

ISSN 2227-8877

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В.Н. Каразіна

Серія “Іноземна філологія.
Методика викладання іноземних мов”

Випуск 82
Педагогічні науки

Видається з 1966 року

Харків
2015

Статті цього Вісника висвітлюють актуальні проблеми, серед яких: базові принципи побудови програм навчання англійської мови, створення мультимедійного підручника, психолінгвістичні та психологічні основи розробки методики навчання усного перекладу, позааудиторні заходи викладання іспанської мови та оцінювання рівня володіння мовою.

Для лінгвістів, викладачів, аспірантів та пошукачів, студентів старших курсів.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 12 від 30 листопада 2015 р.)

Головний редактор:

І.С. Шевченко, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна)

Редакційна колегія:

Секція: Іноземна філологія

Д. Александрова, докт. наук (Софійський університет імені Святого Климента Охридського, Болгарія)

В.І. Говердовський, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

В.В. Дементьев, докт. філол. наук (Саратовський державний університет імені М.Г. Чернишевського, Росія)

Ф. Домінгос Матіто, докт. наук (університет Ріуха, Іспанія)

П. Карагьозов, докт. наук (Софійський університет імені Святого Климента Охридського, Болгарія)

Г. Коллер, докт. наук (університет імені Фрідріха-Олександра, Ерланген-Нюрнберг, ФРН)

Т.А. Комова, докт. філол. наук (Московський державний університет імені М.В. Ломоносова, Росія)

А.П. Мартинюк, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Л.М. Мінкін, докт. філол. наук (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна)

О.І. Морозова, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Л.С. Піхтовнікова, докт. філол. наук (Приазовський технічний університет, Маріуполь, Україна)

О.В. Ребрій, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

В.О. Самохіна, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Л.В. Солощук, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

С.О. Швачко, докт. філол. наук (Сумський державний університет, Україна)

Секція: Методика викладання іноземних мов

Н.Ф. Бориско, докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)

Л.С. Нечепоренко, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

С.Ю. Ніколаєва, докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)

В.Г. Пасинок, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

О.Б. Тарнопольський, докт. пед. наук (Дніпропетровський університет економіки і права, Україна)

Л.М. Черноватий, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Відповідальний секретар:

Л.Р. Безугла, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Адреса редакційної колегії:

Україна, 61022, м. Харків, майдан Свободи, 4,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

факультет іноземних мов

Тел.: (057) 707-51-44; e-mail: dilovamova@mail.ru

<http://foreign-languages.karazin.ua/research/editions/bulletin-archives>

<http://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/index>

dilovamova@mail.ru

Текст подано в авторській редакції

Статті пройшли зовнішнє та внутрішнє рецензування

Свідоцтво про держреєстрацію № 21562–11462Р від 20.08.2015.

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2015

ЗМІСТ

О.Б. Бігич ПОЗААУДИТОРНИЙ ЗАХІД З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ «PELÍCULAS DE ANIMACIÓN – LOS GANADORES DE LOS PREMIOS GOYA»	4
О.О. Паршикова ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	9
О.Б. Тарнопольський ТРИ БАЗОВИХ ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ПРОГРАМ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОРΟΣЛИХ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ЇЇ ПОЗА МЕЖАМИ МОВНИХ ПРОГРАМ У ВНЗ	15
Л.М. Черноватий ЗІСТАВНИЙ СТИЛІСТИЧНИЙ СИНТАКСИС КОНФЕСІЙНОГО ТЕКСТУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (ЧАСТИНА I)	21
Т.К. Варенко МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ УЧЕБНИК: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ФОРМАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ	29
М.В. Рябих ЛЕКЦІЇ, ЯКІ НЕ «ЧИТАЮТЬ»	35
І.О. Сімкова ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ З АРКУША	40
Артеменко Л.А., Полина В.С. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В РАМКАХ CASE STUDY	47
Paolo Torresan SOME CRITICAL ISSUES IN TESTS TAKEN FROM CELI AND CILS CERTIFICATIONS (Italian as a Foreign Language)	53

**ПОЗААУДИТОРНИЙ ЗАХІД З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
«PELÍCULAS DE ANIMACIÓN –
LOS GANADORES DE LOS PREMIOS GOYA»**

О.Б. Бігич, докт. пед. наук (Київ)

У статті представлено укладений авторкою сценарій позааудиторного заходу з іспанської мови «Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya» для студентів-філологів. Захід організовано у формі рольової гри для майбутніх викладачів іспанської мови та професійно орієнтованої рольової гри для майбутніх перекладачів.

Ключові слова: іспанська мова, позааудиторна робота, студент-філолог.

Бігич О.Б. Внеаудиторное мероприятие по испанскому языку для студентов-филологов «Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya». В статье представлен составленный автором сценарий внеаудиторного мероприятия по испанскому языку «Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya» для студентов-филологов. Мероприятие организовано в форме ролевой игры для будущих преподавателей испанского языка и профессионально ориентированной ролевой игры для будущих переводчиков.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, испанский язык, студент-филолог.

Bigych O.B. The extra-curricular activity in Spanish for students-philologists «Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya». The authoress' scenario of an extra-curricular activity in Spanish «Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya» for students-philologists is introduced in the article. The activity is organized as a role play for future lecturers and as a professional oriented role play for future interpreters.

Key words: extra-curricular work, Spanish Language, student-philologist.

Невід'ємним складником навчально-виховного процесу з іноземної мови у мовному вищому навчальному закладі є позааудиторна робота студентів. Основна мета цієї організаційної форми навчання, яка об'єднує різні види діяльності освітньо-виховного характеру, полягає передусім у формуванні у студентів лінгвосоціокультурної компетентності як вагомого складника іншомовної комунікативної компетентності. Об'єктом дослідження є процес формування у студентів магістратури іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності.

Саме під час позааудиторних заходів з іноземної мови студенти набувають знань про географію, історію, культуру тощо країн(и) виучуваної іноземної мови, а також розвивають і вдосконалюють мовні й мовленнєві різновиди іншомовної комунікативної компетентності. Предметом дослід-

ження є методика формування у майбутніх викладачів іспанської мови й перекладачів знань (як складника лінгвосоціокультурної компетентності) про іспаномовні мультфільми – переможці премії Гойя в 2012–2014 р.р.

Отже, актуальність дослідження зумовлюється вагомістю таких методичних умінь викладача іноземної мови як уміння формувати у студентів лінгвосоціокультурну компетентність під час позааудиторних заходів, а також обов'язковістю їх (умінь) формування у майбутніх викладачів іноземної мови.

Мета дослідження полягає в укладанні сценарію позааудиторного заходу для студентів-філологів «Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya». Сценарій укладено в межах програмної теми «Сіне» для допомоги викладачам іспанської мови – кураторам академічних груп, а також сту-

дентам магістратури в організації позааудиторної роботи з іспанської мови в період педагогічної практики. Матеріалом дослідження слугували статті з електронних періодичних видань «La Nación», «El País», «El Tribuno», «Voz», «Famosos», а також інформація з офіційних сайтів мультфільмів.

Цілі позааудиторного заходу «Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya»:

Соціокультурна мета – розширити знання студентів про іспаномовні мультфільми – переможців премії Гойя в 2012–2014 р.р.

Практичні цілі – вдосконалити компетентності в іспаномовних аудіюванні й говорінні та перекладі.

Розвивальні цілі – розвивати мовленнєві, інтелектуальні та пізнавальні здібності; розвивати вміння самостійної індивідуальної роботи та в малих групах.

Виховні цілі – виховувати позитивне ставлення до іспаномовних країн; виховувати особистісні риси характеру: доброзичливості, толерантності, емпатії.

Професійна мета – набути знань про організацію позааудиторних заходів з іноземної мови соціокультурного спрямування (для майбутніх викладачів іспанської мови), набути знань про потенційні професійні ситуації, зокрема в сфері виробництва мультфільмів (для майбутніх перекладачів).

Методичні зауваження: сценарій передбачає перегляд студентами відеофрагментів про церемонію нагородження та чотирьох мультфільмів. Під час позааудиторного заходу студенти дивляться короткометражні мультфільми «El vendedor de Humo» (6 хв.) і «Cuerdas» (11 хв.). З повнометражними мультфільмами «Arrugas» (90 хв.) і «Metegol» (106 хв.) студенти знайомляться самостійно на етапі підготовки до позааудиторного заходу. Викладач іспанської мови організовує цей вид навчальної діяльності студентів згідно з етапами (дотекстовим, текстовим, післятекстовим) роботи з відео-/аудіотекстом.

Водночас залежно від фаху студентів зміст післятекстового етапу різниться. Майбутні перекладачі в процесі перегляду короткометражних мультфільмів удосконалюють компетентність у усному перекладі, повнометражних мультфіль-

мів – у письмовому перекладі. Майбутні викладачі, переказуючи зміст мультфільмів іспанською мовою, а також обговорюючи підняті в них соціальні проблеми їхніх різновікових персонажів, удосконалюють іспаномовну компетентність у монологічному й діалогічному мовленні.

Зміст мультфільмів та актуалізовані в них проблеми студенти обговорюють на організованому викладачем іспанської мови ток-шоу (різновид інтерактивних технологій у співробітництві). Викладач виконує роль ведучого, студенти – його іспанояк і україномовних учасників і перекладачів. Викладач організовує колективну діяльність студентів у формі рольової (майбутні викладачі іспанської мови) та професійно орієнтованої рольової (майбутні перекладачі) гри. Відповідно, різняться й ролі студентів: студенти-перекладачі виступають у професійній ролі усних перекладачів; студенти-викладачі – у соціальних ролях ведучих церемонії нагородження, членів журі, глядачів, критиків та ін.

Позааудиторний захід передбачає підготовчий етап, під час якого, як уже згадувалось, студенти за бажанням дивляться один з двох запропонованих для перегляду повнометражних мультфільмів, а також добирають дотичну до пропонуваного мультфільмів інформацію.

Сценарій уміщує дві частини:

Частина I


1. Los Premios Goya.
2. El largometraje de animación «Arrugas» (2012).
3. El cortometraje de animación «El vendedor de Humo» (2013).

Частина II

4. El cortometraje de animación «Cuerdas» (2014).
5. El largometraje de animación «Metegol» (2014).

З огляду на низку об'єктивних чинників (перодусім тривалість позааудиторного заходу, час і місце його проведення тощо) викладач іспанської мови проводить обидві частини під час одного заходу чи впродовж двох.

Позааудиторний захід відкривають попередньо підготовлені малими групами студентів презентації (в усній формі чи мультимедійному форматі) дібраної з різних джерел інформації про премію Гойя. Наприклад, з електронного ресурсу з режимом доступу http://es.wikipedia.org/wiki/Premios_Goya:

Premios Goya	
Datos básicos	
Premio a	A lo mejor del cine español
Otorgados por	Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España
Ubicación	 España
Historia	
Primera entrega	17 de marzo de 1987 (edición de 1986)

Los Premios Goya



Los Premios Goya o Premios Anuales de la Academia son los galardones otorgados de forma anual por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, con la finalidad de premiar a los mejores profesionales en cada una de las distintas especialidades del sector.

El premio consiste en un busto de Francisco de Goya realizado en bronce por el escultor José Luis Fernández. La primera estatuilla que se entregó fue obra del escultor Miguel Ortiz Berrocal; se trataba de una escultura desmontable, saliendo del busto de Goya una cámara. Desde la 4ª edición, la estatuilla fue encargada a José Luis Fernández, desarrollando el mismo busto de forma y peso más reducido.

La ceremonia de entrega de los premios tiene lugar entre los últimos días de enero y primeros de febrero y sigue el formato de los Premios Óscar.

2012 p. – *Arrugas* (90 min.)

Демонструється відеоролик про церемонію нагородження мультфільму «Arrugas» (режим доступу www.youtube.com/watch?v=gywPj5QlV8s). Студенти-перекладачі перекладають на українську мову (професійно орієнтована рольова гра) слова ведучої та виступи нагороджених; студенти-викладачі в ролях коментатора церемонії нагородження, присутніх глядачів та ін. (рольова гра) коментують / обговорюють побачене. Наприклад: «Arrugas» se ha impuesto a las otras películas que competían en la categoría de mejor largometraje de animación. Pero esto no es todo, también «Arrugas» se llevó un merecidísimo premio al Mejor Guión Adaptado.

На підготовчому етапі студенти дібрали інформацію про мультфільм, яку презентують у мультимедійному форматі чи усно. Наприклад: «Arrugas» está basada en la novela gráfica homónima de Paco Roca y publicada por Editions Delcourt. En el año 2008

obtuvo el Premio Nacional de Cómic del Ministerio de Cultura y el premio Gran Guinigi a la mejor historia larga en el prestigioso Festival italiano de Lucca. «Arrugas» también ha recibido los máximos galardones a mejor obra y mejor guión del Salón Internacional del Cómic de Barcelona 2008 y el Premio a la mejor historieta española del Diario de Avisos de Tenerife 2008. Además de haber ganado el favor de la crítica, también lo ha logrado del público, con más de 30.000 ejemplares vendidos desde la fecha de su publicación por Astiberri en España, donde está considerado como uno de los más importantes cómics de los últimos diez años. En Francia fue seleccionada por la asociación de críticos de cómic como uno de los mejores veinte álbumes editados en el 2007 y está también publicada en Italia, Holanda, Finlandia, Alemania y Japón.

Referencias:

La autenticidad emocional del material original se ha transferido intacta a la pantalla. (*Jonathan Holland, VARIETY*)

Reveladora, entretenida, sensible y conmovedora. (*TRIBUNE*)

Una de las películas españolas más logradas, de cualquier género, de los últimos años. (*Neil Young, THE HOLLYWOOD REPORTER*)

Es divertida, es triste, es dulce, es desgarradora. Es brillante. (*Peter Bradshaw*)

Neil Young de *The Hollywood Reporter* publicó sobre la película: *Arrugas* tiene un enfoque digno de elogio sentimental y lleno de matices a un tema complejo, que evita las situaciones melodramáticas y caracterizaciones simplistas, si bien respetando ciertas convenciones de este sub-género ... No hay escasez de patetismo genuino aquí y aunque Nani puntuación de García en gran medida golpea golpea convencional, previsible y cada lágrima es difícil de ganar y no simplemente «tiró». Estilo Ferreras 'animación es realista y directa con especial atención a los detalles pequeños de la decoración, la ropa y el gesto.

Fionnuala Halligan escribió en *Screen Daily*: «Ignacio Ferreras trabajado en nominado al Oscar Sylvain Chomet El ilusionista y que lleva la llama hacia adelante aquí con el moverse arrugas del animación (Arrugas), fácilmente una de las mejores películas de salir de San Sebastián de este año», elogió Halligan la caracterización de los dos personajes principales y su relación, y escribió: «Algunos de los otros aspectos de la historia son más ampliamente esbozado Sin embargo, y de vez en cuando podría ser acusado de etiquetado el pathos demasiado liberal ... Hay momentos muy bien-juzgados de humor, sin embargo, las arrugas y se abstiene de una manera más digna en lo que respecta a lo inevitable, pero tierna, desenlace».

2013 p. – El vendedor de Humo (6 min.)

Після перегляду відеоролика про церемонію нагородження (режим доступу <http://www.youtube.com/watch?v=N8EfQxNuqLQ>) та мультфільму «El vendedor de humo» викладач організує студентів до коментування та обговорення перебігу церемонії нагородження, змісту й проблеми мультфільму, аналогічно попередньому мультфільму. Наприклад: En la categoría del Mejor Cortometraje de Animación ganó el premio “El vendedor de humo”, realizado por alumnos de la escuela de animación 3D Primer Frame de Valencia, y Jaime Maestro, profesor y director de la escuela. Допоміжну інформацію про мультфільм “El vendedor de humo” студенти знаходять на його офіційному сайті (електронний ресурс з режимом доступу <http://elvendedordehumo.com/>).

2014 p. – Cuerdas (11 min.)

До перегляду мультфільму «Cuerdas» викладач організує розповіді студентів про історію його створення. Наприклад: «Cuerdas es un cortometraje de animación español, escrito y dirigido por Pedro Solís García y producido por La fiesta P.C. en el año 2013. Obtuvo el Premio Goya 2014 al Mejor Cortometraje de Animación. Es el segundo premio Goya recibido por su director tras «La Bruja», en 2011».

Після перегляду мультфільму «Cuerdas» викладач організує студентів до коментування та обговорення змісту й проблеми мультфільму, аналогічно попереднім мультфільмам.

2014 p. – Metegol (106 min.)

Викладач організує студентів до коментування й обговорення змісту мультфільму. Наприклад: *Metegol* (Argentina) o *Futbolín* (España) es una

película animada en 3D de producción argentino-española dirigida por el argentino Juan José Campanella. Está inspirada en el cuento *Memorias de un wing derecho*, del escritor argentino Roberto Fontanarrosa (1944-2007).

