.Крисіна, яка ґрунтується на тематичних ознаках. Автор виділяє важливі теми й сфери евфемізації, серед яких: фізіологічні процеси і стани; частини тіла, пов'язані з тілесним низом; стосунки між статями; хвороба і смерть, а також різні сфери соціального життя людини й суспільства. Л. Крисін підкреслює, що «в сучасних умовах найбільший розвиток отримують саме методи й засоби евфемізації, що зачіпають

соціально значущі теми, сфери діяльності людини, її відносини з іншими людьми, з суспільством, із владою» [5: 89–390].

Таким чином, як ми бачимо, аналізоване явище зараз стає все більш затребуваним. Симптоматично, що в різних стилях мовлення воно функціонує по-різному. Так, у побутовій розмові головна причина використання евфемізмів – бажання уникнути комунікативної невдачі, не образити співрозмовника або вималювати образ толерантної людини. У публіцистиці ж частіше евфемізми виступають як спосіб зміщення акценту з «неприємної» інформації, камуфлюють незручні теми, створюють ілюзію комфортного, безпечного, стабільного життя. Працюючи над відбором мовного матеріалу й вибудовуванням системи навчальних вправ, викладачеві необхідно окреслити для себе певні обмеження. Так, слід прийняти як аксіому: охоплення всіх табуйованих тем і лексем неможливе й непотрібне в іншомовній аудиторії. Тому слід обмежитися темами, які були б актуальними для студентів, і набором лексем, які були б посилені для них. Уважаємо за доцільне використовувати тексти різних стилів мовлення. Найбільш вдалими прикладами можна вважати тексти розмовного та публіцистичного стилів. Так, у розмовному стилі можна виокремити певний «набір тем», про які треба говорити з обережністю. Перш за все, мова йде про вік людини, її зовнішній вигляд, професію, міжособистісні стосунки й звички. Тут цілком доречно розглядати: – етикетні звернення (наприклад, переважне дівчина замість табуйованого жінка); – опис зовнішності (заборона слів товстий, інвалід, безногий, глухий, з кривими ногами, з носом картоплею); – етнічні стереотипи (обмеженість уживання слів на зразок розкосі очі, негр, індус); – сексуальні уподобання (гомосексуаліст, гоміки ще більш грубі найменування давно не вважаються нейтральними). Працюючи з текстами розмовного стилю, можна запропонувати студентам кілька завдань. 1. Знайти відповідність між табуйованим словом і евфемізмом: готовий (пьяный), отблагодарить (дать взятку), округлиться (растолстеть), не очень хорошо

(плохо), отправиться к праотцам (умереть), приболеть (заболеть), полуправда (ложь), Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти... 39 необъективность (предвзятость), экономный (жадный), дамская комната (туалет), нецелевое использование средств (воровство).

2. Навести якомога більше евфемізмів-синонімів до даних сліві пояснити значення тих лексем, які студенти не написали (після тире наведені варіанти відповідей): старый–пожилой, в зрелом возрасте, в солидном возрасте, немолодой, в годах; толстая–полная, крупная, корпулентная, женщина в теле, женщина с формами, рубенсовская женщина, кустодиевская женщина; менструация–эти дни, критические дни, гости, красный день календаря; беременная–в интересном положении, ждет ребенка, на сносях, готовится стать матерью; проститутка–девушка легкого поведения, представительница древнейшей профессии, ночная бабочка, секс-работница, девушка без комплексов; туалет–уборная, ватерклозет, кабинет задумчивости, домик уединения, висы (от англ. WC), для девушек обычно–место, где пудрят носик, поправляют прическу, освежают макияж; умереть–отмучиться, скончаться, отойти в иной мир, оказаться в лучшем мире, спать вечным сном, преставиться, отдать богу душу.

3. Пояснити своєму товаришеві, що: ему не идет этот костюм / ей не идет это платье; он/ она не умеет петь; сегодня он / она выглядит старше, чем обычно; он / она не справляется со обязанностями на работе; вы не можете выполнить его / ее просьбу; у вас заболел общий знакомый; он / она говорит неправду.

Перспективи дослідження мовних табу полягають у систематизації існуючої науково-методичної інформації, розробленні комплексу вправ, створенні навчального посібника із зазначеної теми та включенні відповідного розділу до програми вивчення російської мови на факультеті іноземних мов.

II. Write a critical review on the following article:

Christy Price, EdD

Professor of Psychology, Dalton State College

How Do Mini-lectures Improve Student Engagement?

Learn proven techniques you can use immediately to transform your lectures from necessary evils to persuasive presentations. Discover how educating and motivating students gets easier when you develop mini-lectures that are based on how the brain works.

How Do Mini-lectures Improve Student Engagement?

Active learning is the name of the game in higher education today, but no matter how much emphasis your curriculum places on engaging students, sometimes you still have to disseminate information via lecture. Learn how to deliver effective mini-lectures that resonate with your students in

Based on research in cognitive and educational psychology, and integrating best practices from business and teaching theories, this fast and focused session offers you the insights you need to upgrade your teaching and the practical guidance to help you get started.

Benefits

With its balanced blend of theory and practice gives you ten tips for developing an effective presentation. You will explore:

- Techniques to facilitate student memory processing through lecture notes
- The optimal length for a mini-lecture
- Design elements you should and shouldn't use in classroom presentations
- The key ingredients of a Zen presentation
- Practices great communicators use to connect with their audiences
- Content and stylistic guidelines to make sure your mini-lectures are engaging students

In less time than it takes to actually deliver a mini-lecture, you'll learn how to design one that helps you achieve your learning outcomes and succeed at educating and motivating students.

Checklists, lists of dos and don'ts, and detailed recommendations regarding what it takes to create persuasive mini-lectures and avoid death by PowerPoint are included along with this session. The supplements will be extremely helpful for faculty teaching in all disciplines and at all kinds of institutions.