La película es una coproducción argentino-española. Campanella produce el filme con su empresa 100 Bares, en sociedad con Catmandú y la española Atresmedia Cine. Los protagonistas de la historia son figuras del juego de fútbol de mesa y, si bien está dirigida a un público infantil, contiene un lenguaje pensado para todo el público en general.

Metegol ha sido doblada en español argentino para Argentina, peninsular para España y español neutro para el resto de Hispanoamérica.

Допоміжною вербально-ілюстративною опорою для студентів слугує офіційний сайт мультфільму “Metegol” (електронний ресурс з режимом доступу <http://metegolpelicula.com/>).

Підсумком позааудиторного заходу «Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya» для студентів-філологів є написання іспанською мовою рекомендацій щодо перегляду мультфільму(ів), його(їх) аналітичного огляду до іспаномовного періодичного (друкованого чи електронного) видання, анонсу / реклами мультфільму(ів) тощо.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаю в укладанні інших сценаріїв позааудиторних заходів соціокультурного спрямування для майбутніх філологів (викладачів, перекладачів) як іспанською, так і іншими іноземними мовами.

REFERENCES

- Andreas, J. *El vendedor de humo*. Modo de acceso: <http://elvendedordehumo.com/>
- Campanella, J. (n.d.) *Metegol*. [Website]. Modo de acceso: <http://metegolpelicula.com/>
- Corrales, G. (2014). ‘Cuerdas’, *el cortometraje ganador del Goya, se filtra a través de YouTube*. Modo de acceso: http://nacion.com/m/ocio/cine/Cuerdas-cortometraje-ganador-Goya-YouTube_0_1397660430.html
- El Mundo (2013). *Goya para el corto valenciano de animación ‘El vendedor de Humo’*. [Website]. Modo de acceso: <http://elmundo.es/elmundo/2013/02/18/valencia/1361173658.html>
- El País (2012). ‘Arrugas’ *hace pleno en los Goya con dos galardones*. [Website]. Modo de acceso: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/02/20/valencia/1329734330_717034.html

El País (2013). *Un cortometraje salta del aula a los Goya*. [Website]. Modo de acceso: http://cultura.elpais.com/cultura/2013/01/11/actualidad/1357922275_944853.html

El Tribuno (2014). *'Metegol', la película animada de Campanella, ganó el premio Goya* [Website]. Modo de acceso: <http://eltribuno.info/metegol-la-pelicula-animada-campanella-gano-el-premio-goya-n372528>

El vendedor de humo gana el Goya al Mejor Cortometraje de Animación (2013). [Video]. Modo de acceso: <http://www.pdxstudio.com/3danimation/el-vendedor-de-humo-gana-el-goya-al-mejor-cortometraje-de-animacion>

González, L. (2012). *'Arrugas' hace Historia para la animación en los Goya*. Modo de acceso: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/02/20/comic/1329728017.html>

Mejor cortometraje animado español le robará el corazón (2014). [Video]. Modo de acceso: <http://crhoy.com/mejor-cortometraje-animado-español-le-robará-el-corazón-w4k0x>

'Metegol' ganó el premio Goya a mejor película de animación (2014). [Video]. Modo de acceso: http://m.tn.com.ar/show/basicas/metegol-gano-el-premio-goya-a-mejor-pelicula-de-animacion_448349

'Metegol' ganó un Premio Goya (2014). [Video]. Modo de acceso: <http://m.voz.com.ar/node/902904>

Roca, P. (2008). *Arrugas*. Modo de acceso: <http://www.arrugaslapelicula.com/es/>

Wikipedia (n.d.) *Premios Goya* [Website]. Modo de acceso: http://es.wikipedia.org/wiki/Premios_Goya

УДК 371.315:811.112.2 (045)

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О.О. Паршикова, докт. пед. наук (Київ)

У статті представлена методика застосування комунікативно-ігрових прийомів у формуванні іншомовної лексичної компетентності молодших школярів. Результати проведеного експерименту свідчать про те, що моделювання на уроках іноземної мови природних процесів засвоєння іншомовної лексики дітьми шести-семи років (багаторазового сприйняття та повторення лексичних одиниць у комунікативно-ігровій діяльності) забезпечить ергономічне навчання учнів початкової загальноосвітньої школи – максимально ефективно за мінімальних зусиль та часу молодших школярів. Розроблена методика продемонстрована на прикладах з чинних підручників німецької мови для учнів першого та другого класів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: іншомовна лексична компетентність, комунікативно-ігрові прийоми, молодші школярі.

Паршикова Е.А. Применение коммуникативно-игровых приёмов в формировании иноязычной лексической компетенции младших школьников. В статье представлена методика применения коммуникативно-игровых приёмов в формировании иноязычной лексической компетентности младших школьников. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что моделирование на уроках иностранного языка естественных процессов усвоения иноязычной лексики детьми шести-семи лет (многократное восприятие и повторение лексических единиц в коммуникативно-игровой деятельности) обеспечит эргономичное обучение учеников начальной общеобразовательной школы – максимально эффективное при минимальных затратах сил и времени учащихся. Разработанная методика продемонстрирована на примерах из действующих учебников немецкого языка для учащихся первых и вторых классов общеобразовательной школы.

Ключевые слова: иноязычная лексическая компетентность, коммуникативно-игровые приёмы, младшие школьники.

Parshikova E.A. Application of Communicative-Playing Teaching Techniques in the Formation of the Foreign Language Lexical Competence of Younger Learners. In the article the developed methodology of application of the communicative-playing techniques in the formation of foreign language lexical competence of younger learners is presented and its suitability is proved. The results of the experiment show that the simulation of natural processes of assimilation of foreign language vocabulary of 6-7-year-old children (multiple perception and repetition of lexical units in the process of communicative-playing activity) will provide them with ergonomic training, which is maximum efficiency with minimum efforts and time of learners. The developed methodology is demonstrated by the examples of the new German kits for the the first- and second-year pupils of the comprehensive school.

Key words: communicative playing techniques, foreign language lexical competence, young learners.

Інтеграція України у загальноєвропейський простір обумовлює підвищену увагу суспільства до навчання іноземної мови (ІМ) у загальноосвітніх навчальних закладах. З метою покращення якості іншомовної освіти учнів загальноосвітніх шкіл

початок навчання ІМ було перенесено у 2001/2002 навчальному році з п'ятого у другий, а пізніше і у перший клас. Проте збільшення терміну навчання ІМ саме по собі не дає належних результатів, результативність навчання ІМ учнів початкової

загальноосвітньої школи (ПЗШ) і на сьогоднішній день залишає бажати на краще. Ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів та підвищенню мотивації до навчання сприятиме визнання молодшого школяра з його інтересами, потребами, мотивами і здібностями суб'єктом навчання ІМ та забезпечення необхідної йому педагогічної і психологічної підтримки, створення атмосфери продуктивного пізнання шляхом методично коректного застосування у навчальному процесі сучасних особистісно-орієнтованих, інноваційних, творчих освітніх технологій, зокрема комунікативно-ігрової [5, с.7]. Педагогічна і психологічна підтримка учнів можлива насамперед завдяки врахуванню встановленого психолінгвістами факту взаємозумовленості внутрішніх факторів розвитку молодших школярів і факторів зовнішнього впливу. Результати проведеного нами дослідження [4] свідчать про те, що моделювання на уроках властивих молодшим школярам природних процесів оволодіння мовою, зокрема іншомовною лексикою, за допомогою комунікативно-ігрових прийомів може забезпечити ергономічне навчання ІМ – максимально ефективно з мінімальними витратами часу та зусиль учнів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності формування іншомовної лексичної компетентності молодших школярів на основі комунікативно-ігрових прийомів навчання ІМ, висвітленні методики їх застосування у перших класах ПЗШ та демонстрації прикладів з нових навчально-методичних комплексів з німецької мови для учнів 1-их-2-их класів початкової загальноосвітньої школи, створених колективом авторів під керівництвом Н.Ф. Бориско у межах проекту Гете-інституту [2; 3]. Об'єктом статті є процес формування іншомовної лексичної компетентності учнів початкової школи, а предметом – методика застосування комунікативно-ігрових прийомів навчання ІМ у формуванні іншомовної лексичної компетентності молодших школярів.

Лексична компетентність трактується у сучасній методиці як здатність індивіда до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [1, с. 215]. Проблеми навчання іншо-

мовної лексики учнів основної та старшої загальноосвітньої школи доволі інтенсивно досліджувалась у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених (В.А. Бухбіндер, Ю.В. Гнаткевич, В.С. Коростильов, Е.В. Мірошниченко, О.П. Петрашук, С.М. Степашенко, Н.С. Форкун, О.В. Чічкова, С.П. Шатілов, R. Carter, R. Ellis, M. Lewis, N. Schmitt, L. Taylor та ін.). Проте лише незначна кількість публікацій фахівців (О.О. Коломінова, Л.Р. Москалюк, Н.Т. Оганесян, С.В. Смоліна, Н.-Е. Piepho) присвячена питанням формування іншомовної лексичної компетентності учнів початкової школи. Практично відсутні роботи, що враховують специфіку та динаміку оволодіння іншомовною лексикою молодшими школярами, обумовлену інтенсивним розвитком учнів, стадіальністю засвоєння ними мови, а також публікації, що демонструють застосування комунікативно-ігрових прийомів навчання, прийнятних для формування іншомовної лексичної компетентності молодших школярів на кожній стадії засвоєння ними ІМ. Сукупність зазначених проблем і обумовлює актуальність теми даної статті.

Експериментальні дослідження австрійських психолінгвістів А. Пельтцер-Карпф та Р. Цангл [7, с. 8] свідчать про те, що засвоєння ІМ молодшими школярами включає три стадії: початкову стадію рецептивного та імітативно-репродуктивного засвоєння ІМ (перший – другий класи), реорганізаційну стадію сегментації й аналізу мовленнєвої продукції, перевірки гіпотез, моделювання зв'язків (третій-четвертий класи) та стабільну стадію встановлення та застосування правил мови, зв'язного мовлення (кінець четвертого класу).

На першій (початковій) стадії засвоєння іншомовного матеріалу відбувається у зв'язку із синкретичністю сприйняття, механічним характером пам'яті, здатністю до імпринтингу молодших школярів шести-восьми років (П.П. Блонський, О.М. Леонт'єв, Е. Пулгоєм) лексичним шляхом (М. Левіс). Це означає, що учні запам'ятовують як окремі лексичні одиниці (ЛО), так і цілі мовленнєві блоки на основі імітації та багаторазового повторення. Проте слово засвоюється, як наголошував О.М. Леонт'єв, не в результаті його механічного зазубрювання, а в результаті виконання і коментування емоційно значущої діяльності. Дані сучасної психолінгвістики підтверджують той факт,

що молодші школярі, як і маленькі діти, запам'ятовують іншомовні ЛО, а також словосполучення і речення, які служать зразками для створення ними аналогічних структур, у хвилюючий для них момент [6, с.224]. Тому для оволодіння словом необхідно, як відзначав С.Л. Рубінштейн, щоб воно було включене в діяльність дитини, яка задовольняє її реальні потреби. Такою діяльністю може бути ігрова діяльність, оскільки вона, згідно з результатами досліджень психологів, задовольняє потреби учнів у грі, русі, емоціях, спілкуванні, визнанні та підтримці. Діяльнісне навчання у процесі спілкування у грі відповідає соціальній природі засвоєння знань (ігри в парах, групах, командах), передбачає взаємодопомогу і взаємонавчання учнів. Застосування гри поліпшує самопочуття і настрої дітей, збільшує їхню активність у півтора-два рази (І.В. Хромова). Ігрова діяльність найбільш природна і звична для молодших школярів. Навчання на основі звичної діяльності, знайомої схеми, дій з уже відомими дітям предметами, що забезпечують чуттєвий досвід і конкретизують абстрактні мовленнєві операції, значно збільшує його ефективність та одночасно знижує як часові витрати, так і інтелектуальні зусилля учнів. Проведений в рамках нашого дослідження природний розвідувальний експеримент підтвердив припущення, що моделювання умов природного засвоєння мови дітьми у процесі навчання ІМ учнів ПЗШ за рахунок інтеграції комунікативної та ігрової діяльності забезпечує їх вмотивоване та цілісне навчання іншомовної лексики. З урахуванням результатів експерименту нами були відібрані й охарактеризовані комунікативно-ігрові прийоми, які забезпечують ефективне формування іншомовної лексичної компетенції на різних стадіях засвоєння ІМ учнями ПЗШ.

Комунікативно-ігрові прийоми навчання ІМ ми розглядаємо як способи моделювання у навчальному процесі ситуацій іншомовного спілкування на основі типових для дітей видів ігрової діяльності, які мотивують мовленнєві дії учнів та сприяють оволодінню ними елементарною іншомовною комунікативною компетентністю [4, с. 256]. Застосування відібраних комунікативно-ігрових прийомів забезпечує реалізацію механізмів породження мовлення молодшими школярами, достатній

обсяг іншомовного мовленнєвого досвіду завдяки можливості вмотивованого багаторазового сприйняття і повторення мовленнєвих дій. З урахуванням значення ігрових елементів як чинників створення ситуацій емоційної напруги для стимулювання мимовільного запам'ятовування учнями іншомовної лексики були виділені групи комунікативно-ігрових прийомів з елементами: змагання (ігри, конкурси, вікторини), відгадування (шаради, загадки, кросворди), перевірення (ігри-пантоміми, скетчі, інсценівки, рольові ігри), художнього виконання (лічилки, скоромовки, римування, вірші, пісні), сюжетної організації (казки, легенди, байки та інші історії). Згадані прийоми мають моделювати типові для кожної стадії природні процеси засвоєння ІМ молодшими школярами та бути методично розроблені у відповідності до завдань етапу навчання. Оптимальними комунікативно-ігровими прийомами на першій (початковій) стадії засвоєння іншомовної лексики учнями ПЗШ ми вважаємо дидактичну драматизацію, дидактичну гру та дидактичний римований текст.

На першій стадії засвоєння ІМ учні перших-других класів здатні, завдяки своїм надзвичайним мовним здібностям, здатності до точної імітації, пластичності артикуляційного апарату, високій слуховій диференційній чутливості учні абсолютно точно сприймати і відтворювати іншомовні ЛО, оволодівати ними на основі імітації та буквального запам'ятовування. Однак такі особливості пізнавальних процесів і психічних властивостей молодших школярів, як нестійкість, незначний обсяг і слабкий розподіл уваги, домінування мимовільних процесів уваги і пам'яті, синкретичність сприйняття, переважно наочно-образне мислення обумовлюють значні труднощі сприйняття та переробки ними іншомовного лексичного матеріалу. Фізіологи і педагоги вказують на необхідність визначення навчального матеріалу оптимального рівня складності для навчання молодших школярів, в особливості у перших двох класах. Адже у процесі сприйняття і переробки дітьми цього віку матеріалу занадто високого рівня складності знижується працездатність головного мозку, проявляються виражені зміни у вегетативному забезпеченні організму, спрацьовує рефлекс психологічного захисту – гальмується сприйняття, починаєть-

ся механічне «зазубрювання», накопичується відставання (В.С. Лизогуб, М.Б. Макаренко, О.Я. Савченко та ін.). Тому відбір іншомовної лексики доцільно реалізовувати з врахуванням потреб та інтересів, рівня когнітивного розвитку учнів. Найбільш доступними ЛО для учнів першого та другого класів є ті, що позначають конкретні поняття, близькі та зрозумілі для дітей речі. Спочатку молодші школярі опановують предметні значення, потім назви дій з предметами, їхні властивості та зв'язки між ними. Тому і лексичні класи молодші школярі засвоюють у послідовності від іменників до дієслів, прикметників та інших частин мови, що несуть зміст; стройовими словами вони оволодівають в останню чергу. З погляду критеріїв стилістичної диференційованості та багатозначності до лексичного мінімуму для ПЗШ відбираються стилістично нейтральні, переважно однозначні слова. Психолінгвісти рекомендують відбирати ЛО, які характеризуються значною частотністю вживання у різних семантичних полях, здатністю до переносу, простотою та постійністю форми, що обумовлено специфікою селекції інформації дитячим мозком (А. Пельтцер-Карпф, Р. Цангл).

Основними завданнями формування іншомовної лексичної компетентності на початковій стадії засвоєння ІМ є оволодіння учнями звуковими, графічними і моторними образами іншомовних ЛО у відповідності до їхнього значення, упізнання слів у мовленнєвому потоці, імітація або виклик їх з пам'яті, артикуляційна та інтонаційна актуалізація згідно з комунікативним завданням в типовій ситуації спілкування. Тому у навчанні необхідно забезпечити дійове «закріплення» ЛО за відповідними значеннями або, за словами В.Л.Скалкина, однозначний зв'язок між висловлюванням і відповідною ситуацією. Такий зв'язок може створюватися на початку навчання ІМ за рахунок дидактичних ігор з предметними картками, які унаочнюють значення ЛО, наприклад таких, як: «впізнати і показати», «впізнати і розкласти», «впізнати і назвати», «меморі», «кім», «лото», «карти»; ігор-команд та ігор-пантомім; двомовних дидактичних римованих текстів.

Методика застосування комунікативно-ігрових прийомів навчання ІМ розроблена з урахуванням визначеної структури та трьохфазового характеру

комунікативно-ігрової діяльності і включає підготовчий, виконавчий і підсумковий етапи. На підготовчому етапі формуються ігровий і навчальний мотиви для участі учнів у комунікативно-ігровій діяльності, описується комунікативно-ігрова ситуація, пояснюються правила реалізації ігрового елементу, формулюється комунікативно-ігрове завдання, розподіляються ролі й атрибути. На виконавчому етапі здійснюються комунікативно-ігрові дії учнів, які коригуються і підкріплюються учителем. На підсумковому етапі відповідні дії учнів оцінюються, визначаються та нагороджуються переможці.

Приведемо приклади застосування комунікативно-ігрових прийомів на основних етапах навчання іншомовної лексики: етапі ознайомлення учнів з новими ЛО та етапі автоматизації дій з новими ЛО на рівні словоформи, словосполучення, фрази або речення з чинних підручників з німецької мови для учнів першого та другого класів [2; 3].

Ознайомлення учнів першого класу з новими іншомовними ЛО реалізується у комунікативно-ігровій методиці за рахунок дидактичної драматизації – театралізованої гри, в якій приймають участь вчитель, учні та лялька Мія, що спілкується виключно німецькою мовою. Учитель демонструє нову лексику у формі діалогу з лялькою та шляхом показу предметних карток (за розробленою Е.Г. Тен методикою триєдиного показу, що включає одночасну демонстрацію предметного, графічного та звукового образів ЛО), перевіряє розуміння значення ЛО у полілозі з лялькою та учнями. Семантизації ЛО, засвоєнню графічних образів слів, унаочненню їх значення сприяють також ілюстрації такої дидактичної іншомовної взаємодії учителя, німецькомовної ляльки та учнів, як методичного ядра навчання іншомовної лексики. Мимовільне запам'ятовування як звукової, так і графічної форми іншомовних ЛО молодшими школярами забезпечує також застосування дидактичних римованих текстів завдяки таким мнемічним опорам як ритм, рима, мелодія, візуалізація, наприклад:
 Elefanten, Löwen, Affen, Tiger Ru und Anatol.
 Krokodile und Giraffen, Das ist lustig! Das ist toll!
 [3, с. 66].

Концентрація нових ЛО у дидактичних римованих текстах, можливість їх багаторазового вико-

нання одночасно всіма учнями класу забезпечує інтенсифікацію навчання ІМ молодших школярів, не викликаючи їх перевтомлення. У процесі використання дидактичних римованих текстів на першій стадії засвоєння ІМ молодшими школярами слід зважати на те, що учні не завжди вміють виокремлювати ЛО з римованих текстів і застосовувати їх у мовленні, що пов'язано із синкретичністю їхнього сприйняття та егоцентричністю мислення. З метою сегментації римованих текстів і виділення певних ЛО, їх усвідомлення як одиниць комунікації та закріплення у пам'яті за відповідними комунікативними намірами можна використовувати завдання до дидактичних римованих текстів, зокрема, на читання тексту по рядкам, синтагмах, перекладу окремих рядків римовання вроздріб; ігри «мозаїка», «ножиці», «снігова куля»; тести перехресного вибору.

На етапі ознайомлення учнів перших класів з новими ЛО варто застосовувати дидактичні ігри з предметними картками. Дидактичні ігри, як і вправи, передбачають багаторазове виконання учнями мовленнєвих дій, що забезпечує, узагальнення і засвоєння способу дій, оволодіння ними іншомовним матеріалом та формування навичок і вмінь його вживання в іншомовному спілкуванні. Оперування дітьми предметними картками збільшує продуктивність запам'ятовування слів, за даними експерименту О.М. Леонтьєва, вдвічі; забезпечує унаочнення ЛО, максимальне використання рецепторів, тактильних відчуттів, рухову активність учнів. На цьому етапі доцільно застосовувати дидактичні ігри, які моделюють операції сприйняття ЛО, ідентифікації, диференціації, імітації, співвіднесення з предметним значенням, зокрема такі, як «послухай і покажи», «послухай і розклади», «послухай, розклади і назви», «відгадай», «п'ятий зайвий», «живі ланцюжки», «вишикуватись у правильному порядку», «вставити або замінити». Для участі в іграх учні вирізають предметні картки з додатків до робочих зошитів, приклеюють їх на картонну основу та розфарбовують. Перед початком гри молодші школярі розкладають предметні картки відповідної теми перед собою на парті та виконують запропоновані дії з ними, наприклад, показують картки у відповідності до названих вчителем словам, розкладають їх і називають у певній послідовності або по групам, називають відповідні

ЛО, виконують ролі певних слів, відгадують тощо. Приведемо приклад дидактичної гри з предметними картками з підручника німецької мови для першого класу [3, с. 65]:

2. Spiele mit Bildkarten. Ігри з картками.

a) Hör zu und zeige die Bildkarten. Послухай і покажи картки.



b) Hör zu und lege die Bildkarten aus. Nenne die Tiere. Послухай і виклади картки. Назви тварин.

c) Ratespiel. Гра «Відгадай!».

— Ist das ein Löwe?

На етапі автоматизації дій з новими ЛО на рівні словоформи, словосполучення, фрази або речення застосовуються такі дидактичні ігри, як «ланцюжок», «карусель», «живі речення», «лавина» та ін., наприклад [3, с. 68]:

3. Wir spielen. Ми граємося.

a) Kettenspiel. Гра «Ланцюжок».

— Die Giraffe ist nett. Und der Elefant? —
Der Elefant ist brav. Und der Affe? —
Der Affe ist ...


З метою усвідомленого оволодіння молодшими школярами найпростішими мовленнєвими операціями з іншомовним лексичним матеріалом, зокрема підстановкою та заміщенням ЛО необхідно підготувати учнів до сегментації мовленнєвого потоку на елементи, впізнавання головних членів речення та усвідомлення їхніх функцій, розрізнення лексичних класів та можливостей їхнього заміщення. Формуванню операцій заміщення та підстановки сприяють такі комунікативно-ігрові прийоми як дидактичні ігри «ланцюжок», «карусель», дидактичні загадки, рольові ігри, вправи до римовань. Приведемо приклад дидактичного римованого тексту за темою „In der Schule“ та вправ до нього на формування в учнів перших-других класів операцій заміщення / підстановки [3, с. 56; 2, с. 94]. Слова, які учні мають заміщувати / підставляти, виділяються в римованнях підручників курсивом. Необхідні для заміщення ЛО подано в підручнику на кольорових плашках:

Stunde 4. ICH MÖCHTE LESEN

**Ich möchte lesen.
malen, schreiben, zählen, lesen**

1. Reim. Римування.

— Sag mal, Mia,
was du suchst?
— Ich möchte lesen.
Wo ist mein Buch?



4. Wo ist mein Buch? Де моя книжка?

a) Hör zu und sprich nach. Послухай і повтори.

— Ich möchte lesen. Wo ist mein Buch?
— Da./Da ist dein Buch.

malen — mein Pinsel
schreiben — mein Kuli
zählen — mein Heft

b) Spielt die Szene vor. Розіграйте сценку.

Як показує практика навчання ІМ за чинними підручниками німецької мови для перших-других класів ПЗШ, поєднання мовленнєвих дій учнів з практичними у комунікативно-ігровій діяльності відповідає віковим психофізіологічним особливостям молодших школярів, забезпечує їхній чуттєвий досвід, вмотивовує іншомовне спілкування та значно підвищує активність навчальної діяльності.

Отже, проведене дослідження свідчить про доцільність застосування адекватних специфіці та природним процесам засвоєння ІМ учнями першого-другого класів комунікативно-ігрових прийомів у формуванні іншомовної лексичної компетентності, що забезпечує ергономічне навчання іншомовної лексики – максимально ефективно за мінімальних зусиль та часу молодших школярів. Успішне використання розроблених комунікативно-ігрових прийомів у чинних навчально-методичних комплексах з німецької мови у практиці навчання ІМ учнів перших-других класів загальноосвітніх шкіл підкреслює перспективність розробки відповідної методики на наступних стадіях засвоєння ними ІМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів [Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін.] [за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Німецька мова : підруч. для 2 кл. загальноосвітн. навч. закл. [Бориско Н.Ф., Сидоренко М.М., Горбач Л.В. та

ін.]. – К. : Грамота, 2012]. – 176 с. 3. Німецька мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Паршикова О.О., Мельничук Г.М., Савченко Л.П. та ін.]. – К. : Грамота, 2012. – 120 с. 4. Паршикова О.О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / О.О. Паршикова. – К., 2010. – 408 с. 5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : кол. монографія [Ніколаєва С.Ю., Борецька Г.Є., Майер Н.В. та ін.]; за ред. С.Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І.Ф. Соболевої. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с. 6. Butzkamm W. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen / Wolfgang und Jürgen Butzkamm. – Tübingen; Basel : Franck, 1999. – 378 S. 7. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs / A. Peltzer-Karpf; Renate Zangl. – Tübingen : Narr, 1998. – 187 S.

REFERENCES

Bihych, O.B., Borysko, N.F., and Borets'ka, H.E. (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka* [Methods of Teaching Languages and Cultures: Theory and Practice]. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian)
Borysko, N.F., Sydorenko, M.M., Horbach, L.V., Savchenko, L.P., Parshykova, O.O., and Mel'nychuk, H.M. (2012). *Nimets'ka mova : pidruch. dlya 2 kl. zahal'noosvitn. navch. zakl.* [German : Textbook for the 2d form of general education schools] Kyiv: Hramota. (in Ukrainian)
Parshykova, O.O., Mel'nychuk, H.M., Savchenko, L.P., Sydorenko, M.M., and Horbach, L.V. (2012). *Nimets'ka mova : pidruch. dlya 1 kl. zahal'noosvit. navch. zakl.* [German : Textbook for the 1st form of general education schools] Kyiv: Hramota. (in Ukrainian)
Parshykova, O.O. (2010). *Teoretychni osnovy navchannya inozemnoyi movy uchniv pochatkovoyi shkoly. Dys. ... dokt. ped. nauk* [Theoretical Foundations of Teaching Foreign Languages to Pupils of Elementary School. Dr. Pedag. Sci. Diss.]. Kyiv, 404 h. (in Ukrainian)
Nikolayevfa, S.Yu. (ed.) (2015). *Suchasni tekhnolohiyi navchannya inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyshchyykh navchal'nykh zakladakh* [Modern Technologies of Teaching Languages and Cultures in General Education and Higher Schools] Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian)
Butzkamm, W. (1999). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen.* Tübingen, Basel: Franck.
Peltzer-Karpf, A., and Zangl, R. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs.* Tübingen: Narr.

УДК 378:373.43

ТРИ БАЗОВИХ ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ПРОГРАМ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОРΟΣЛИХ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ЇЇ ПОЗА МЕЖАМИ МОВНИХ ПРОГРАМ У ВНЗ

О.Б. Тарнопольський, докт. пед. наук (Дніпропетровськ)

Робота присвячена розгляду принципів, на яких доцільно будувати навчання англійської мови дорослих на позауниверситетських курсах. Принципи включають: побудову навчальних курсів на основі потреб та інтересів слухачів; урахування їх ставлень до методики навчання і автономності, структурної, організаційної, інформаційної та цільової завершеності кожного з курсів при збереженні цільових, змістових та інформаційних зв'язків з попередніми та наступними курсами. Розглянуті принципи регулюють організацію навчання, формулювання його цілей, добір змісту та виділення методів навчання.

Ключові слова: комерційні мовні курси, навчання англійської мови дорослих, позауниверситетське навчання, принципи навчання.

Тарнопольський О.Б. Три базових принципа построения программ обучения английскому языку взрослых, изучающих его вне вузовских языковых программ. Работа посвящена рассмотрению принципов, на которых целесообразно строить обучение английскому языку взрослых на вневузовских курсах. Принципы включают: построение учебных курсов на основе потребностей и интересов обучаемых; учета их отношения к методике обучения и автономности, структурной, организационной, целевой и информационной завершенности каждого из курсов при сохранении целевых, содержательных и информационных связей с предыдущими и последующими курсами. Рассмотренные принципы регулируют организацию обучения, формулировку его целей, отбор содержания и выделение методов обучения.

Ключевые слова: вневузовское обучение, коммерческие языковые курсы, обучение английскому языку взрослых, принципы обучения.

Tarnopolsky O.B. Three basic principles of designing programs of teaching English to adults who learn it outside university language programs. The paper discusses the founding principles for teaching English to adults in outside-university language courses. The principles include: developing courses on the basis of learners' needs; taking into account their attitudes to teaching methods; and every course's autonomy, structural, informational, organizational, and objective completeness combined with the structural, informational, organizational, and objective ties uniting all the courses. The suggested principles regulate the organization of teaching/learning, formulating its goals, selecting contents, and choosing its methods.

Key words: commercial language courses, outside-university learning, principles of teaching/learning, teaching English to adults.

Євроінтеграційний розвиток України викликає все зростаючий попит на вивчення у нашій країні англійської мови як мови міжнародного спілкування. Цей попит поширюється на усі верстви населення і охоплює людей самого різного віку та соціальної приналежності. При цьому більшість дорослих вивчає мову не в стандартних вишівських

мовних програмах, а на дуже розповсюджених позауниверситетських мовних курсах, які організуються різними мовними центрами та школами (здебільшого комерційними). Причини цього явища були проаналізовані нами у статті, що була опублікована вже майже 20 років тому [5]. Але навіть з того часу позауниверситетське (в тому числі комерційне)

навчання англійської мови не стало предметом методичних розвідок. Це є хибним явищем, оскільки, доки така форма мовної освіти існує і відповідає за англійську підготовку досить значної частини населення країни, завданням методики як науки є забезпечити викладачів, які працюють за цією формою, теоретичними та практичними можливостями для оптимізації викладання з метою досягнення його оптимальних результатів. Тому обрання об'єктом дослідження навчання англійської мови дорослих на позавишівських (в тому числі комерційних) мовних курсах, а його предметом – пошук шляхів оптимізації такого навчання є вкрай актуальним, особливо беручи до уваги практичну відсутність літератури з цього питання. Метою нашої статті є хоча б часткова ліквідація існуючої прогалини через висунення трьох базових принципів, які раціонально покласти в основу побудови навчального процесу на позавишівських курсах англійської мови для дорослих, що їх організують різноманітні комерційні мовні центри та школи в Україні. Стаття побудована на досвіді комерційного Центру навчання іноземних мов, який працює на території та під егідою Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля і успішно функціонує з 1993 р.

Безсумнівним є те, що для організації позавишівського (комерційного) навчання мови дорослих обов'язковим є попередній аналіз потреб і бажань потенційних слухачів (*learners' needs analysis* [3]) – інакше вони просто проігнорують курси, які таким потребам і побажанням не відповідають. Відповідний принцип організації навчання може бути сформульованим як принцип побудови навчальних курсів з англійської мови виключно на основі потреб та інтересів потенційних слухачів.

Для прояснення таких потреб та інтересів в усі роки існування нашого Центру проводилися опитування потенційних слухачів (у 1991/1992 рр., ще до початку функціонування Центру, – 300 опитуваних, у 1996/1997 рр. – 225 опитуваних [6; 7]), а також практично всіх реальних слухачів, які вже розпочали навчання. Опитувалися у минулому і продовжують опитуватися у теперішній час слухачі, яких ми відносимо до категорії дорослих (починаючи з 17 років), і які належать до різних професій та сфер діяльності: бізнесмени, державні служ-

бовці, заводські робітники, інженери, медичні працівники, наукові працівники, студенти вишів, учні старших класів загальноосвітньої школи та деякі інші.

Проведені опитування дозволили встановити, що переважна більшість опитуваних (більше 90%) першочергово зацікавлені в оволодінні усною комунікацією англійською мовою загального вжитку (*General English*). Зацікавленість в оволодінні англійським читанням та письмом значно менша (від 60% до, максимум, 85% опитуваних) і ті, хто навчаються, вважають, що відповідні курси повинні слідувати за курсами усного мовлення, оскільки письмовомовленнєві навички та вміння розглядаються як дещо другорядні у порівнянні з усномовленнєвими.

Було також встановлено, що більше 60% опитуваних після опанування *General English* хотіли би вивчити англійську мову для професійного спілкування, здебільшого ділову англійську мову (*Business English*). З 2011–2012 рр. також став зростати інтерес до вивчення англійської мови для психологів; навпаки, зацікавленість в інших варіантах англійської мови для професійної комунікації завжди була дуже невисокою.

Нарешті, у перші роки XXI сторіччя виникла дуже велика зацікавленість слухачів студентського віку, а пізніше і старших школярів, до підготовки до складання міжнародних іспитів з англійської мови з отриманням міжнародно-визнаного сертифікату. Це пов'язано з бажанням багатьох молодих людей отримувати або продовжувати освіту за кордоном з перспективою працевлаштування там. Відповідні курси підготовки до екзаменів були впроваджені з 2003 р. і вони перетворились на одне з основних спрямувань роботи Центру.