Learning Goals

Research reveals that while the lecture format is one of the most common teaching methods in colleges and universities, it is also one of the least effective at promoting student learning. Addressing this issue is the key to success for instructors in higher education today. Join us for and learn how you can try motivating students with your mini-lectures. Understanding how to deliver an effective presentation, capable of engaging students and communicating essential course content to today's learners, will help you and your students achieve learning goals. After watching this video, you will:

- Describe cognitive and educational psychology research in attention, engagement, learning, as well as information and memory processing
- Distinguish between before and after examples of effective visuals and PowerPoint slides
- Examine your methods for conveying information in order to heighten student attention, engagement, information processing, and retention of information
- Reflect on how you might alter your methods as you apply research findings on presenting for heightened attention, engaging students, information processing, and retention

Topics Covered

Learn proven techniques you can use immediately to transform your lectures from necessary evils to persuasive presentations. Drawing on her extensive classroom and faculty development experience, Christy Price demonstrates how

educating and motivating students gets easier when you develop mini-lectures that are based on how the brain works. She will also delve into:

- Guided practice
- Zen presentation style
- Relevant course content
- Embedded classroom assessment techniques
- Positive experiences for student learners

You will also learn how to avoid death by PowerPoint.

Audience

Magna 20-Minute Mentors are developed by and for busy faculty who are committed to the pursuit of excellence in higher education. This session focuses on the needs of classroom faculty. Prices interactive, engaging, and sometimes humorous speaking style, combined with her detailed recommendations of additional resources, make an ideal seminar for mid-career higher education professionals as well as new instructors.

The human brain is, by nature, a novelty seeker. In this session, discover how to stop fighting the brains natural tendencies and, instead, put them to work engaging students. Prices tips are so practical you'll be able to use them in your next class session, so don't delay-order today and start delivering more persuasive mini-lectures tomorrow.

Make it easy for your colleagues to benefit from this professional development opportunity and purchase a Campus Access License. All members of your campus community will be able to access this session at their convenience through your institutions internal website.

III. Make a lexico-stylistic analysis of the following article:

The Gendering of Language: A Comparison of Gender Equality in Countries with Gendered, Natural Gender, and Genderless Languages Jennifer

L. Prewitt-Freilino & T. Andrew Caswell & Emmi K. Laakso

Introduction

It is quite likely, that as long as language has existed, the distinction between male and female has also been present within it. Today, there are no languages, which do not distinguish between the genders at all, leading linguists and psychologists to believe that gender may be “so fundamental to social organization and social structure that linguistic means to refer to this category are indispensable for speech communities” (Stahlberg et al. 2007, p. 163). However, references to grammatical conventions of gender in language have prompted contemporary concerns over the power of language to shape social stereotypes about gender, and perhaps ultimately shape status distinctions between men and women. The feminist language critique, in particular, deems language to be overwhelmingly androcentric, putting girls and women at a disadvantage in personal and professional relationships (Stahlberg et al. 2007), and some countries, such as Norway, have actively reformed their languages to reflect a more genderless outlook (Gabriel and Gygax 2008). In spite of attempts at language reform already underway, numerous questions remain regarding the relationship between the social aspects of gender and language and the potential benefits of modifying languages to be more gender-neutral. Although Stahlberg and colleagues (2007) have theorized about the link between grammatical gender in language and the relative social standing of men and women in society and recent work highlights a link between the grammatical gender of language and sexist

attitudes (Wasserman and Weseley 2009), we believe more work is needed to determine the precise relationship between language conventions and gender equality.

Thus, in the current work we investigate this relationship directly in an attempt to determine whether the grammatical gender of a language can predict societal markers of gender equality. Recent theorizing suggests that language not only reflects the conventions of culture and particular patterns of thought, but systems of language can actually shape our cognitive understanding of the world around us (Boroditsky 2009; Deutscher 2010).

Recent work highlights how grammatical gender can increase sensitivity to the gender of a person, as relative to non-gender related questions, English speakers were faster and more accurate than Chinese speakers in responding to gender relevant questions (Chen and Su 2011), suggesting that grammatical gender aids gender-relevant processing of social information. Although all languages distinguish between genders, the degree to which they do so varies. Grammatically, almost all languages can be divided into three gender-related groups: grammatical gender languages, natural gender languages, and genderless languages (for overview of definitions and classification of grammatical gender across language families, see Stahlberg et al. 2007). Grammatical gender languages (or gendered languages) are characterized by their nouns, which are always assigned a feminine or masculine (or sometimes neuter) gender. When said nouns refer to people, they generally reflect the gender of the individual in question, and other dependant forms, such as adjectives and pronouns carry the same gender markers as the nouns to which they refer. Generally, gendered languages belong to the following linguistic families: Slavic (Russian), Germanic (German), Romance (Spanish), IndoAryan (Hindi), or Semitic (Hebrew), with some exceptions. English (a West Germanic language), and Northern Germanic (or Scandinavian) languages, belong to what are called natural gender languages. While these natural gender languages distinguish gender through

pronouns (such as he or she), most nouns have no grammatical marking of gender, unlike the gendered languages.

Finally, some languages, called genderless languages, are characterized by their complete lack of grammatical gender distinction in the noun system. In Finnish, for example, *hän* refers to both he and she, and so has no gender. Genderless languages generally belong to the Uralic (Finnish), Turkic (Turkish), Iranian (Persian), Sinitic (Chinese), and Bantu (Swahili) language families, along with some others. Given recent research tying gender in language to gendered perceptions of the world (e.g., Boroditsky et al. 2003), one could infer that when language constantly calls attention to gender distinctions by discriminating between masculine and feminine nouns and pronouns—as is the case in gendered languages—that individuals may be more apt to draw distinctions between men and women. If, in fact, language plays a role in how people organize their beliefs about gender, then it stands to reason that differences in the gendered language systems across different cultures could play a role in societal differences in beliefs, attitudes, and behavioral practices about the role and status of men and women. In an empirical test of this assumption, Wasserman and Weseley (2009) assigned suburban, New York high school students to read a passage in either English (a natural gender language) or a gendered language (either Spanish or French) and then complete a measure of sexism. Students who read the passage and completed the sexism measure in English expressed less sexist attitudes compared to students who read the passage and completed the sexism measure in a gendered language, lending support to the notion that the grammatical gender of language can impact sexist attitudes.