В результаті описаного аналізу потреб та побажань слухачів, в Центрі, що обговорюється, складалася система з дев'яти курсів з англійської мови:

1. Короткий підготовчий вступний фонетичний курс для повних початківців («нульовиків») з формуванням навичок англійської вимови та самих елементарних і базових усномовленнєвих комунікативних навичок та вмінь слухачів (попривітатися, попрощатися, подякувати, вибачитися, представити себе, розпитати про особистісні дані співрозмовника тощо);

2. Початковий курс усномовленневої англомовної комунікації для забезпечення потреб тих, хто виїжджає за кордон на короткий термін (наприклад, туризм), – початковий рівень, А1-А2 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [1];
3. Курс англомовного говоріння, читання, аудіювання та письма передсереднього рівня – рівня В1 [1];
4. Курс англомовного говоріння, читання, аудіювання та письма середнього рівня – рівня В1+/В2 [1];
5. Курс підготовки до складання кембриджського міжнародного іспиту з англійської мови (з отриманням міжнародно-визнаного сертифікату) FCE, який став називатися English First з 2015 р. (говоріння, читання, аудіювання та письмо), – рівень вище середнього, В2+ [1];
6. Курс підготовки до складання кембриджського міжнародного іспиту з англійської мови (з отриманням міжнародно-визнаного сертифікату) CAE, який став називатися English Advanced з 2015 р. (говоріння, читання, аудіювання та письмо), – просунутий рівень, С1 [1];
7. Курс підготовки до складання міжнародного іспиту з англійської мови (з отриманням міжнародно-визнаного сертифікату) IELTS (говоріння, читання, аудіювання та письмо) – просунутий рівень, С1 [1];
8. Курс ділової англійської мови (говоріння, читання, аудіювання та письмо) – рівень від середнього до просунутого, від В2 до С1;
9. Курс англійської мови для психологів (говоріння, читання, аудіювання та письмо) – рівень від середнього до просунутого, від В2 до С1.

Таким чином, розглянутий принцип дозволяє максимально чітко визначити, які самі курси мають бути розробленими та впровадженими в тому чи іншому мовному центрі або школі. Але він лише узагальнено визначає, чого слід навчати в кожному конкретному курсі, і ніяк не допомагає з'ясувати, як потрібно проводити навчання. Відповідні орієнтири (принаймні, деякі з них) надає наступний принцип: ураховання ставлень до методики навчання, які демонструють ті, хто навчаються, у процесі вивчення іноземної мови. Такі ставлення також виявлялися в процесі опитувань спеціальними запитаннями.

Було виявлено, що нікого з потенційних або вже прийнятих на якійсь з курсів слухачів не цікавило і не цікавить вивчення мови як системи, ніхто не хотів і не хоче завершити навчання лише з володінням англійською граматикою, лексикою та вимовою – слухачі хочуть навчитися спілкуватися і нічого іншого (найчастіша відповідь, яку можна почути: *«Хочу навчитися говорити англійською»*). Та перевага, яка надавалася і продовжує надаватися навчанню комунікації, а, відповідно, і комунікативному підходу до навчання, поширювалася і на види навчальної діяльності. Потенційні та реальні слухачі визначали і визначають, що більш за все їх цікавлять та мотивують такі види навчальної діяльності як рольові ігри, обговорення якихось питань мовою, що вивчається, читання англомовних текстів проблемного змісту з наступним дискутуванням тощо – тобто процес вивчення мови, який носить суто комунікативний характер.

З іншого боку, переважна більшість слухачів (більше 90%) вважають, що, хоча вивчати мову через комунікацію їм дуже подобається, чисто комунікативне її вивчення є неможливим. Потрібна велика увага до мовних форм, їх ретельне пояснення та тренування – тим більші, чим нижчим є рівень навчання. Всі опитувані (100%) погоджуються, що як комунікативний підхід, так і підхід, сфокусований на мовних явищах, мають використовуватися у навчальному процесі, але перший з них вони вважають таким, який можливо впроваджуватися лише тоді, коли ті, хто навчаються, вже добрі знайомі з більшістю граматичних форм і накопичили чималий словарний запас.

З усього сказаного стає зрозумілим, що принцип ураховання ставлень до методики навчання, які демонструють ті, хто навчаються, у процесі вивчення іноземної мови, вимагає, щоб комунікативне навчання не було відразу «обваленим» на дорослих слухачів комерційних мовних курсів. Для переходу на повністю або переважно комунікативне навчання необхідно психологічно до нього підготувати тих, хто навчаються. Для такої психологічної підготовки мабуть найбільш раціональним є шлях, що був запропонований D. Nunan [4]. Він, як і деякі інші автори (див., наприклад, [2]), вказує на те саме явище, що було виявлено нашими опитуваннями: хоча дорослі вивчають іноземну мову

виключно заради того, щоб навчитися спілкуватися нею, у багатьох з них (найчастіше внаслідок тих методів навчання, до яких вони звикли) існує впевненість, що головний і єдиний шлях опанування мови полягає у численних поясненнях викладачем її системи та виконанні під його жорстким контролем великої кількості суто формальних мовних вправ для тренування – у першу чергу, для тренування граматичних явищ. D. Nunan рекомендує брати це до уваги, а щоб перебороти таке ставлення, вважає за можливе починати навчання з традиційних форм навчальної діяльності, поступово просуваючи тих, кого навчають, до комунікативних форм.

Згаданий вище короткий підготовчий аналітичний курс, присвячений в основному формуванню навичок англійської вимови, найбільше підходить для цих цілей. Україномовні або російськомовні слухачі завжди вважають англійську вимову дуже важкою і, як показав практичний досвід і наші опитування, майже одногосно упевнені в тому, що вимовні моделі повинні бути старанно пояснені і затреновані. У короткому аналітичному фонетичному курсі більшість проблем вимови можуть бути усуненими, що заощадить багато часу і зусиль на більш просунутих стадіях. Що ще важливіше, за час проходження такого вступного курсу викладач зможе переконати слухачів у важливості якнайшвидшого переходу до більш комунікативних видів діяльності. Заради цього і був розроблений вказаний вище у переліку короткий підготовчий вступний фонетичний курс для повних початківців.

Слід відзначити, що навіть у цьому самому першому і найбільш сконцентрованому на мовних формах курсі робота з явищами, що мають безпосереднє відношення до англомовного спілкування зовсім не виключається. Приблизно чверть навчального часу присвячується відпрацюванню і практиці використання різних комунікативних формул (див. вище у переліку курсів). У наступному курсі: початковому, який націлений на усномовлену англомовну комунікацію, робота над розвитком навичок та вмінь спілкування урівноважується з роботою над відпрацюванням мовних форм, так що на кожний з цих двох видів роботи відводиться до 50% навчального часу. Починаючи

з курсу передсереднього рівня комунікативні види навчальної діяльності починають переважати, охоплюючи до двох третин навчального часу, а з курсу середнього рівня – займають його майже цілком. Такий підхід до методики навчання англійської мови на комерційних курсах отримав назву комунікативно-аналітичного.

Останній принцип, націлений на регулювання шляхів формулювання цілей навчання, добору його змісту та деяких питань організації кожного з курсів у програмі також пов'язаний з потребою тих, хто навчаються, але ця потреба була виявлена не шляхом опитувань, а через безпосереднє спостереження за навчальним процесом. Дуже швидко після початку функціонування курсів у Центрі стало зрозумілим, що ті, хто навчаються, далеко не завжди починають своє навчання з першого з курсів і закінчують останнім. Це цілком залежить від їх власних цілей навчання та індивідуального рівня володіння англійською мовою, тому вони нерідко обирають лише один-два курси (і зовсім необов'язково з початку програми) і ними закінчують своє навчання.

Це означає, що кожний з курсів у системі має бути, по-перше, автономним, по-друге, структурно, організаційно та інформаційно завершеним з чітко сформульованими цілями та чітко визначеними кінцевими результатами, які є повністю зрозумілими для тих, хто навчаються (у нашій системі курсів від цієї вимоги відступає тільки вступний фонетичний курс, який складає лише вступну частину до курсу усномовленевої англомовної комунікації, – причини виокремлення вступного фонетичного курсу пов'язані з психологічною підготовкою слухачів до переходу на комунікативні види навчальної діяльності, про що вже згадувалися вище). Це дає можливість слухачам навчатися тільки в одному з курсів системи і не навчатися в інших, якщо вони не бажають і не мають в цьому потреби. Але, одночасно, кожний з курсів має витікати з попередніх і продовжуватися у наступних курсах з точки зору цілей та змісту навчання. Це дає змогу слухачам послідовно переходити з курсу на курс, якщо вони бажають та потребують, оскільки усі курси послідовно слідуєть один за одним і кожний наступний курс природно продовжує попередній. Відповідний принцип, який

регулює такий підхід, отримав назву принципу автономності, структурної, організаційної, інформаційної та цільової завершеності кожного з курсів у системі при збереженні цільових, змістових та інформаційних зв'язків з попередніми та наступними курсами.

Важливість цього принципу полягає в тому, що він дає орієнтири для того, яким вимогам повинні відповідати цілі навчання у кожному з курсів у системі. Такі цілі у кожному окремому курсі мають бути сформульовані так, щоб з самих формулювань слухачам було зрозумілим, які конкретні результати навчання у курсі вони можуть отримати, якщо цілі будуть досягнутими (що конкретно вони стануть здатними робити в плані англомовної комунікації). При цьому запланований рівень комунікативної компетенції має бути досяжним при наявних умовах навчання (наприклад, при певній кількості навчальних годин на курс), попередньому рівні мовної підготовки слухача, що вважається достатнім для успішного навчання саме в цьому курсі, і т.п. Нарешті, сформульовані цілі повинні мати завершений характер, точно окреслюючи ту сферу англомовної комунікації, яка стає цілком доступною для слухачів після завершення курсу. З іншого боку, цілі мають стати органічним продовженням цілей навчання у попередніх курсах системи і основою для формулювання нових цілей у наступних курсах.

Принцип, що розглядається, виконує аналогічні функції для добору змісту навчання. Він вимагає, щоб цей зміст був цілком достатнім для успішного досягнення запланованих цілей навчання і, в той же час, був достатньо обмеженим для забезпечення безсумнівної можливості опанувати його в конкретних умовах конкретного курсу. Добраний зміст навчання, як і його цілі, має бути настільки чітко завершеним і повним за складом та інформаційно, щоб зробити цілком доступною для слухачів ту сферу англомовної комунікації, яку передбачається «покрити» навчанням у тому чи іншому курсі. З іншого боку і зміст, знов-таки як і цілі, має базуватися на змісті навчання у попередніх курсах і бути основою для добору змісту навчання для наступних курсів.

Одним з головних наслідків реалізації принципу автономності, структурної, організаційної, інформа-

ційної та цільової завершеності кожного з курсів у системі є те, що жоден з цих курсів не може продовжуватися довше ніж один навчальний рік. Чимало слухачів обмежують своє навчання періодом в один навчальний рік і всі без виключень бажають отримати за рік, що вони присвятили вивченню мови, конкретні результати в повністю завершеному курсі. Тільки в таких випадках вони розглядають можливість продовження навчання, а якщо курс за рік не завершився (відповідно, немає і задоволення від повністю закінченого етапу), дуже високою, як свідчить практичний досвід, є вірогідність, що на наступний навчальний рік багато слухачів не повернуться, щоб закінчити курс, який був розпочатий минулого навчального року.

Таким чином, можна зробити висновок, що три розглянутих принципи окреслюють базові стратегії для формулювання цілей навчання для кожного з курсів у системі комерційних курсів з англійської мови для дорослих, для добору змісту навчання у таких курсах, для визначення методики навчання у кожному з них, для побудови структури курсів та їх організації і, нарешті, для встановлення переліку самих курсів, які потрібні для створення їх цілісної системи. Побудова курсів навчання у Центрі, про якій йдеться у цій статті, на основі розглянутих принципів призвела до більшої успішності викладацької та навчальної діяльності, стабільності функціонування курсів і задоволення слухачів перебігом та результатами своєї навчальної діяльності. Перспективою наших подальших досліджень та публікацій з питань, що аналізувалися, є розгляд того, як практично працює кожний із обговорених принципів на рівні кожного окремого курсу, що включений до програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Green J.M. Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? / J.M. Green. – *The Modern Language Journal*. – 1993. – 77. – P. 1–10.
3. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
4. Nunan D. The learner

centred curriculum. A study in the second language learning / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 196 p. 5. Tarnopolsky O.B. EFL teaching in the Ukraine: State-regulated or commercial? / O.B. Tarnopolsky // *TESOL Quarterly*. – 1996. – V. 30. – P. 616–622. 6. Tarnopolsky O. Teaching English intensively in a non-English speaking country: Theory, practice, and results / O. Tarnopolsky. – ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 579, 1999. – 167 p. 7. Tarnopolsky O. Writing English as a foreign language: A report from Ukraine / O. Tarnopolsky // *Journal of Second Language Writing*. – 2000. – Vol. 9, No. 3. – P. 209–226.

REFERENCES

Nikolayeva, S. Yu. (Nauk. red. ukrayin. vydannya). (2003). *Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment]*. Kyiv: Lenvit.

Green J.M. (1993). Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal*, 77, 1-10.

Hutchinson T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1988). *The learner centred curriculum. A study in the second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tarnopolsky, O.B. (1996). EFL teaching in the Ukraine: State-regulated or commercial? *TESOL Quarterly*, Vol. 30, 616-622.

Tarnopolsky, O. (1999). Teaching English intensively in a non-English speaking country: Theory, practice, and results. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 579*.

Tarnopolsky, O. (2000). Writing English as a foreign language: A report from Ukraine. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 9, No. 3, 209-226.

УДК 81'255.4 : 22 [811.111 + 811.161.2]

ЗІСТАВНИЙ СТИЛІСТИЧНИЙ СИНТАКСИС КОНФЕСІЙНОГО ТЕКСТУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (ЧАСТИНА I)

Л.М. Черноватий, докт. пед. наук (Харків)

Грунтуючись на результатах порівняльного стилістичного аналізу англо- й україномовного текстів перекладу книги «Буття» Біблії, встановлено їх спільні та відмінні синтактико-стилістичні характеристики, які можуть враховуватися у змісті навчання зіставної стилістики та перекладу текстів конфесійного стилю.

Ключові слова: англійська й українська мови, Біблія (книга «Буття»), зіставна стилістика, конфесійний стиль, навчання перекладу, порівняльний стилістичний аналіз, синтактико-стилістичні характеристики.

Черноватий Л.Н. Сопоставительный стилістический синтаксис конфессионального текста в английском и украинском языках. Часть I. Основываясь на результатах сравнительного стилістического анализа англо- и украиноязычных текстов перевода книги «Бытие» Библии, установлены их общие и отличительные синтактико-стилістические характеристики, которые могут учитываться в содержании обучения сопоставительной стилістике и переводу текстов конфессионального стиля.

Ключевые слова: английский и украинский языки, Библия (книга «Бытие»), конфессиональный стиль, обучение переводу, синтактико-стилістические характеристики, сопоставительная стилістика, сравнительный стилістический анализ.

Chernovaty L.M. Comparative stylistic syntax in confessional texts in English and Ukrainian. Part I. Basing on the results of the comparative stylistic analysis of the Bible's Genesis Book target texts in English and Ukrainian, there have been established their common and distinct syntactic and stylistic features that may be taken into account in teaching Comparative Stylistics to translate confessional style texts.

Key words: Bible (Genesis Book), comparative stylistic analysis, Comparative Stylistics, confessional style, English and Ukrainian languages, syntactic and stylistic features, teaching translation.

За результатами досліджень [8], фахова компетентність перекладача (ФКП), що визначається як сума знань, навичок та умінь, необхідних для здійснення перекладу на фаховому рівні, включає, поміж іншого, екстралінгвістичну компетентність, тобто знання, що виходять за межі лінгвістичних та перекладознавчих: фонові (енциклопедичні, тематичні, соціобікультурні тощо) і предметні (інформація щодо поняттєвого складу певної галузі людської діяльності та міжпоняттєвих зв'язках). Аналіз відповідної літератури [11] засвідчує, що обов'язковим компонентом ФКП мають бути фонові знання, які стосуються Біблії, її структури, походження, основних персонажів, Палестини часів Ісуса Христа, найбільш уживаних (крилатих) біб-

лійних фраз тощо. Важливість таких знань пояснюється досить високою частотністю біблійних алюзій як у письмовому, так і в усному перекладі, що потенційно може створювати проблеми при передачі тексту оригіналу (ТО) мовою перекладу.