Gender in Language. As noted above, the use of gender specific nouns and pronouns is one way of classifying gender in language. A lack of grammatical gender, however, does not necessarily Sex Roles (2012) 66:268–281 269 reflect gender neutrality (Braun 2001; Engelberg 2002), and so it would be mistaken to believe that the grammatically genderless languages automatically lead to a more genderneutral society. Linguistic asymmetries and false generics in discourse cut across grammatical gender language systems, and likely contribute to how

individuals organize and interpret gender relevant information in everyday communication (Stahlberg et al. 2007). Below, we give a brief overview of several ways in which language becomes gendered and how such linguistic patterns convey status differentially to men and women. First, lexical gender refers to whether a word is genderspecific (for example father, sister, grandmother), or gender neutral (citizen, patient, individual), and gender asymmetry is created when gender is lexically marked when it does not need to be (Hellinger and Bußmann 2001). For example, in the case of the English words steward and stewardess, stewardess becomes a specific marked term, or separate from the term of steward, and also gains a secondary meaning entirely. According to the Oxford English Dictionary (1989), steward is taken to primarily refer to “an official who controls the domestic affairs of a household, supervising the service of his master's table, directing the domestics, and regulating household expenditure...”; however, a stewardess primarily refers to either “a female steward” or “a female attendant on a passenger aircraft who attends to the needs and comfort of the passengers.” The female counterpart of steward references the male term, which becomes the neutral form, and while the secondary profession of stewardess possesses some similarities to the roles of the steward, the masculine counterpart implies more authority, through the use of words such as “control,” and “supervise.” Furthermore, female counterparts for male words are often derived from the masculine term, and are more complex, demonstrating that the masculine is the generic form, as the feminine form is generally only used when females are specifically involved. For example, in Norwegian, *forfatter* (meaning writer) is the generic and masculine term, where as *forfatterinne*, the feminine form, is derived from *forfatter*, is considerably longer in length, and would never be used as a generic term for a writer, unless a female writer were specifically being referenced (Bull and Swan 2002). Moreover, some languages use compounding in nouns to create gender specific structures of non-traditional professions (Hellinger and Bußmann 2001). A male-nurse or a female-surgeon points to the need to categorize, in language, which gender generally pursues which occupation, and to mark the exceptions with marked names. The marked nature of such exceptions

results in specific patterns of the perceptions of social gender, or the use of stereotypes in deciding generic pronouns for specific occupations and roles. Gender asymmetry may also be manifested through gender-related messages within a language, such as address terms and idiomatic expressions (see Hellinger and Bußmann 2001). Address terms refer to the use of formal structure as compared to informal structure within a language depending on who one is speaking to, or the use of honorary titles, such as Mr., Mrs., Miss, and Ms. in English. In the Javanese language, for example, a husband addresses his wife as *dik*, or “younger sister,” where as he is called *mas*, or “older brother” regardless of his actual age. In addition to asymmetry, the use of false generics can affect how gender intersects with language. A solely masculine or feminine term, used generically to represent both men and women, is called a false generic (Hellinger and Bußmann 2001). Most false generics are masculine and are used to refer to males as well as females, such as the word *lakimies* (literally, lawman, or lawyer) in Finnish. Another example is the general *he* in English, as in “When a student drops a pencil, he should also pick it up.” The only known languages in which the generic is female, are in some Iroquois languages (Seneca and Oneida), as well as some Australian aboriginal languages (Hellinger and Bußmann 2001).

Language and Gender Equality Increasingly scholars and researchers recognize the power that asymmetries in lexical gender, male false generics, and the systematic way language becomes gendered can have on social gender stereotypes and inequities in status between men and women (Schneider 2004). For example, feminist scholars have long decried that masculine generics are androcentric, and make women seem invisible in historical and contemporary discourse (see Cameron 1998). With empirical research highlighting the real world impact that gendered language can have on people’s social judgments, decisions, and behavior, many have begun to rally behind the idea that change in language is needed to curb social inequalities in society (Martyna 1980). Although opponents of language reform argue that male false generics remain mere grammatical convention, too widespread to expect change, and irrelevant to gender inequality, empirical evidence supports

what feminists have long known (see review by Martyna 1980). For example, studies have shown that the male generic is in fact not simply a grammatical convention but that speakers actually visualize males when the word “he” or “his” is used in its generic form (Gastil 1990; Hyde 1984; Moulton et al. 1978). Moreover, a “chairman” primes male pronouns and is rated as more masculine than a “chairperson” (Banaji and Hardin 1996; McConnell and Fazio 1996). If men and women interpret male generics in a gendered way, then it stands to reason that these gendered impressions could have a lasting impact on real world gender stereotyping and role behavior. For example, consider the implications for career choice. *Sex Roles* (2012) 66:268–281. Masculine forms of nouns, such as are found in lexical gender and gender related structures, are problematic, specifically when it comes to occupational titles and positions because women may have trouble identifying with the masculine forms, and so may choose to not pursue a career which implicitly excludes women. For example, Bem and Bem (1973) found that only 5% of female participants applied for a traditionally male job which used male generics in its description, whereas 25% of women applied when it was described in a gender neutral way. Moreover, Briere and Lanktree (1983) found that people rated women’s attraction to a future career in psychology as lesser when they had read an excerpt about ethical standards for psychologists worded using male generics, as opposed to versions that were worded in a gender neutral way. Thus, over and above the influence of stereotypes about traditional gender roles associated with a particular occupation, the gendering of language may influence women’s desire to seek certain employment opportunities. Generics may also pose legal issues for women, when legal documents (especially from the past) do not clarify whether they pertain to all people, or explicitly to men.