Хоча засвоєння таких знань, принаймні теоретично, передбачається в університетському курсі «Релігієзнавства», а також можна розраховувати на деякий вплив позитивних змін у суспільстві щодо ставлення до релігії загалом, однак цим проблема повністю не вирішується. Перелічені вище чинники можуть сприяти формуванню тільки половини згаданого компонента ФКП, оскільки відповідні поняття в англійській та українській мовах позначаються певними лексичними одиницями (конфе-

сійними термінами). Таким чином, навіть за оптимістичного сценарію, майбутні перекладачі можуть опанувати лише українські терміни, тоді як англійські типово залишаються незасвоєними. Намагання майбутніх перекладачів самостійно передавати українські терміни англійською мовою у більшості випадків є малопродуктивними саме з причини такого незасвоєння. Наприклад, словосполучення «непорочне зачаття» можна перекласти принаймні кількома варіантами, але тільки *immaculate conception* буде однозначно сприйнято носіями англійської мови як біблійна алюзія – будь-які інші варіанти тлумачитимуться, у кращому випадку, як медичні терміни.

Справа не обмежується лише термінологією, суттєвим є також здатність дотримуватися стилю, характерного для англійських біблійних текстів, а для цього майбутні перекладачі мають засвоїти головні його ознаки, зокрема, в курсі порівняльної (зіставної) стилістики української й англійської мов. Остання розвивається в межах функціональної стилістики, що вивчає закономірності функціонування мови відповідно до потреб та ситуації спілкування, приділяючи особливу увагу використанню мови у різних типізованих сферах спілкування [5, с.25], включаючи й конфесійну. Відповідно зіставна стилістика тлумачиться як зіставлення стилістичної системи однієї мови із стилістичними системами іншої, в процесі якого важливо не тільки знайти спільне й відмінне в стилістичних системах, а й виявити співвіднесеність спільного і національно-специфічного у кожній [5, с.25].

Проблема ускладнюється незначною кількістю досліджень конфесійного стилю загалом. Можна згадати невеликі розділи, присвячені йому в українській мові – у двох підручниках із стилістики української мови [3; 5] та енциклопедії [9], але навіть стосовно його назви немає єдності. Різні автори (див. огляд в [7]) вживають терміни «богословський стиль», «конфесійний стиль», «культува мова», «релігійний стиль», «сакральний стиль», «свята мова», «священна мова» тощо. У подальшому викладі використовується термін «конфесійний стиль», що видається найпоширенішим.

Як зазначають автори [7], стилістичні характеристики конфесійного стилю залишаються невив-

ченими на всіх мовних рівнях та в усіх жанрових різновидах навіть у межах української мови, а міжмовні дослідження в парі «англійська – українська» мови, взагалі автору невідомі. Це й зумовило актуальність даного дослідження, об'єктом якого є конфесійний стиль, а предметом – порівняльні стилістичні (синтаксичні) ознаки біблійного тексту в англійській та українській мовах. Порівняння англійського й українського текстів, які є текстами перекладу (ТП), між собою, а не з ТО (обидва тексти перекладено із давньоєврейського тексту) видається у цьому випадку виправданим, оскільки на сьогодні згадані ТП функціонують як самостійні тексти, незалежно від ступеня повноти їх відповідності ТО. При передачі біблійних алюзій англійською чи українською мовами перекладач має усвідомлювати особливості відповідних текстів, аби передати їх адресатам у знайомій носіям певної мови формі.

Метою дослідження є встановлення згаданих ознак, а матеріалом – паралельні тексти найпоширеніших варіантів перекладу Старого Заповіту англійською [12] та українською [2] мовами.

Як загальновідомо, Старий Заповіт складається (тут і далі опис структури Старого Заповіту, так само як і назви його структурних складових, наводяться за варіантами перекладу, згаданими вище) з чотирьох розділів: «П'ятикнижжя Мойсееве» (*Pentateuch*): Буття (*Genesis*), Вихід (*Exodus*), Левит (*Leviticus*), Числа (*Numbers*) та Повторення закону (*Deuteronomy*) – усього 187 розділів (*chapters*): «Книги історичні» (*Historical Books*) – 12 книг, 249 розділів; «Книги навчальні» (*Wisdom Books*) – 5 книг, 243 розділи; «Книги пророцькі», що підрозділяються на головних (*Major Prophets*) – 5 книг, 183 розділи – та інших пророків (*Minor Prophets*) – 12 книг, 67 розділів. Зважаючи на природні обмеження, що накладаються обсягом статті, далі викладено результати аналізу лише першого розділу книги «Буття», що складається із 31 вірша.

В межах даної публікації розглядаються лише деякі синтаксичні особливості згаданого розділу. Як відомо [5, с. 163], синтаксис має чималі стилістичні можливості, що ґрунтуються на досить розвиненій синонімії характерних для нього явищ. Як зауважують дослідники [4, с.60], наявність різ-

них синтаксичних структур з розбіжною синтаксичною семантикою для передачі однієї логіки (судження) створює передумови для вибору потрібних одиниць і подальшої їх стилістичної спеціалізації, тобто їх закріплення за певним типом мовлення (включаючи конфесійний дискурс) з певним стилістичним значенням. Актуальність можливості вибору співвідносних синтаксичних засобів, яка є важливою для забезпечення відповідних стильових ознак в межах однієї мови, значно посилюється у випадку міжмовних операцій, включаючи й переклад. Відповідно дослідження у галузі зіставного (порівняльного) стилістичного синтаксису є важливими для теорії перекладу та його навчання, зокрема, для зіставної стилістики української та англійської мов, в тому числі, на матеріалі конфесійних текстів.

Нагадаємо, що згаданий перший розділ книги «Буття» розповідає про шість днів створення світу. Перші два вірші виконують функцію вступу, а подальший виклад в обох ТП, україномовному (УМ ТП) й англійськомовному (АМ ТП), має однакову структуру і складається з шести періодів. Період (стилістична фігура) визначається [5, с. 229] як особлива розгорнута, багатоконпонентна синтаксична конструкція, побудована з гармонійно організованих частин, що, замикаючись у коло, створюють своєрідну й завершену в логічному й інтонаційному плані одиницю мови. Період має виразну двочленну структуру [1; 3; 5; 6; 10]. Основу першої його частини (протазису або засновку) [5], як правило (хоча спостерігається й певна варіативність), становлять періодично повторювані однорідні члени речення, незалежні речення або однорідні супідрядні речення з однаковими чи однотипними зачинами. Друга ж частина (апозис, кла-

узула або висновок) [5] завершує думку.

В обох ТП усі шість періодів відносяться до категорії обрамлених [6], тобто мають майже однакові (з незначною варіативністю) початок: *And God said, Let ...* («І сказав Бог: Хай...») та кінець: *And the evening and the morning were the first (second etc) day* («І був вечір, і був ранок, день перший (другий тощо)»). Оскільки останню фразу вжито в тексті шість разів у строго визначених позиціях, її можна розглядати як рефрен, тобто уривок тексту, який час від часу повторюється, допомагаючи тіснішому об'єднанню його компонентів і наголошуючи на певному аспекті думки [6, с. 242]. Фактично в обох текстах, що розглядаються, рефрен виконує ту ж саму функцію, що й приспів у пісні.

В обох ТП спостерігається також наявність лейтмотиву, тобто головної думки, що проходить через увесь твір або через якусь його частину [6, с. 242]. У першому розділі таким лейтмотивом є фраза *And God saw that it was good* («І Бог побачив, що добре воно») («І Бог побачив, що це добре»), яка у заключному (шостому) періоді розширюється й посилюється, виходячи на рівень узагальнення смислу усього розділу загалом: *And God saw every thing that he had made, and, behold, it was very good* («І побачив Бог усе, що вчинив. І ото, вельми добре воно!»). Як бачимо, автор українського ТП, крім застосування емоційної лексеми «*ото*», поставив після цього речення знак оклику, тоді як в англійськомовному ТП обмежились вживанням посилювальної лексеми *behold*.

В межах кожного періоду спостерігаються додаткові стилістичні ефекти, які розглядаються далі. Спочатку розглянемо перший період (вірші 3-5, обсяг АМ ТП – 267 друкованих знаків (д.з.), а УМ ТП – 226 д.з.), див. ілюстрацію 1.

Ілюстрація 1 – Період 1: вірші 3-5 першого розділу книги «Буття»

3. *And God said, Let there be light: and there was light.* 4. *And God saw the light, that it was good: and God divided the light from the darkness.* 5. *And God called the light Day, and the darkness he called Night. // And the evening and the morning were the first day*

3. *І сказав Бог: Хай станеться світло! І сталося світло.* 4. *І побачив Бог світло, що добре воно, і Бог відділив світло від темряви.* 5. *І Бог назвав світло: День, а темряву назвав: Ніч. // І був вечір, і був ранок, день перший.*

Результати аналізу прикладів періоду в спеціальній літературі [1; 3; 5; 6; 10] дозволяють погодитися з думкою [5], що реалізація періоду як риторичної фігури можлива як в межах одного складного речення, так і за допомогою кількох речень. Саме останній варіант ми спостерігаємо на прикладі першого розділу аналізованого тексту як в АМ ТП, так і в УМТП.

Як впливає з ілюстрації 1, до складу першого періоду входять два свого роду субперіоди. Протазисом (засновком) першого з них виступає побажання Господа: *And God said, Let there be...* («І сказав Бог: Нехай...»), а апозисом (висновком) – лейтмотив першого розділу *And God saw that it was good* («І Бог побачив, що добре воно»), який надає логічній завершеності першому субперіоду. Другий субперіод містить перелік діянь Бога: *And God divided ...* («і Бог відділив ...»), *And God called ...* («І Бог назвав ...»). Остання фраза повторюється двічі, кожен раз з іншим додатком, що можна класифікувати як посиленний повтор (повторюється та сама лексема «назвав», але в супроводі інших слів, що посилюють її виразові якості [4]). Завершує другий субперіод і перший період загалом рефрен (після двох похилих рисок): *And the evening and the morning were the first day* («І був вечір, і був ранок, день перший»), що чітко відділяє перший період від другого.

Додатковому емоційному виділенню складників висловлювання сприяє полісиндетон, повторення сполучників *and* («і») на початку кожного речення даного періоду і першого розділу загалом. У віршах 3-5 в АМ ТП згаданий сполучник вжито вісім, а в українському – сім разів, що надає виразного і схожого ритму в обох ТП.

Доцільно звернути увагу на відмінності побудови рефрену в обох текстах. В АМ ТП він складається з одного простого поширеного речення з прямим порядком слів. Парний зв'язок складників підмета (виражений двома іменниками: *And the evening and the morning*) посилює пафосність та піднесеність викладу. В УМ ТП рефрен складається із складного речення, що містить три простих. Перше й друге – односкладні безособові, містять посиленний повтор: «І був вечір, і був ранок». Третє має форму односкладного номінативного речення для надання експресивності кінцівці

попереднього відрізка тексту, яка посилюється інверсією (*день другий*) та асиндетоном (безсполучниковим викладом). Сукупність зазначених стилістичних засобів разом з полісиндетоном наближують цей фрагмент до поетичного стилю.

У вірші 4 спостерігається парцеляція – розчленування речення на кілька частин – як в АМ ТП, так і в УМ ТП: *And God saw the light, that it was good* («І побачив Бог світло, що добре воно»). Однак тут виявляються і певні відмінності двох текстів. В АМ ТП в усіх реченнях (це переважно стосується й загалом віршів 3-5 та першого розділу в цілому) використовується прямий порядок слів, тоді як в УМ ТП – застосовується інверсія у першому й другому простих реченнях (так само і у вірші 3). Відмінністю є також еліпс у другому реченні («добре воно» – пропущена зв'язка «є»). Доцільно відзначити й тавтологічний повтор іменника «Бог» у другому реченні, тоді як в АМ ТП вжито особовий займенник *he*.

Вірш 5 в обох ТП складається з двох речень, перше з яких в обох – складне сурядне, що містить два простих поширених речення, а друге – просте поширене речення в АМ ТП й еліпс (пропущений підмет «він») – в УМ ТП. В АМ ТП спостерігається прямий порядок слів в усіх випадках, за винятком другого простого, де застосовується інверсія для рематизації слова *Night*, в той час як в УМ ТП в межах даного вірша інверсія вживається у шести випадках.

Як ясно із наведених прикладів, в обох ТП ми маємо справу з двочленным періодом, перший компонент якого (протазис) складається із восьми колон (менших частин, у даному випадку – простих речень) як в АМ ТП, так і в УМ ТП. Як чітко видно з наведених вище прикладів, накопичення інформації в протазисі забезпечується повторами. В обох ТП протягом усього протазису спостерігається полісиндетон, що сприяє емоційному виділенню складників періоду. Крім того, в аналізованих ТП зустрічаються й лексичні повтори, зокрема, слово *light* («світло») повторюється по п'ять разів, *God* («Бог») – по чотири, *darkness* («темрява») та *called* («назвав») – по два рази кожне.

В обох ТП протазису загалом притаманна висхідна градація, коли кожен наступний його компо-

нент (просте речення) посилює й нагнітає смислове та експресивне значення засновку періоду. Фінал періоду (висновок) – *And the evening and the morning were the first day* в АМ ТП та «*I був вечір, і був ранок, день перший*» в УМ ТП – замикає кільце періоду, забезпечуючи стрункість і

завершеність його структурно-синтаксичної й ритмомелодійної архітектоніки.

Період 2 (утворюється віршами 6–8, обсяг АМ ТО – 353 д.з., а УМ ТП – 264 д.з.) практично дзеркально повторює структуру попереднього періоду (вірші 3–5), див. ілюстрацію 2.

Ілюстрація 2 – Період 2: вірші 6–8 першого розділу книги «Буття»

6 And God said, Let there be a firmament in the midst of the waters, and let it divide the waters from the waters. 7 And God made the firmament, and divided the waters which were under the firmament from the waters which were above the firmament: and it was so. 8 And God called the firmament Heaven. And the evening and the morning were the second day.

6. І сказав Бог: Нехай станеться твердь посеред води, і нехай відділяє вона між водою й водою. 7. І Бог твердь учинив, і відділив воду, що під твердю вона, і воду, що над твердю вона. І сталося так. 8. І назвав Бог твердь Небо. І був вечір, і був ранок день другий.

Порівняння періодів 1 і 2 свідчить, що фактично тут застосовується шаблон – в обох випадках наявні елементи, подані далі: *And God said, Let there be...* («І сказав Бог: Нехай...»)... *and let it...* («і нехай...») (вірші 3 і 6); *And God (did something)* – («І Бог... учинив») (вірші 4 і 7), *And God called ...* (І назвав Бог...); *And the evening and the morning were the _____ day* («І був вечір, і був ранок, день _____»). Це дає привід класифікувати періоди, що розглядаються, як кільцеві, оскільки вони включають кільцеві повтори (термін Л.І.Мацько [5]), що формують рамку як вірша, так і періоду загалом. В іншій класифікації [6] для позначення періодів з однаковим початком засновку й висновку пропонується термін «обрамлений період», який можна застосувати й у нашому випадку, маючи на увазі не кожен окремих період даного тексту окремо, а всю сукупність (послідовність) його періодів, що загалом утворюють свого роду обрамлений надперіод.

Спільними рисами АМ ТП й УМ ТП, так само як і двох згаданих періодів (вірші 3-5 та 6-8 відповідно) є полісиндетон, посилений повтор та висхідна градація. В обох ТП у вірші 7 застосовано

антитезу – підкреслене зіставлення протилежних, але пов'язаних між собою понять для підсилення враження [5]: ...*divided the waters which were under the firmament from the waters which were above the firmament* («відділив воду, що під твердю вона, і воду, що над твердю вона»). Відмінністю залишається досить широке застосування інверсії в УМ ТП (чотири випадки) і повна її відсутність в АМ ТП. До відмінностей слід також віднести вживання в УМ ТП (вірш 7) еліпсу разом з інверсією («воду, що під твердю вона», і «воду, що над твердю вона») – це створює незвичний стилістичний ефект, притаманний поетичному ладу.

Другий період, як і перший, можна умовно розділити на два субперіоди, де більший включає вірші 6 і 7 (з апозисом *and it was so* («І сталося так»)), тоді як усі інші частини згаданих строф утворюють протазис з висхідною градацією), а менший – вірш 8, що завершується рефреном.

Обсяг та структура подальших періодів, поперше, збільшується, оскільки збільшується й обсяг виконаної Господом роботи у кожен наступний день, а по-друге, кожний етап згаданої роботи викладено в окремому субперіоді (див. ілюстрацію 3, вірші 9-13, обсяг АМ ТП – 666 д.з., а УМ ТП – 593 д.з.).

Ілюстрація 3 – Період 3: вірші 9–13 першого розділу книги «Буття»

9. *And God said, Let the waters under the heaven be gathered together unto one place, and let the dry land appear: and it was so.* 10. *And God called the dry land Earth; and the gathering together of the waters called he Seas: and God saw that it was good.* 11. *And God said, Let the earth bring forth grass, the herb yielding seed, and the fruit tree yielding fruit after his kind, whose seed is in itself, upon the earth: and it was so.* 12. *And the earth brought forth grass, and herb yielding seed after his kind, and the tree yielding fruit, whose seed was in itself, after his kind: and God saw that it was good.* 13. *And the evening and the morning were the third day.*

9. *І сказав Бог: Нехай збереться вода з-під неба до місця одного, і нехай суходіл стане видний. І сталося так.* 10. *І назвав Бог суходіл: Земля, а місце зібрання води назвав: Море. І Бог побачив, що добре воно.* 11. *І сказав Бог: Нехай земля вродить траву, ярину, що насіння вона розсіває, дерево овочеве, що за родом своїм плід приносить, що в ньому насіння його на землі. І сталося так.* 12. *І земля траву видала, ярину, що насіння розсіває за родом її, і дерево, що приносить плід, що насіння його в нім за родом його. І Бог побачив, що добре воно.* 13. *І був вечір, і був ранок, день третій.*

Як очевидно з ілюстрації 3, у третьому періоді містяться чіткі чотири субперіоди, кожен з яких відповідає одному віршу. Субперіод 1 ґрунтується на вірші 9 – апозис *and it was so* («*І сталося так*»), протазис – посилений повтор, висхідна градація, полісиндетон. Відмінності: в АМ ТП спостерігається виключно прямий порядок слів, а в УМ ТП – майже виключно (крім першого простого речення) – інверсія: «до місця одного», «суходіл стане видний», «*І сталося так*».

Субперіод 2: вірш 10 – апозис: *and God saw that it was good* («*І Бог побачив, що добре воно*»), протазис – посилений повтор, висхідна градація, полісиндетон. Чотири простих речення у складному в АМ ТП та у двох складних в УМ ТП. Особливості АМ ТП: прямий порядок слів в усіх реченнях, за винятком другого (інверсія – винесення додатку *gathering together of the waters* – на початок другого простого речення, а також інверсія «підмет – присудок»: *called he Seas* – останнє сприяє архаїчному забарвленню, так само як і тавтологічний повтор *gathering together*). Відмінності УМ ТП: парцеляція – розчленування речення на кілька частин (*І побачив Бог світло, що добре воно*); прямий порядок слів у третьому простому реченні; інверсія у першому й другому простих реченнях, що доповнюється еліпсом у другому реченні (*добре воно* – пропущено зв'язку «*e*»). Тавтологічний повтор іменника «Бог» у другому реченні.

Субперіод 3: вірш 11: в апозисі – одне просте безособове речення: *and it was so* («*І сталося так*»). Синтаксична структура періоду забезпечує висхідну градацію – напруження сягає кульмінації в заключному простому безособовому реченні (*and it was so*), що підводить підсумок. В АМ ТП перше (спонукальне) речення засновку є головним щодо решти його елементів, які є однорідними членами і виражені іменниками (*grass, herb, fruit tree*). Стилистичний малюнок забезпечується подвійним повтором дієслова *yielding* та підрядними означальними реченнями, відокремленими прикладками з уточнювальною функцією, об'єднаними в єдину конструкцію завдяки асиндетону, безсполучниковому приєднанню перших двох підрядних речень, а третя підрядне приєднано за допомогою сполучного слова *whose*. Хоча в реченні тричі вжито сполучник *and*, однак у даному випадку важко говорити про полісиндетон, оскільки згаданий сполучник виконує неоднакові функції у різних випадках. Однорідність дозволяє виразніше передати зображувану картину, оскільки кожен наступний член ряду посилює попередній. Доцільно зазначити також значний розрив між початком складного речення (*Let the earth bring forth...*) та його обставиною місця (*upon the earth*), що збільшує книжність викладу, посилений повтор у перших двох підрядних реченнях (*herb yielding seed, fruit tree yielding fruit*) та відсутність інверсії в усіх компонентах періоду.

В УМ ТП спостерігається обрамлений період, що характеризується вишуканою архітектонікою завдяки високій концентрації стилістичних засобів. Протазис містить пряму мову (шість колон): *Нехай земля вродить траву, / ярину, / що насіння вона розсіває, / дерево овочеве, / що за родом своїм плід приносить, / що в ньому насіння його на землі.* Синтаксична структура субперіоду забезпечує висхідну градацію. Перше (спонукальне або бажальне в класифікації І.П. Ющука [10, с. 476–477]) речення засновку є головним щодо решти його елементів, які є однорідними членами і виражені іменниками (*трава, ярина, дерево овочеве*), дієсловами (*розсіває, приносить, є*) (пропущене дієслово-зв'язка в останньому підрядному реченні: *що в ньому насіння (є) його на землі*) та підрядними означальними реченнями, відокремленими прикладками з уточнювальною функцією, об'єднаними в граціозну конструкцію завдяки полісиндетону – повторенню сполучника «*що*» на початку кожного із згаданих речень, внаслідок чого частини складнопідрядного речення ніби нанизуються одна на одну. Однорідність дозволяє виразніше передати зображувану картину, оскільки кожен наступний член ряду посилює попередній. Доцільно зазначити: перше означальне підрядне речення (*що насіння вона розсіває*) має ускладнену форму, оскільки містить у собі особовий займенник (*вона*), співвідносний з означуваним іменником головної частини, внаслідок чого забезпечується стилізація тексту на старовинний лад. Своєрідність стилю тексту посилюється завдяки використанню інших стилістичних засобів: інверсія в усіх підрядних реченнях засновку та у висновку, алітерація й асонанс (повтор приголосних та голосних у розташованих недалеко одне від одного словах: «*насіння... розсіває*»).

Субперіод 4: вірш 12 – апозис: *and God saw that it was good* («*І Бог побачив, що добре воно*»), протазис включає посилений повтор, висхідну градацію та полісиндетон. Найвні й певні відмінності: в АМ ТП спостерігається заміна форм дієслів у складному реченні на форми простого минулого часу (*brought forth* та *was*), а також опущення означення *fruit* у словосполученні *fruit tree* та перетворення підрядного речення *whose seed*

is in itself на означальне прикладкового типу й перенесення його на позицію після додатку (*fruit*) з виділенням комами з обох боків, що спричинило розрив між *fruit* та *after his kind*, відповідно утруднивши розпізнавання типу зв'язку між ними. В УМ ТП у головному реченні застосовується інверсія, що сприяє привабливому контрасту між однорідними членами (додатками): «*І земля траву видала, ярину, ... і дерево...*», наближаючи інтонацію до фольклорної. Цьому сприяють також посилені повтори в однорідних зворотах: «*що насіння розсіває за родом її, ... що приносить плід, що насіння його в нім за родом його*».

Особливості рефрену (вірш 13) вже розглядалися раніше, під час аналізу віршів 3-5 (див. вище). Стилістичні особливості періодів 4–6 розглядаються у другій частині нашої публікації. Там же наводяться і загальні висновки дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранник Д. Х. Період / Д.Х.Баранник // Українська мова: Енциклопедія. – 3-тє вид., змін. і доп. – К., 2007. – С. 472–473.
2. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. Із мови давньоєврейської й грецької на українську дослівно наново перекладена / Пер. І. Огієнка 1962 р. – К. : Українське Біблійне Товариство, 2009. – 1151 с.
3. Дудик П.С. Стилістика української мови / П.С. Дудик. – К. : Академія, 2005. – 368 с.
4. Жук Т.В. Лексичний та синтаксичний повтор в українській народній творчості (на матеріалі українських народних казок) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Т.В. Жук. – К., 2005. – 21 с.
5. Мацько Л.І. та ін. Стилістика української мови : підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько ; за ред. Л.І. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 462 с.
6. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови : підручник / О.Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1993. – 248 с.
7. Пуряєва Н.В. Українська церковна титулатура / Н.В. Пуряєва // Мовознавство. – 2000. – № 2–3. – С. 45–54.
8. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спец. «Переклад» / Л.М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
9. Шевченко Л.Л. Конфесійний стиль / Л.Л. Шевченко // Українська мова: Енциклопедія. – 3-тє вид., змін. і доп. – К., 2007. – С. 284.
10. Ющук І.П. Українська мова / І.П. Ющук. – К. : Либідь, 2003. – 640 с.
11. Hirsch E.D. The Dictionary

of Cultural Literacy / E.D.Hirsch, J. Kett, J. Trefil. – Boston-New-York: Houghton Mifflin, 1993. – 619 p. 12. King James Version of the Bible [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kingjamesbibleonline.org/>

REFERENCES

- Barannyk, D. K. (2007). Period [Period]. *Ukrayins'ka mova: Entsyklopediya – The Ukrainian Language: Encyclopedia*. Kyiv: M.P.Bazhan Ukrayinska Entsyklopediya Publ. 472-473. (in Ukrainian)
- Chernovaty, L.M. (2013). *Metodyka vykladannya perekladu yak spetsial'nosti [Methods of Training Professional Translators and Interpreters]*. Vinnytsya: Nova Knyha Publ. (in Ukrainian)
- Dudyk, P.S. (2005). *Stylistyka ukrayins'koyi movy [The Stylistics of the Ukrainian Language]*. Kyiv: Akademiya Publ. (in Ukrainian)
- Hirsch, E.D., Kett, J., and Trefil, J. (1993). *The Dictionary of Cultural Literacy*. Boston-New-York: Houghton Mifflin.
- King James Version of the Bible*. Available at: <http://www.kingjamesbibleonline.org/>
- Mats'ko, L.I., Sydorenko, O.M., and Mats'ko, O.M. (2003). *Stylistyka ukrayins'koyi movy [The Stylistics of the Ukrainian Language]*. Kyiv: Vyshcha shk. Publ. (in Ukrainian)
- Ohiyenko I. (tr.) (2009). *Bibliya abo Knyhy Svyatoho Pys'ma Staroho y Novoho Zapovitu. Iz movy davn'oyevreys'koyi y hrets'koyi na ukrayins'ku doslivno nanovo perekladena [The Bible or the Holy Books of the Old and New Testaments. Translated anew word by word from the Old Jewish and Greek Languages into Ukrainian]*. Kyiv: Ukrayins'ke Bibliyne Tovarystvo Publ. (in Ukrainian)
- Ponomariv, O.D. (1993). *Stylistyka suchasnoyi ukrayins'koyi movy [The Stylistics of the Modern Ukrainian Language]*. Kyiv: Lybid' Publ. (in Ukrainian)
- Puryayeva, N.V. (2000). *Ukrayins'ka tserkovna tytulatura [Ukrainian Church Titles]*. *Movoznavstvo – Linguistics*, 2-3, 45-54. (in Ukrainian)
- Shevchenko, L.L. (2007). *Konfesiynny styl' [Confessional Style]*. In: *Ukrayins'ka mova: Entsyklopediya – The Ukrainian Language: Encyclopedia*. Kyiv: M.P.Bazhan Ukrayinska Entsyklopediya Publ. 284. (in Ukrainian)
- Yushchuk, I.P. (2003). *Ukrayins'ka mova [The Ukrainian Language]*. Kyiv: Lybid' Publ. (in Ukrainian)
- Zhuk, T.V. (2005). *Leksychnyy ta syntaksychnyy povtor v ukrayins'kiy narodnyy tvorchosti (na materialy ukrayins'kykh narodnykh kazok): avtoref. kand. filol. nauk [Lexical and syntactical repetition in Ukrainian folk creative work (on the material of Ukrainian folk tales) – Thesis Phd diss]*. Kyiv. 21 p. (in Ukrainian)

УДК 004:371.64/.69

МУЛЬТИМЕДИЙНИЙ УЧЕБНИК: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ФОРМАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Т.К. Варенко, канд. пед. наук (Харьков)

В статье даётся авторское определение понятия мультимедийного учебника как учебного издания, в котором изложение определённой дисциплины осуществляется посредством реализации возможности комбинированного использования различных форм представления информации (текстовой, аудиовизуальной, графической и другой). Рассматриваются и сопоставляются такие форматы реализации мультимедийного учебника как веб-сайт (подраздел сайта), презентация Prezi и PDF с последующим сравнительным анализом преимуществ и недостатков каждого из них.

Ключевые слова: PDF, веб-сайт, мультимедиа, мультимедийный учебник, презентация Prezi.

Варенко Т.К. Мультимедійний підручник: визначення та формати реалізації. У статті наводиться авторське визначення поняття мультимедійного підручника як навчального видання, в якому виклад певної дисципліни здійснюється за допомогою реалізації можливості комбінованого використання різних форм представлення інформації (текстової, аудіовізуальної, графічної та іншої). Розглядаються і зіставляються такі формати реалізації мультимедійного підручника як веб-сайт (підрозділ сайту), презентація Prezi і PDF з подальшим порівняльним аналізом переваг та недоліків кожного з них.

Ключові слова: PDF, веб-сайт, мультимедиа, мультимедійний підручник, презентація Prezi.

Varenko T. Multimedia Textbook: Definition and Realization Formats. The paper provides the author's definition of the multimedia textbook as an educational edition where the content of a particular discipline is presented through the realization of the possibility of combined use of various forms of information communication (text, audio, visual, graphic and other). It reviews and compares such formats of multimedia textbook realization as web site (section thereof), Prezi presentation and PDF, followed by a comparative analysis of the advantages and disadvantages of each.

Key words: multimedia, multimedia textbook, PDF, Prezi presentation, website.

По мере развития информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) возрастает интерес педагогов к практическому использованию предлагаемых этими технологиями возможностей и инструментов в преподавании. На сегодняшний день существует достаточно много научных работ, обосновывающих преимущества внедрения ИКТ в процесс обучения. В этом контексте возникает вопрос о необходимости пересмотра концепции современного учебника в целях её адаптации к современным реалиям, что обуславливает актуальность этого исследования.

Целью этого исследования является анализ существующих способов создания мультимедийных учебников с возможностью работы с ними в режиме онлайн и в автономном режиме. Зада-

чей, вытекающей из поставленной цели, является выработка практических решений по разработке и реализации современного мультимедийного учебника.

Объект исследования – мультимедийный учебник.

Предмет исследования – форматы реализации мультимедийного учебника.

Материалами исследования послужили наработки по созданию учебных материалов для преподавания английского языка, предназначенных для студентов 3 курса факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина. На данный момент эти материалы проходят пилотную апробацию, по завершении которой планируется их доработка с по-

следующим изданием соответствующего мультимедийного учебника.

Суть и особенности использование электронных ресурсов и средств обучения исследовали А.М. Гуржий, Н.Н. Елистратова, О.Г. Есина, Б.А. Зеленов, В.В. Лапинський, А.В. Осин, В.В. Самсонов, М.П. Явич, М.И. Ястребов и другие. Методические аспекты создания и использования электронных учебников освещали в своих работах Ю.Ю. Баранова, М.Ю. Бухаркина, В.П. Вембер, Т.А. Григорова, Л.Е. Гризун, Л.Х. Зайнутдинова, Л. Зайцева, Ю.Г. Зиненко, С.М. Мухин, Е.А. Перевалова, А.В. Переверзев, В. Попко, Е.А. Тюрина, С.А. Христочевский, А.А. Чадини и другие.

В положениях об электронных ресурсах № 1060 от 01.10.2012 г. электронный учебник определяется как «электронное учебное издание с систематизированным изложением дисциплины (её раздела, части), соответствующее учебной программе» [3].

В государственном стандарте ДСТУ 7157:2010 «Информация и документация. Электронные издания. Основные виды и выходные данные» даётся определение мультимедийного электронного издания: «электронное издание, в котором равнозначно и взаимосвязано с помощью соответствующих программных средств существует текстовая, звуковая, графическая и другая информация» [1, с. 2].

В.В. Рогоза и О.В. Кохан определяют электронный мультимедийный учебник как «электронное средство обучения, которое создаётся на высоком научном и методическом уровне, содержит систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивает творческое и активное овладение учащимися знаниями, умениями и навыками в этой области, непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения посредством использования совокупности графической, текстовой, цифровой, речевой, аудио-, видео-, фото- и другой информации» [4, с. 625].

Мультимедиа от латинских «multum» (много) и «media, medium» (средоточие, средство) означает «многие среды». Существует достаточно много трактовок этого понятия, однако все они сходятся в возможности использования совокупности различных видов представления информации

(визуальной, графической, звуковой, текстовой).

В контексте этого исследования под мультимедиа понимаются различные формы представления информации (видео, аудио, фото, звук, текст, графика), объединённые и содержащиеся в одном объекте-контейнере, а под мультимедийным учебником – учебное издание, в котором изложение определённой дисциплины осуществляется посредством реализации возможности комбинированного использования различных форм представления информации (текстовой, аудиовизуальной, графической и другой). При этом учебное издание здесь выступает в качестве объекта-контейнера для содержания соответствующего мультимедийного наполнения.

Неоднозначность выбора оптимального формата реализации мультимедийного учебника обуславливает дискуссионный характер этого вопроса и существование различных мнений по этому поводу. Так, составление мультимедийных учебников школе с помощью программы Microsoft OneNote предлагалось Еленой Оливанчук [2]. При этом Т.П. Соколовская считает мультимедийные презентации альтернативой электронному учебнику [5]. В то же время создать мультимедийный учебник можно также с помощью инструментария редактора электронных курсов CourseLab и системы управления обучением Moodle.