Such linguistic conventions can even have legal consequences, as Hamilton et al. (1992) have demonstrated the dangers of gendered pronouns in a legal context. In their study, students enrolled in introductory psychology courses at the University of Kentucky played the part of the jury in a mock murder case, and were asked to determine whether a woman had acted in self-defense. As a part of

the ‘case,’ 72 participants (24 in each group) were given a definition of ‘self-defense’ with either the use of he, he or she, or she, in the description. Only five of the participants reading the description with he were willing to acknowledge self-defense, whereas sixteen did with he or she, and eleven with she. This suggests that male generic wording in legal proceedings can dramatically affect people’s perceptions of an individual’s guilt or innocence. Given the above research demonstrating how small changes in the use of gendered language can have a dramatic impact on people’s judgments, decisions, and behaviors, it is perhaps unsurprising that there have been efforts on the part of “government agencies, feminist groups, professional associations, religious organizations, educational institutions, publishing firms, and media institutions” to reduce the use of male generics (Martyna 1980, p. 491). In many languages, people have begun to shy away from the use of masculine generics.

Overview of Current Investigation In the current investigation, we explored the relationship between countries’ grammatical gender language systems and indices of gender equality. To do this, we categorized an extensive list of countries as having either a gendered, natural gender, or genderless orientation, and then used grammatical gender system as a fixed grouping variable to compare the average level of gender equality. Because the gendering of language has the power to impact how we think at an individual level, systems of language have the potential to shape entire social structures (Boroditsky 2009; Deutscher 2010).

Gender equality is not a unitary construct, and as such, we were interested in exploring the specific domains in which grammatical gendering of the language system predicted gender inequality. Thus, we wanted a measure of gender equality that allowed for exploring how men and women fair across a wide array of societal indicators. The World Economic Forum’s Global Gender Gap Index and sub-indices (Hausmann et al. 2009) highlight the gap between men and women in economic, educational, political, and health spheres in countries around the world. By its very nature, differential research (i.e., research that tests for differences in pre-existing groups) does not allow for the testing of causal relationships; therefore, we wanted

to ensure that any differences between the grammatical groups could not be completely explained by other factors that may relate to societal indicators of gender equality. Thus, to explore whether the impact of grammatical gender remained even when other potential influences on gender equality were accounted for, we included several possible covariates of gender equality in our model. In brainstorming for characteristics of countries that could be related to gender equality that were either easily categorizable or already reliably quantified, we arrived at the following list of covariates: geographic location, religious tradition, system of government, and relative human development. This list is not considered exhaustive of the possible influences on variation in gender equality in different countries, but was a starting place for trying to account for such variance.

We believe that over time, variations in geographic location could contribute to cultural shifts that impact the relative treatment of men versus women. For example, such variation could be an impetus for divergent evolution of not only language systems (which map onto geographical shifts in population), but the development of regionally specific cultural mores and practices that might impact everyday gender relations, as well. In line with our assumption, the global gender gap report confirms that widespread variations in gender equality by geographic region exist (Hausmann et al. 2009). As cornerstones of culture, we believe dominant religious tradition and political systems have the power to influence gender equality at the societal level, and recent theorizing supports this view (Razavi and Jenichen 2010). Razavi and Jenichen (2010) argue that especially in the last 30 years religious fundamentalism has shaped political governance in a way that impacts women's rights. Given the link between both religious fundamentalism (Hill et al. 2010) and right wing authoritarianism (Sibley et al. 2007) with benevolent sexism, we expect that both religious and governance systems should predict variation in gender equality.

Moreover, variation in human development, which comprises life expectancy, literacy, education, and standard of living (Klugman et al. 2010), may also help to explain why countries differ with regard to gender equality, as the global

gender gap report also notes the importance of development of human talent as a key factor in cross-cultural variations in gender equality (Hausmann et al. 2009). In the current analyses, we included these factors in our model because we predict that even when controlling for other characteristics of countries that could be related to gender equality (e.g., religious tradition, system of governance), we believe differences in gender equality will emerge between countries with divergent grammatical gender language systems.

Hypotheses

Given the previous research outline above demonstrating the difficulty involved in crafting gender fair communications in gendered languages, we anticipated the following: Hypothesis 1. Countries predominated by a gendered language system should consistently evidence less gender equality across the various indexes than countries where natural gender or genderless languages are spoken, even when controlling for geographic, religious, political, and developmental variations that could also explain differences in gender equality among countries. Although previous work has demonstrated a link between gendered languages and sexism (Wasserman and Weseley 2009), we are unaware of prior research on the impact of genderless versus natural gender language usage on sexism. Despite the fact that genderless languages generally avoid the problem of the masculine generic, even gender neutral terminology (e.g., the singular “they”) can still convey a 272 *Sex Roles* (2012) 66:268–281 male bias in the mind of the audience, and unlike natural gender languages, genderless languages do not always allow for adopting gender symmetric terminology (e.g., “he/she”).

Thus, because natural gender languages allow for greater flexibility compared to genderless languages to address the problem of the male generic, we predicted: Hypothesis 2. Countries predominated by a natural gender language system should evidence greater gender equality than countries with other grammatical gender systems. Unlike our prediction about gendered languages, which we believe to be robust even when accounting for other societal influences on gender equality, our predictions about the relative differences in gender equality

between countries with natural gender and genderless languages are based on assumptions about the ease of language reform. Because social factors (i.e., religious tradition, political system) can influence the desire and ability to reform language, our predictions about differences are much more circumspect, as we do not necessarily believe these differences could emerge when controlling for social factors that influence efforts at language reform. If indeed, natural gender languages demonstrate greater gender equality, we believe such a difference would shed light on the need as well as potential for effective language reform across different language systems.