В рамках данной статьи мы прилагаем три варианта реализации мультимедийного учебника, у каждого из которых есть свои преимущества и недостатки: мультимедийный учебник в формате веб-сайта (подраздела сайта), мультимедийный учебник в формате презентации Prezi (Prezi.com) и мультимедийный учебник в формате PDF.

Мультимедийный учебник в формате веб-сайта (подраздела сайта)

Оболочкой для мультимедийного учебника может выступать веб-сайт или его подраздел. Существует множество бесплатных конструкторов сайтов (например, Weebly (www.weebly.com), Wix (www.wix.com), Google «Сайты» (www.sites.google.com) и другие).

Преимуществами выбора сайта (подраздела сайта) в качестве контейнера для мультимедийного учебника являются наличие готовых шабло-

нов для оформлення, облачне зберігання всіх матеріалів, використовуваних в учебнику, відсутність необхідності установки спеціального програмного забезпечення для його створення і подальшого використання, низькі системні вимоги до терміналу користувача, мінімальні витрати ресурсів на розробку, мультимедійно-сумісний інтерфейс, кроссплатформенність, адаптованість під широкий діапазон пристроїв, операційних систем і браузерів, можливість додавання форуму і/або чата.

Недоліками такого формату реалізації мультимедійного учебника є необхідність підключення до Інтернету, неможливість збереження деяких елементів мультимедіа локально для використання в автономному режимі, складність в формальному визнанні реалізованого таким чином учебника як опублікованого, обмежені можливості захисту контенту від небажаного перегляду і використання.

Таким чином, сайт як платформа для розміщення мультимедійного учебника краще всього підійде для створення альтернативної онлайн версії фізичної копії існуючого опублікованого учебника.

Мультимедійний учебник в форматі презентації Prezi

Поміж перерахованих в контексті використання веб-сайтів переваг, платформа Prezi передбачає можливість завантаження готового продукту (в даному випадку учебника) на пристрій користувача для локального використання, а також можливість вибору режиму перегляду/редагування: приватний (переглядати/редагувати може тільки автор), закритий (редагувати може тільки автор, а переглядати – всі, у кого є відповідна посилання), публічний (презентація загальнодоступна для перегляду). При цьому в разі використання відеоконтенту шляхом його безпосередньої завантаження в презентацію, а не додавання посилання на YouTube або інший ресурс, завантажена на пристрій користувача локальна копія учебника буде успішно відтворювати такий відеоконтент в автономному режимі, тобто, в даному випадку повністю реалізована можливість збереження всіх елементів мультимедіа в складі об'єкта-

контейнера локально для використання в автономному режимі. Ще одним перевагою використання презентацій від Prezi є можливість швидкого произвольного переходу з будь-якої частини учебника в будь-яку іншу його частину, що реалізується за рахунок використання технології масштабованого користувача інтерфейсу (ZUI), яка забезпечує можливість зручного збільшення і зменшення масштабу в будь-якій точці презентації. Крім того, Prezi пропонує оригінальний тривимірний дизайн і 3D-анімовані переходи з однієї частини презентації до іншої.

Єдиним недоліком такого формату мультимедійного учебника на даний момент є складність в формальному визнанні реалізованого таким чином учебника як опублікованого.

Таким чином, платформа Prezi забезпечує оптимальні характеристики побудованого на її основі об'єкта-контейнера для його використання як мультимедійного аналога друкованого або електронного учебника.

Мультимедійний учебник в форматі PDF

Перевагами цього формату є можливість спільного використання різних форм представлення інформації (текстової, аудіовізуальної, графічної і іншої) (см. Рис. 1) в одному PDF-файлі локально без необхідності підключення до мережі Інтернет, зручний інтерфейс, схожий з офісними програмами Microsoft Office, можливість розміщення готового продукту на сайті навчального закладу, автора, бібліотеки і т.п. без необхідності конвертування його в HTML, підтримка вкладень у вигляді документів різних форматів (см. Рис. 2), можливість коментування в тексті з підтримкою подальшого обговорення (см. Рис. 3), зручна система навігації по учебнику завдяки системі закладок (см. Рис. 4), можливість установки різних видів захисту, включаючи установку пароля на відкриття і/або редагування (см. Рис. 5), адаптованість під широкий діапазон пристроїв, операційних систем і браузерів, незалежність від наявності доступу до мережі Інтернет. Крім того, створений в форматі PDF мультимедійний учебник можна опублікувати як електронний

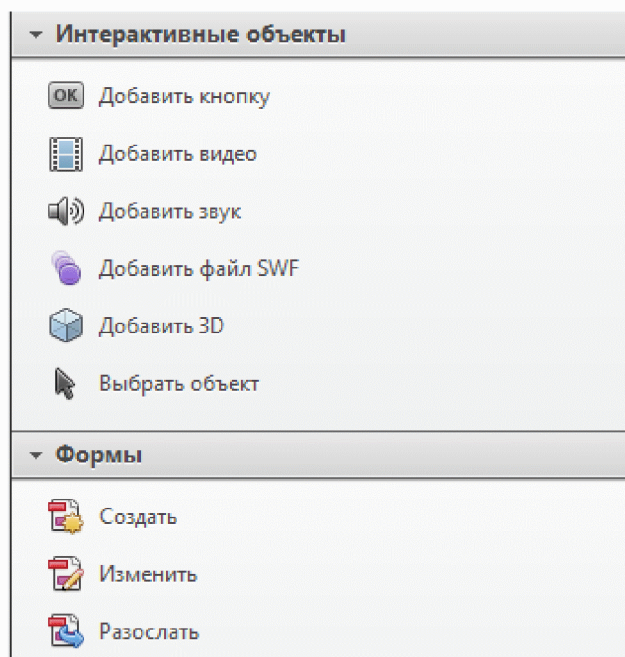


Рисунок 1

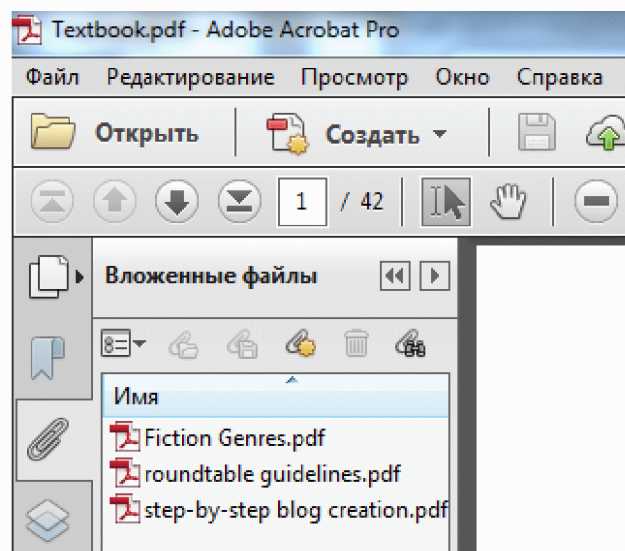


Рисунок 2

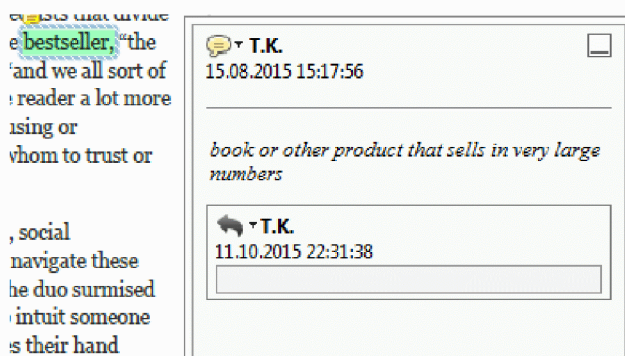


Рисунок 3

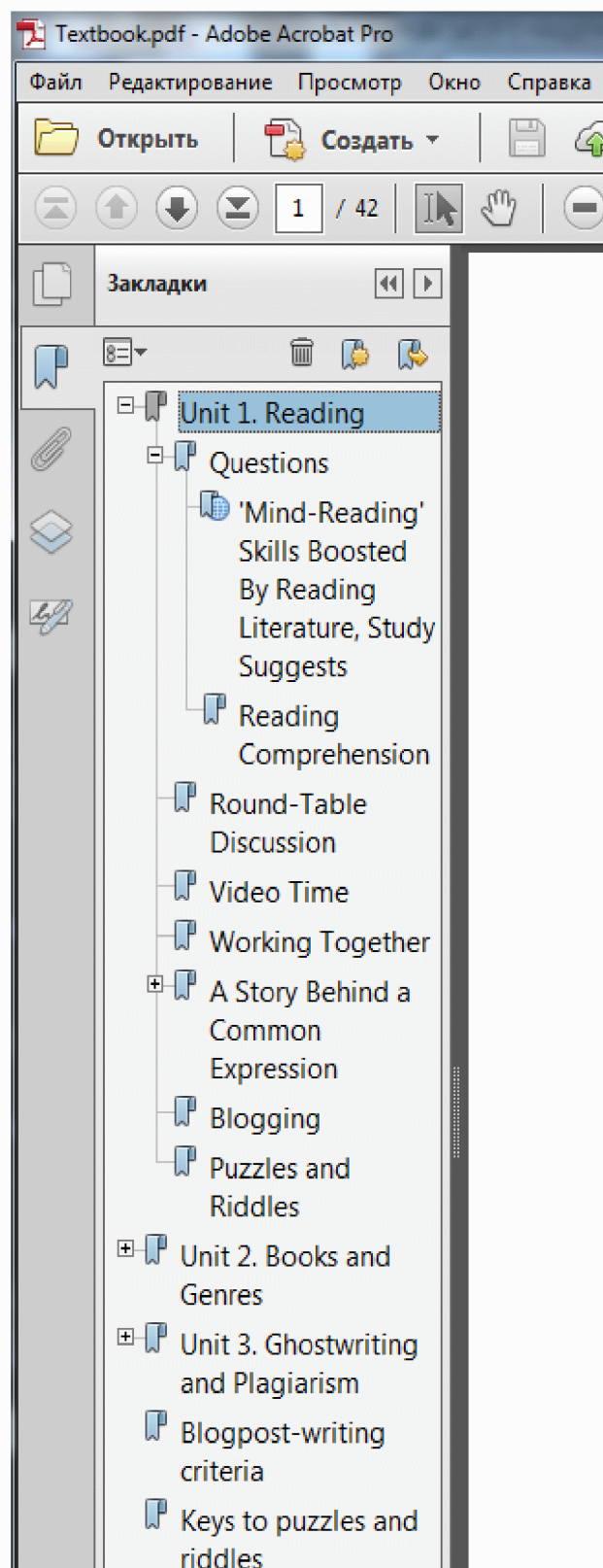


Рисунок 4

учебник в соответствии с положениями об электронных ресурсах № 1060 от 01.10.2012 г. [3] и государственным стандартом ДСТУ 7157:2010 «Информация и документация. Электронные издания. Основные виды и выходные данные» [1, с. 2].

Единственный недостаток выбора такого формата для мультимедийного учебника заключается в необходимости использования для его создания специализированного программного обеспечения (в частности, Adobe Acrobat). При этом для просмотра документов в формате PDF и интерак-

тивной работы с ними на устройстве пользователя программа Adobe Acrobat не требуется, так как средства просмотра PDF на сегодняшний день широко представлены в виде разнообразного бесплатного программного обеспечения (например, Adobe Reader), а также по умолчанию встроены в большинство популярных веб-браузеров.

Таким образом, этот формат можно использовать как для создания самостоятельного мультимедийного учебника, так и для создания электронного аналога печатного издания.

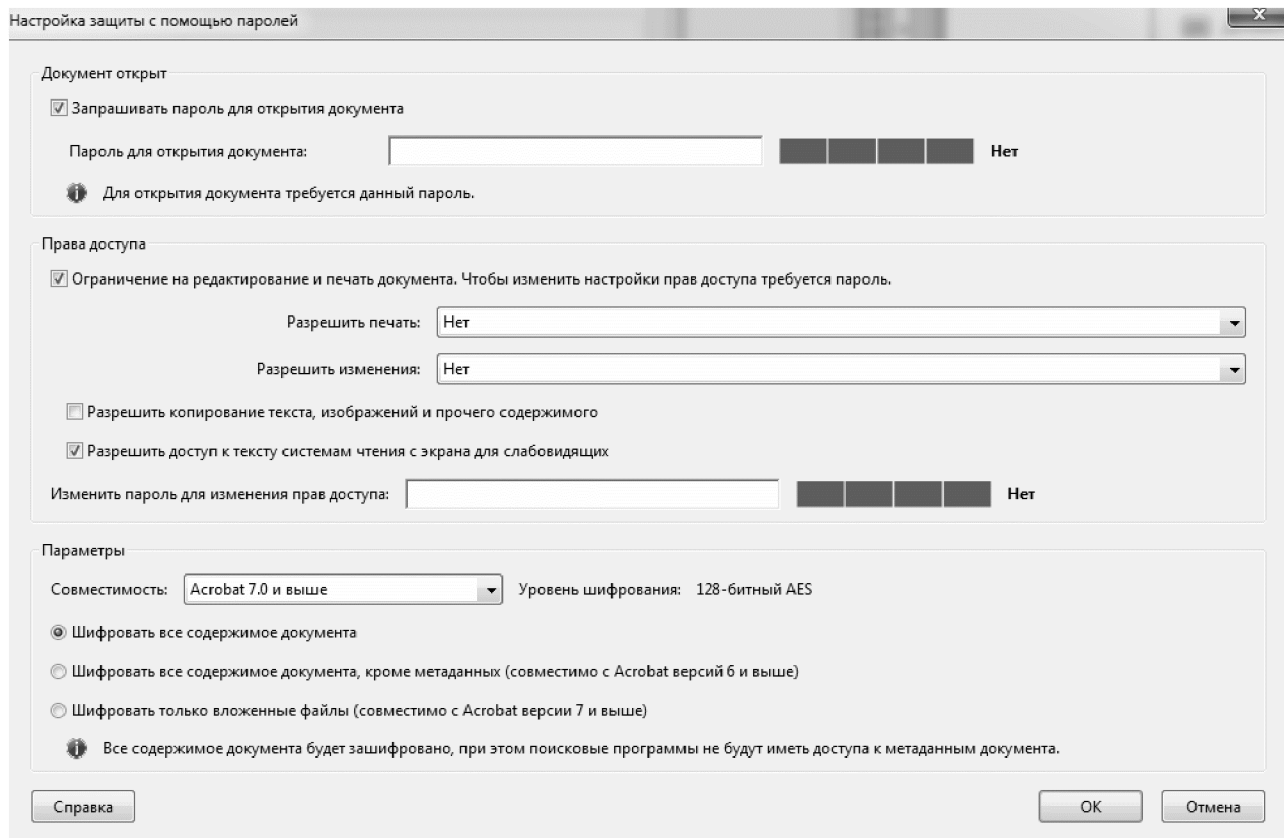


Рисунок 5

Подводя итог проведённому выше анализу форматов для реализации мультимедийного учебника, можно сделать вывод, что, несмотря на наличие у всех рассмотренных форматов своих преимуществ и недостатков, меньше всего недостатков, а также больше всего преимуществ наблюдается у форматов Prezi и PDF, однако сложность в формальном признании публикации учебника в формате Prezi затрудняет его использова-

ние в официальной академической среде, поэтому формат PDF представляет собой оптимальный выбор объекта-контейнера для реализации мультимедийного учебника.

Перспективой исследования является практическая реализация мультимедийных учебников в предложенных форматах для использования в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості. – Чинний від 2010–07–01. – К. : Держспоживстандарт України, 2010. – 13 с. 2. Оліванчук О. Мультимедійний інтерактивний електронний підручник «Англійська мова» (8 клас), розроблений за допомогою пропріетарного програмного забезпечення Microsoft OneNote [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ito.vspu.net/konkurs/files/Olivanchuk.docx>. 3. Положення про електронні освітні ресурси № 1060 від 01.10.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. 4. Рогоза В.В. Використання електронних мультимедійних підручників для реалізації навчально-виховного процесу в профільній школі / В.В. Рогоза, О.В. Кохан // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 625–634 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psp_2014_14_72.pdf. 5. Соколовська Т.П. Мультимедійні презентації – гідна альтернатива електронному підручнику [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://undip.org.ua/upload/iblock/6bd/4_04.pdf.