Method

Sample. In the current investigation, the third author categorized 134 countries (those represented in the 2009 Global Gender Gap Report; Hausmann et al. 2009) based on the predominant language(s) spoken as either gendered (54.5%), natural gender (9%), genderless (19.4%), gendered and natural gender (4.5%), gendered and genderless (4.5%), natural gender and genderless (5.2%), or other (3%). Each country's grammatical gender group or groups were determined by first identifying the primary language for each country. The languages spoken in each country were found through the Central Intelligence Agency's (CIA) Factbook (2010), which lists each country, the languages spoken, as well as the percentage of population which speaks each language, or, if percentages are not available, the official language(s). Given that many of the countries listed speak multiple languages, if over 70% spoke a single language or multiple languages with a single type of grammatical gender, those languages' linguistic families—determined using Lewis's (2009) *Ethnologue: Languages of the World*—were used to determine the appropriate grammatical gender grouping. If only official languages were listed, those languages were used to determine the grammatical gender.

Using the dominate language or languages for each country, grammatical gender group was specified using the criteria put forth in Stahlberg et al. (2007) for delineating the difference between gendered, genderless, and natural gender languages. Stahlberg and colleagues categorize some languages and language

families directly, and for those languages, we used their classification. For languages not classified directly by Stahlberg and colleagues (2007), we consulted information from the series *Gender across Languages* (Hellinger & Bußmann 2001–2003) and work by Ibrahim (1973) to determine the grammatical gender structure of specific languages. For the languages not covered in either of these sources we conducted online searches to ascertain the grammatical gender structure of the language in order to classify it. If no single grammatical gender was predominant, the two most predominant grammatical genders were listed (e.g., “gendered and natural gender”). A very small percentage of countries could not be categorized into a specific grammatical gender category and comprise the “other”, either because they spoke a Creole or hybrid language without a determinable grammatical gender, or if the language did not fit into any of the groupings. In order to validate our coding of grammatical gender group, the second author classified a random sub-set of the countries by grammatical gender group using the same process. The second author’s judgment matched that of the third author on sixty of the sixty-one randomly chosen countries, yielding a kappa of .96.

Thus, we felt comfortable with the reliability of the coding procedure and used the entirety of the third authors’ categorizations in our analyses. In the current investigation, we only analyzed the differences between countries that fell neatly into one gender language category (i.e., gendered, natural gender, or genderless), which left 111 countries in our sample (73 gendered, 12 natural gender, and 26 genderless; see Tables 1 and 2). Indicators of Gender Equality In order to compare countries’ level of gender equality, we utilized data from the 2009 World Economic Forum’s *Global Gender Gap Report* (Hausmann et al. 2009). According to its authors, the Global Gender Gap Index “benchmarks national gender gaps on economic, political, education- and health-based criteria, and provides country rankings that allow for effective comparisons across regions and income groups” (p. 3). Rather than focusing on policy, culture, or norms, the report attempts “to provide a snapshot women’s educational attainment is large, whereas countries with low

average educational attainment may be represented as more equal, as both men and women fail to achieve educational attainment.

For the current analyses, we utilized the overall rating, as well as the individual sub-indices as outcome variables, to determine whether differences in gender equality exist among countries with different grammatical gender language systems. Covariates In order to determine if any existing differences in gender equality between countries with different grammatical gender language systems would persist even when other factors that could impact gender equality were accounted for, we entered several other factors into our final model as potential covariates. Because most of the potential covariates were categorical variables with many levels, we first conducted a series of one-way analyses of variance (ANOVAs) on the Global Gender Gap Index with each potential categorical covariate as the grouping variable to determine if there were any consistent patterns in the group means that could be represented by a planned contrast in the final model. Without a planned contrast, representing each level of the variable would have required an extensive number of dummy coded variables which would have required a larger sample size to ensure enough power in the model for our primary analyses. Furthermore, some of the levels had a very small sample size (e.g., countries with a communist state as the system of government) and thus would not have allowed for comparison.

Creating the planned contrast to represent the categorical covariates allowed for a reduction in the number of dummy coded variables in the final model, while still representing the variability explained by that particular factor. The contrasts chosen as covariates were those which maximized the variance in GGG ratings explained. First, we explored whether geographic region predicted gender equality by comparing differences in gender equality by continent (Asia, Africa, North America, South America, Europe, and Australia). A series of one-way ANOVAs comparing the differences in means by continent suggested that a contrast comparing Eastern (Africa and Asia) versus Western cultures (North and South America, Europe, and Australia) would best represent the variance based on

geographic location. Thus, in our final analyses, our indicator of geographic location contrasted countries in Eastern versus Western cultures. Next, we once again used a series of one-way ANOVAs to assess the differences in gender equality among countries with various predominant religious traditions (Christianity, Islam, Judaism, Buddhism, Hinduism, irreligion, or other) and found that countries which primarily practiced Islam and Hinduism demonstrated less gender equality than other countries. Thus, in our final analyses our indicator of religious tradition contrasted countries in which Islam and Hinduism were the primary religious traditions versus countries where Christianity, Judaism, Buddhism, irreligion, or other religions predominate. To assess differences in gender equality in countries with varied political systems, we compared gender equality among countries with various government structures (democratic republics, democratic constitutional monarchy, absolute monarchy, authoritarian republic, military government, communist state, and transitional government). We found persistent differences in gender equality between countries with either democratic republics or democratic constitutional monarchies compared to other forms of government. Thus, in our final model we entered a contrast comparing democratic republics and constitutional monarchies versus other forms of government as a covariate.

Finally, we utilized the 2010 Human Development Index (HDI) ratings published by the United Nations as another factor which might reliably predict differences in gender equality as a covariate in our final model. The United Nations conceptualizes human development as “the expansion of people’s freedoms to live long, healthy and creative lives; to advance other goals they have reason to value; and to engage actively in shaping development equitably and sustainably on a shared planet” and as an indicator of human development, the HDI “combines information on life expectancy, schooling and income in a simple composite measure” (Klugman et al. 2010; p. 2–3). The HDI is a continuous measure in which higher scores indicate greater overall development, and the HDI demonstrated a positive relationship with all five indicators of gender equality (all ps.89. We next submitted each of the five

dependent variables to a separate Analysis of Covariance (ANCOVA) with the same covariates described above.

To control the Type I error rate, the Bonferroni approach was employed. With five univariate follow-up tests, the alpha was set at $\alpha=.01$ (.05/5). These analyses yielded a significant effect of language classification for the overall GGG ratings, $F(2,103)=12.68$, $p.06$. As predicted in Hypothesis 1, countries with gendered language scored lower in the GGG overall rating ($M=.67$, $SE=.004$) than countries with a natural gender ($M=.72$, $SE=.011$) or a genderless language ($M=.70$, $SE=.008$). The difference between the latter two groups was not significant. An identical pattern was found among the economic participation rating with countries with a gendered language scoring lower in equality ($M=.59$, $SE=.01$) than countries with a natural gender ($M=.71$, $SE=.025$) or a genderless language ($M=.68$, $SE=.012$). To ensure that the covariates were not masking any significant effects, we ran the analyses with the covariates removed. We submitted the five ratings of gender equality to a one-way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) with the language classification as the independent variable. This yielded a significant effect for language classification, $\Lambda=.69$, $F(10,198)=4.11$, $p.43$.

In support of Hypothesis 2, countries with natural gender language scored higher in the GGG overall rating ($M=.74$, $SE=.016$) than countries with a genderless ($M=.68$, $SE=.011$) or a gendered language ($M=.67$, $SE=.007$). The difference between the latter two groups was not significant. An identical pattern was found for the political empowerment ratings. Countries with natural gender language scored higher in the political empowerment rating ($M=.26$, $SE=.034$) than countries with a genderless ($M=.15$, $SE=.023$) or a gendered language ($M=.15$, $SE=.014$), with no significant difference between the latter two groups. For the economic participation rating, countries with a gendered language scored lower in equality ($M=.59$, $SE=.013$) than countries with a natural gender ($M=.74$, $SE=.031$) or a genderless language ($M=.67$, $SE=.021$). The difference between the latter two groups approached significance, $p=.06$.

Discussion

Previous research highlights how grammatical gender in language can shape people's perceptions (e.g., Boroditsky et al. 2003) as well as how minor changes in the gendering of everyday language can impact an individual's judgments, decisions, and behavior in ways that could influence the relative status and treatment of men and women at an interpersonal level (e.g., Bem and Bem 1973; Hamilton et al. 1992).

The current work attempts to merge these two areas by exploring how grammatical gender in language relates to gender equality at the societal level. Taken together, the current findings suggest a relationship between the gendering of language at a macro level and society-wide indicators of gender equality. In the current work, we anticipated that the grammatical gender language classification of the primary language spoken within a given country had the potential to predict overall levels of gender equality in that country. As predicted, it appears that countries that speak gendered languages evidence less gender equality than countries that speak natural gender or genderless languages—especially in terms of gender differences in economic participation—even when other factors that could influence variations in gender equality (e.g., religious tradition, system of government) are taken into account (Hypothesis 1).

Moreover, the current findings suggest that countries that speak natural gender languages may be even more apt to exhibit gender equality—especially in the form of women's greater access to political empowerment—than in countries where gendered or genderless languages are spoken (support for Hypothesis 2), as countries that speak genderless languages appear to fall in between countries that speak gendered and natural gender languages in terms of the various indicators of gender equality. As Stahlberg and colleagues (2007) have noted, despite the assumption that genderless languages are gender fair or neutral, research has shown that a seemingly gender neutral term (e.g., “they”) can be interpreted in a gender biased way.

For example, in their review, Stahlberg and colleagues recount research investigating possible corrections for the masculine generic in Spanish, English,

German, and Turkish that have all demonstrated that gender neutral terms can continue to connote a male bias in the mind of the audience, and in cases where a gender symmetrical version is investigated (e.g., “he or she”), the gender symmetrical version promotes greater inclusion of women (see, for example, Braun 2001; Hyde 1984; Nissen 2002; Scheele and Gauler 1993). Therefore, genderless languages—such as Finnish—can include seemingly gender neutral terms that in fact connote a male bias (just as natural and gendered languages), but because they do not possess grammatical gender, it is not possible to use female pronouns or nouns to “emphasize women’s presence in the world,” which could mean “androcentricity in a genderless language may even increase the lexical, semantic and conceptual invisibility of women” (Engelberg 2002, p.128). In contrast, gendered languages are so fundamentally based in gender that it is complicated to attempt to reform the gender asymmetry that is present in pronouns, nouns, dependant forms, and grammatical rules of agreement (Stahlberg et al. 2007), and including gender-symmetrical forms of nouns and their dependant forms within sentences would significantly disturb one’s ability to read them (Koniuszaniec and Blaszkowska 2003). Therefore, natural gender languages may be the most successful at promoting gender-inclusive language, because unlike genderless languages they are able to include gender-symmetrical forms in pronouns and nouns (thus increasing the visibility of women), but compared to gendered languages they do not depend upon gendered structures that would limit the legibility or intelligibility of symmetrical revisions.

Although the current findings signal the existence of differences in gender equality between countries with various grammatical gender language systems, they cannot address questions about the process through which these differences emerge or if language systems play a causal role. Fortunately, by including other possible causal factors in our model, we know that the pattern of variation in gender equality cannot be completely explained by divergent geographic locations, religious traditions, government systems, or level of development alone, as differences by grammatical gender language remained even after controlling for other factors.

Future research could explore other possible factors that predict gender equality cross-culturally or other ways of operationally defining the variables to be included in the model. For example, in the current study, we used continent as basis for defining the various geographic locations. However, smaller regional differences might be more appropriate for teasing apart geographic influences on gender equality. Whereas Europe did not stand out from all other continents as having greater gender equality, five of the top ten countries for overall gender equality are Nordic countries (Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden). However, in addition to a shared geographic proximity, these countries (with the exception of Finland) also share a history of Scandinavian cultural and linguistic tradition. Thus, it is difficult to tease apart these influences. Although in the current work, we have classified languages into three distinct categories on the basis of the extent to which grammatical gender is evident, it is important to note that there are vast differences in the way grammatical gender manifests within each individual language. For instance, gendered languages differ greatly in the extent to which lexical gender is tied to the semantic categories of sex and gender (i.e., distinctions between male and female or masculine and feminine; Comrie 1999), and these differences can impact the extent to which grammatical gender influences gendered perceptions. For example, Vigliocco et al. (2005) found that grammatical gender affects meaning more when the mapping between grammatical gender and the semantic categories for sex and gender are more direct (e.g., in Italian) compared to when the relationship between grammatical gender and semantic gender are largely arbitrary (e.g., German). However, despite the variations in the way grammatical gender manifests within gendered, natural gender, and genderless languages, the fact that consistent differences between these broad categories emerged is perhaps even more impressive.

Future research should investigate the extent to which semantic mapping plays a role in cross-cultural language differences and how this could impact both efforts at reforming gendered language and the extent to which grammatical gender impacts everyday gender relations. Is it the case that countries with gendered

languages where the mapping is largely arbitrary demonstrate less gender inequality compared to countries where the mapping is consistent? The current findings suggest that perhaps it is less about whether the language contains grammatical gender per se, but rather the ability to reducing sexist language that predicts societal indicators of gender equality. Given this, we would expect that whichever language form allows for creating gender symmetry should be associated with greater gender equality. It is also important to note that even in languages that are deemed “genderless” in our grammatical gender classification, language conventions exist that may allow for gender inequalities. For example, in Chinese, characters are often comprised of a collection of radicals (which themselves can be stand alone characters).

Research suggests that terms comprising a radical that as a standalone character represents the word “son” are generally viewed more positively than terms comprising the character for “woman” (Cherng et al. 2009), despite the fact that both sets of terms were generally judged to be positive. Thus, grammatical gender is only one facet of how language becomes gendered which may have wider social implications. For many years, feminist critics have been calling for language reform to reduce or eliminate the use of gender asymmetries, masculine generics, and other biases in language and make language more gender fair (Martyna 1980). There have been clear efforts on the part of Sex Roles (2012) 66:268–281 279 professional organizations, publishing companies, and even governmental organizations in different countries and across many different languages to address these concerns (Gabriel and Gygax 2008; Martyna 1980; Stahlberg et al. 2007). Despite the notion that grammatical gender is harmless (or even poetic; see Deutscher 2010), given the differences in gender equality that emerged in the current work, it might be worth considering how grammatical gender impacts attempts at language reform, and whether the limitations of gendered and genderless languages to adequately reform sexist language could impact real world perceptions of gender, and ultimately the everyday lives of women and men.

The current investigation explored cross-cultural variations in grammatical gender in language and gender equality. Taking such a macro approach allows for the discovery of sweeping trends, but does not allow for the discovery of nuanced differences between individual countries and languages or the understanding of how languages are communicated and social aspects of gender status are negotiated in everyday situations. Thus, we hope the current work will be a catalyst for future work to further explore how grammatical gender operates in everyday communication and how differences in the use of grammatical gender across languages may not only impact cognitive interpretations (as others have already noted; e.g., Deutscher 2010; Boroditsky et al. 2003), but possibly the gender relations of men and women. To truly understand the intersection of gender in language, cognition, and culture, researchers will ultimately need to draw connections between large-scale cross-cultural trends, cognitive process models, and experimental research on interpersonal behavior. Moreover, although language may very well play a role in gender equality and language reform could be a fruitful avenue for improving the status of women, it is important to remember that linguistic modification must be accompanied by social and political adjustments in order to truly change existing asymmetries in gender.

Writing an Abstract for a Scientific Conference: guidelines

(Padam Simkhada, Edwin Roland Van Teijlingen, Bibha Simkhada)

Six steps to writing an abstract.

Having identified an appropriate conference at which to present your work or ideas, you should then follow these steps:

1. Find the stream where your topic best fits;
2. Decide if your topic is an empirical study or programme;
3. List the main points in bullet form;
4. Convert the bullet points into linking sentences;
5. Provide descriptive and interesting title; and
6. Re-check your abstract using the checklist and submit.

1. Find the stream where your topic best fits.

Most conference organising committees divide the field into streams. If this is the case in your conference then:

- Look at all the possible streams;
- Select the stream that your topic best fits in to;
- Discuss with your peers or other professional people (if you are not sure).

2. Decide if your topic is an empirical study or programme.

There are essentially three kinds of abstracts:

i) Research-based

- Background
- Methods
- Results
- Conclusions and recommendations

ii) Issue / programme-based

- Issues
- Descriptions
- Lessons learnt
- Recommendations

iii) Symposia or round table discussions which are less structured and more discursive.

3. List the main points in bullet form

Writing your main points in bullet form will help you to limit what you are saying.

- How can I describe my research? How can I clearly state the objectives of my presentation?
- Think about your target audience: who are they?
- Tell them what you are going to say - this is the “who, what, when, where and how” of your presentation.

4. Convert the bullet points into linking sentences

- Make sure your abstract reads easily with each sentence

following into the next;

- In the final draft, bullets or numbers should only be used

for lists;

- Remember that this is only an abstract; use a clear, direct writing style. Your abstract should be accessible to both specialists and non-specialists, so make sure that it is jargon free.

5. Provide a descriptive and interesting title

- In thinking of your title, be descriptive and simple (but not too brief).
- “Children, challenges and changes”- looks cute but doesn’t tell us which children, which challenges, or which changes.
- Your title needs to help the reviewers categorize your presentation and may eventually help conference delegates find your session;
- Don’t try to be too smart in developing your title.

Although you want to make it interesting, the title needs to describe the topic.

6. Re-check your abstract using the checklist and submit

- Could people from other fields of study understand it?
- Does it give a sense that someone will get more from the presentation than from just reading the research paper?
- Is it clear and concise?
- Have acronyms been explained?
- Is there too much introductory material/material that sets the context?
- Has someone checked it over to ensure it is free of grammatical errors, spelling errors and awkward sentence structure, and that it is factually correct?

Common mistakes

Using more words than allowed. Reviewed abstracts submitted to a conference where the word limit was strictly adhered to and all abstracts were automatically cut at 250 words and the last few words/ sentences were simply removed. Some abstracts were rejected because without that final sentence they simply did not make sense. Offering to present findings you don't have yet. It is not uncommon for international conferences to have an abstract deadline of six to eight months prior to the actual event. People with work in progress are often tempted to put in an abstract 'findings will be available at the time of the conference'. Most conference organizers are reluctant to include papers based on such promises. Conference organizers are often experienced academics and they know that there might be all sorts of delays in the research process; such delays can easily result in expected data simply not being available at the time of the conference. Submitting the same abstract to present at consecutive conferences.

Conference organizers sometimes insist that only new material is submitted for presentation. Although organizers rarely worry about in-house presentations, they may say that papers should not previously have been presented at a national or international arena. This may extend to manuscripts published in journals as well.

References in Abstracts

It is unusual to see references in research-based abstracts; however it may be appropriate for other types of abstract. The question of whether to include references depends on the required format, so it is important to read the guidelines carefully. What happens after submitting your abstract?

The process by which abstracts are reviewed may vary from conference to conference. In some cases review may be made by a conference scientific committee, however larger conferences frequently use blind reviewing done by external reviewers (in the same way that manuscripts are reviewed for journals). External reviewers allocate scores based on set criteria, and these scores guide the scientific committee in short-listing the abstracts for presentation.

Some things to consider are:

- Timing between submission, decision, and registration. Conferences usually have a fairly strict timeline. The guidelines usually state a date by which you will be notified as to whether your abstract has been accepted. Once a decision has been made regarding the abstract you will need to register to attend the conference. If you fail to register by the deadline, is likely that your paper will be removed from the conference schedule.
- If accepted – deadline for full papers You may also be required to submit a full paper by a specified date. In such cases these papers are included in a conference book of papers.
- Posters instead of papers. Some conferences may offer the option of poster presentation if the organisers are unable to fit all the suitable papers within a programme. There has been a tendency to view posters as inferior of paper presentation, because they were displayed in out of way places or during lunch breaks. However, many conferences now have a specific session for poster viewing.

Рекомендовані джерела інформації

Основна

1. Єременко Т. Є., Трубіщина О. М., Юмрукуз А. А. Ефективне академічне та наукове письмо: від теорії до практики: навчальний посібник для студентів магістратури. Одеса: Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського, 2018. 204 с.
2. Швець О. Д. Англійська мова для академічних цілей. Методичні рекомендації, завдання та вправи до практичних та самостійних занять. Дніпропетровськ: Вид-во НГУ, 2012. 35 с.
3. Cambridge academic English: an integrated skills course for EAP (advanced). Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 172 p.
4. Cambridge English for scientists. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. 124 p.
5. McCarthy M., O'Dell F. Academic vocabulary in use: upper-intermediate and advanced. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 168 p.
6. The Concise Oxford Dictionary of Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2007. 345 p.

Допоміжна

1. Bailey S. Academic writing: A handbook for international students (3rd ed.). New York, NY: Routledge, 2015.
2. Coffin C., Curry M.J. Teaching academic writing: a toolkit for higher education London, 2015. 105 p.
3. Dyrud M. A. (2016). Writing for publication. Proceedings of the 2016 IAJC-

ISAMInternational Conference, pp. 1–11.

4. Englander K. Writing and publishing science research papers in English: A global perspective. New York, NY: Springer, 2017
5. Graff G. & Birkenstein C. They say/I say: The moves that matter in persuasive writing. New York, NY: Norton, 2016.
6. Lynch T. & Anderson K. Grammar for academic writing. Edinburgh, UK: University of Edinburgh, 2013.
7. Templeton M. Public Speaking and Presentations. USA : The McGraw-Hill Companies, 2010.
8. Wallwork A. English for Writing Research Papers. NY: Springer Science+Business Media, LLC, 2016.

Інформаційні ресурси в інтернеті

1. Gillett A. Using English for academic purposes: a guide for students in higher education. URL : <http://www.uefap.com/>
2. Journal of English for academic purposes. URL: <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-english-for-academic-purposes/>
3. Mc Combes Sh. How to quote in academic writing. URL: <https://www.scribbr.com/citing-sources/how-to-quote/>
4. Prewitt J., Caswell A. The Gendering of Language: A Comparison of Gender Equality in Countries with Gendered, Natural Gender, and Genderless Languages. URL: https://www.researchgate.net/publication/257663669_The_Gendering_of_Language_A_Comparison_of_Gender_Equality_in_Countries_with_Gendered_Natural_Gender_and_Genderless_Languages
5. Presentation Tips for Students: How to Give a Great College Speech. <https://www.youtube.com/watch?v=js5W1K39H24>
6. Price Ch. How do mini-lectures improve student engagement. URL: <https://www.magnapubs.com/product/program/how-do-mini-lectures-improve-student-engagement>.

7. Types of academic misconduct. URL:
<https://students.wlu.ca/academics/academic-integrity/types-of-academic-misconduct.html>
8. What is academic misconduct? URL: <https://www.ed.ac.uk/academic-services/students/conduct/academic-misconduct/what-is-academic-misconduct>
9. Writing a scientific review article. URL:
<https://guides.lib.umich.edu/c.php?g=283300&p=2915110>
10. <https://library.pdpu.edu.ua/>