REFERENCES

Olivanchuk, O. Multymediinyi interaktyvnyi elektronnyi pidruchnyk «Anhliiska mova» (8 klas), rozroblenyi za dopomohoiu propriietarnoho prohramnoho zabezpechennia Microsoft OneNote. [Multimedia

interactive electronic textbook ‘English Language’ (8th grade) designed using proprietary software Microsoft OneNote]. Available at: <http://ito.vspu.net/konkurs/files/Olivanchuk.docx> (Accessed 29 September 2015) (in Ukrainian)

Polozhennia pro elektronni osviti resursy [Provisions on Electronic Educational Resources] No. 1060 as of October 01, 2012. Available at: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (Accessed 29 September 2015) (in Ukrainian)

Rohoza, V.V. and Kokhan, O.V. (2014). Vykorystannia elektronnykh multymediinykh pidruchnykiv dlia realizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v profilnii shkoli [The use of electronic multimedia books for the realization of the educational process in the profession-oriented school]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 14, 625-634. Available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psp_2014_14_72.pdf (Accessed 29 September 2015) (in Ukrainian)

Sokolovsk, T.P. Multymediini prezentatsii – hidna alternatyva elektronnomu pidruchnyku [Multimedia presentations as an adequate alternative to the electronic textbook]. Available at: http://undip.org.ua/upload/iblock/6bd/4_04.pdf (Accessed 29 September 2015) (in Ukrainian)

State Standard of Ukraine DSTU 7157:2010: Information and Documentation. Electronic Editions. Basic Types and Imprint, effective as of July 01, 2010. *Derzhspozhyvstandart Ukrainy*, – 13 p. (in Ukrainian)

УДК 378.016:811.111

ЛЕКЦІЇ, ЯКІ НЕ «ЧИТАЮТЬ»

М.В. Рябих, канд. пед. наук (Харків)

У статті висвітлюються основні аспекти побудови лекції у світлі сучасних вимог. Розглядаються вимоги до лекції, компоненти лекції, їхнє наповнення та шляхи реалізації. У статті аналізується вітчизняний та закордонний досвід проведення лекцій та дається його оцінка. Пропонуються способи підвищення ефективності методики реалізації компонентів лекції з акцентом на організаційні аспекти.

Ключові слова: вимоги до лекції, ефективність лекції, компоненти лекції, наповнення лекції, організаційні аспекти лекції.

Рябих Н.В. Лекции, которые не «читают». В статье освещаются основные аспекты построения лекции в свете современных требований. Рассматриваются требования к лекции, компоненты лекции, их наполнение и пути реализации. В статье анализируется отечественный и зарубежный опыт проведения лекций и дается его оценка. Предлагаются способы повышения эффективности методики реализации компонентов лекции с акцентом на организационные аспекты.

Ключевые слова: компоненты лекции, наполнение лекции, организационные аспекты лекции, требования к лекции, эффективность лекции.

Ryabykh M.V. Lectures that are given. The article covers the main aspects of constructing lectures in the light of current requirements. We consider requirements for the lecture, lecture components, their content and ways of their implementation. The article analyzes the domestic and international experience of lecture delivering and looks into its value. Ways to improve the efficiency of methods of lecture components implementation with a focus on organizational aspects are offered.

Key words: lecture components, lecture content, lecture efficiency, organizational aspects of the lecture, requirements for lectures.

Існує низка визначень лекції як форми проведення навчальної роботи у аудиторії. Наприклад: «Лекція – це прийом передачі інформації шляхом систематичного, послідовного викладення матеріалу з конкретної галузі науки і техніки, а також культури в усній формі». «Лекція – це виклад навчального предмету з будь-якої теми в усній формі, а також занотовування цього усного викладу» [1]. «Лекція – це основна форма проведення у вищому навчальному закладі занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу» [2]. Існують різні підходи в інтерпретації поняття «лекція», але, на думку автора цієї статті, головним є не те, який матеріал, викладається у лекції, а як проводиться лекція, тобто підхід до її організації та власне реалізації у аудиторії. Важливим є також те, які цілі ставить лектор, та якими засобами він їх намагається досягти. Саме пошук шляхів досягнення

ефективності лекції обумовлює актуальність цієї статті. Метою статті є аналітичний огляд традиційних та нових підходів до організації лекції.

Об'єктом дослідження, викладеного у статті, є лекція, як форма організації навчання у вищому навчальному закладі. Предметом є розгляд оптимальної організації лекції на основі бачення цього процесу як лекторами, так і слухачами лекцій.

Матеріалом дослідження є результати спостережень за процесом викладання лекцій та відповіді студентів на запитання запропонованої їм анкети.

Підвищення ефективності навчання вимагає певної спільної діяльності викладача і студента, застосування різноманітних підходів, методів, прийомів та засобів, спрямованих на розв'язання навчальних завдань. Незважаючи на те, що деякі дослідження показують досить низьку ефектив-

ність лекції, у наш час лекція залишається основною формою проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу у вищих навчальних закладах [3].

Нижче пропонуються питання анкети, відповіді на які, та їхня інтерпретація автором статті, дозволять проаналізувати поставлені запитання та дати відповіді на них.

АНКЕТА

ПИТАННЯ	Дайте обґрунтування свого вибору або запропонуйте свій варіант
<p>1. Який тип лекції, на ваш погляд, має бути основним у вищому навчальному закладі:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тематична • проблемна • оглядова • інший 	
<p>2. Яка форма проведення лекції є найбільш ефективною?</p> <p>Варіанти:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Викладач читає (повільно) – студенти записують • Викладач читає – студенти конспектують • Викладач ставить та розв'язує наукові проблеми, спираючись на різні джерела • Викладач у розв'язанні наукових проблем здебільшого спирається на свій власний досвід 	
<p>3. Яку позицію в аудиторії має обрати лектор?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стояти за кафедрою • Сидіти за столом • Ходити по аудиторії 	Дайте обґрунтування своєї відповіді
<p>4. Як має реагувати викладач, коли студент запізнюється на лекцію?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Не пускати в аудиторію (це заважає викладачу та іншим студентам) • Впускати в аудиторію, але робити зауваження • Не звертати на це увагу 	Дайте обґрунтування своєї відповіді
<p>5. Що, на ваш погляд, може утримати увагу студентів?</p>	Запропонуйте своє рішення
<p>6. Як реагувати лектору на порушення дисципліни в аудиторії (розмови між студентами, студенти роблять інші справи, і т.д.).</p>	Запропонуйте своє рішення
<p>7. Які якості лектора ви вважаєте головними?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Авторитарність • Ентузіазм • Професіоналізм • Здатність зацікавити 	Визначте важливість цих якостей за п'ятибальною шкалою (або додайте свої)
<p>8. Чи змінилося Ваше враження від викладача від першого заняття (лекції) до кінця семестру (навчального) року? Чому?</p>	

9. Чи бажали б Ви, щоб лекція перемежувалася паузами (наприклад, деякими жартами, гумором з боку викладача)?	Дайте обґрунтування своєї відповіді
<p>10. За якими ознаками формується Ваше перше враження про викладача (лектора)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>За зовнішніми даними (манера, тримати себе, представився студентам або ні, як зайшов у аудиторію, чи є посмішка, інше</i> • <i>По першій лекції (мова, емоційність, захопленість, переконаність, уміння викладати матеріал</i> • <i>По характеру ставлення до студентів (вимогливий до студентів, слідкує за їх поведінкою на лекції, чи має з ними контакт, виявляє увагу до студентів, справедливість в оцінці їх поведінки).</i> • <i>По виявленню ерудиції (інтелекту), по тому, чи читає лекцію по конспекту або без нього.</i> • <i>По враженнях, які передаються про викладача, студентами старших курсів.</i> <p><i>Інше</i></p>	Розмістіть відповіді у порядку важливості та надайте обґрунтування

Відповіді на запитання пропонувалося студентам першого та третього курсів навчання. Передбачалося, що студенти першого курсу запропонують свої «свіжі» погляди на процес проведення лекцій та своє «поки що неупереджене» ставлення. Студенти третього курсу, з одного боку, могли б дати більш «зрілі» відповіді, але, з іншого боку, на їхні погляди можуть впливати деякі суто «престосуванські» важелі, наприклад, що краще для отримання гарної оцінки (а не кращих знань). На деякі запитання анкети студенти мали дати градуйовану відповідь в залежності від важливості цього аспекту для ефективного сприймання лекційної інформації.

Відповіді на перше питання були досить різнобічними. Усі три варіанти відповідей були в приблизно однакових пропорціях. Студенти, які віддали перевагу оглядовій лекції, мотивували свою відповідь тим, що завдання викладача компетентно надати студентові інформацію з предмету, а студент самостійно викаже свою зацікавленість тією або іншою проблемою. Прихильники тематичної лекції звертали увагу на необхідність скон-

центрувати увагу на одній темі й розв'язувати її, хоча, на думку автора цієї статті, під тематичним розв'язанням також мався на увазі проблемний характер лекції. Респонденти, що обрали проблемну лекцію (або проблемну та тематичну), обґрунтовували свій вибір тим, що спільне з викладачем розв'язання проблеми дає змогу не тільки зрозуміти проблему, а ще й засвоїти способи її вирішення. Також відзначалося, що сама наявність проблеми зацікавлює, і в студента природно з'являється мотивація до навчання. На думку автора, проблемна лекція має бути провідною формою у вищому навчальному закладі, тому що саме проблемна лекція спирається на логіку послідовно модельованих проблемних ситуацій шляхом постановки проблемних запитань або пред'явлення проблемних завдань. Таким чином, на лекції проблемного характеру студенти стають співавторами у вирішенні проблемних завдань. Знання, засвоєні активно, краще запам'ятовуються, є більш гнучкими й мають властивість переносу в інші ситуації. Вирішення проблемних завдань розвиває інтелект, підвищує мотивацію до предмету.

Природно пов'язаним з першим є друге запитання щодо того, яка форма проведення лекції є більш доцільною. Більшість студентів обох курсів висловилися за розв'язання проблем викладачем, спираючись на різні джерела, мотивуючи таку відповідь тим, що у даному випадку охоплюється більше точок зору на питання, та їх краще зрозуміти.

Третина студентів позитивно ставиться до ситуації, коли викладач при викладанні матеріалу спирається на свій власний досвід, аргументуючи таку відповідь тим, що «такий підхід привертає увагу студентів, робить лекцію більш цікавою, а також сприяє легшому запам'ятовуванню нової інформації». Проведений автором аналіз лекційних занять у деяких провідних університетах Сполучених Штатів дає можливість зробити висновок про те, що саме такий варіант проведення лекцій є домінуючим. Зацікавити студентів аналізом проблеми можна тільки продемонструвавши своє зацікавлення проведеним аналізом цієї або спорідненої проблеми.

Якості викладача-лектора оцінювались за п'ятибальною шкалою і мали усереднено таку градацію: професіоналізм – 5 балів, здатність зацікавити та ентузіазм – 4 бали, авторитарність – 3 бали. Крім того відзначалося, що здатність зацікавити студента своїм предметом є вкрай важливою. Цікавим є той факт, що досить багато студентів також відзначають важливість авторитарності лектора. Поясненням цього може бути те, що лектор, як правило, має велику аудиторію слухачів, і важливо, щоб він міг її контролювати, тобто студенти розуміють це із свого досвіду.

Важливим, на думку автора, є запитання, як у студентів формується враження про лектора. Майже усі респонденти вибрали варіанти 2 та 4 (див. анкету вище). Більш за все студенти звертали увагу на те, як лектор читає лекцію (по конспекту або не використовуючи конспект). Приклади відповідей: *«Якщо лектор зайшов у аудиторію і миттєво ткнувся до свого конспекту і почав монотонно бубоніти, то все зрозуміло – не треба чекати кінця лекції»*. *«Дуже вражає, коли лектор не прикований до конспекту або книжки, коли він вільно володіє матеріалом. Інформація сприймається зовсім по-іншому. Інтелект – це те, що студенти очікують від лектора. Такого лектора є бажання слухати,*

відвідувати його пари».

Пов'язаним із попередніми є запитання № 5. На думку респондентів (80%) увагу студентів може утримати інформація з власного («життєвого») досвіду, також респонденти згадували про «викладання з почуттям гумору», використання технічних засобів, особливо відеоматеріалів. Запитання, чи варто викладачеві перемижувати лекцію паузами (№ 9), використовуючи жарти і гумор, викликало неабияку зацікавленість респондентів. Усі без винятку продемонстрували позитивне ставлення до цього запитання, і більшість запропонували свої коментарі. Наприклад: «це зближує викладача та студента», «це невід'ємна частина будь-якого навчального процесу», «це робить лекцію не такою напруженою», «так, але інколи це відволікає».

Відповідаючи на запитання № 3, думки студентів розділилися. На думку деяких, якщо лектор «розгулює по аудиторії», то у студентів може втрачатися концентрація. Інші, навпаки, стверджують, що рух лектора утримує увагу студентів більшою мірою, ніж коли «він сидить або стоїть за кафедрою». На думку автора, позиція лектора у аудиторії має бути динамічною, що корелює з динамікою викладання матеріалу.

Запитання № 4 і 6 стосувалися забезпеченню лектором дисципліни у аудиторії. Більшість респондентів вважає, що лектор має обмежитись зауваженням студентам або не звертати увагу взагалі, інші (20%) схильні до забезпечення порядку в аудиторії, а також визначають важливість спроможності лектора до цього. На думку автора, лектор має продумати спосіб реакції на можливі порушення дисципліни в залежності від конкретних умов проведення лекції (кількості студентів в аудиторії, кількість лекцій у відповідному курсі, інші), тому що цей чинник є досить важливою складовою професіоналізму лектора.

Таким чином, можна виділити деякі висновки щодо поведінки викладача під час проведення лекції:

- Лекцію варто «давати», а не читати (відповідно до англійського терміну 'to give a lecture, а не українського «читати» лекцію).
- Основною формою проведення лекції має бути проблемна, хоча інші форми можуть використовуватись в залежності від кожного конкретного завдання.

- У викладі матеріалу лекції викладач має спиратись на авторитетні наукові джерела, але використання власного досвіду, виклад власних досліджень суттєво підвищує інтерес та мотивацію студентів до сприймання інформації.
- Підтримання належної робочої атмосфери в аудиторії може досягатися різними способами, основними з яких можуть бути дисципліна, доброзичливе ставлення до студентів, розуміння ситуацій, які виникають (наприклад, запізнення студентів на заняття), застосування гумору, цікавий початок лекції.
- Положення лектора у аудиторії не повинно бути статичним. Не слід увесь час сидіти за столом, або стояти за кафедрою. Динаміка викладу матеріалу має супроводжуватися динамікою руху лектора.

Таким чином, професійна підготовка лектора разом з використанням деяких технік проведення лекції можуть забезпечити ефективність засвоєння її змісту.

Перспектива дослідження вбачається у подальшому пошуку ефективних засобів проведення лекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.]. – М. : Азбуковник, 2000. – 940 с. 2. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>. 3. What makes a good lecturer? [Electronic resource]. Way of access: <http://faculty.londondeanery.ac.uk/elearning/improve-your-lecturing/what-makes-a-good-lecturer>.

REFERENCES

Ozhegov, S.I., and Shvedova, N.U. (2000). *Tolkovnyj slovar' russkogo jazyka* [Russian language thesaurus]. – *Azbukovnik*, 4, 940 p. (in Russian)

Polozhennya pro orhanizatsiyu navchal'noho protsesu u vyshchych navchal'nykh zakladakh Ukrayiny [Provisions for teaching organization in Ukrainian universities]. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93> (Accessed 15 January 2015).

What makes a good lecturer? (2012). Available at: <http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/elearning/improve-your-lecturing/what-makes-a-good-lecturer> (Accessed 15 January 2015).

УДК 372.881.111.1:37.02

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ З АРКУША

І.О. Сімкова, канд. пед. наук (Київ)

В статті проаналізовано загальнопсихологічні механізми діяльності (сприйняття, пам'ять, осмислення); специфічні механізми діяльності (увага, вірогіднісне прогнозування мовлення тощо); специфічні механізми перекладу (переключення, перекодування тощо). Визначено, що процес усного перекладу з аркуша (УПА) складається з трьох основних фаз: сприйняття ТО, прийняття перекладацького рішення і оформлення ТП. Розглянуто навички і вміння притаманні кожній фазі процесу УПА. До першої фази процесу УПА, віднесено навички і вміння девербалізації, володіння широким полем зору під час читання ТО і вірогіднісного прогнозування під час смислового аналізу ТО; до другої – навички і вміння переключення та навички і вміння застосування перекладацьких трансформацій; третя фаза включає навички і вміння синхронізації операцій.

Ключові слова: методика навчання перекладу, специфічні механізми перекладу, усний переклад з аркуша.

Сімкова І.О. Психолінгвістические и психологические основы разработки методики обучения устному переводу с листа. В статье проанализированы общепсихологические механизмы деятельности (восприятие, память, осмысление); специфические механизмы деятельности (внимание, вероятностное прогнозирование речи и т.д.); специфические механизмы перевода (переключение, перекодировка и т.д.). Определено, что процесс устного перевода с листа состоит из трех основных фаз: восприятие текста оригинала, принятие переводческого решения и оформление текста перевода. Рассмотрены навыки и умения присущие каждой фазе процесса устного перевода с листа. К первой фазе процесса устного перевода с листа, отнесены навыки и умения девербаллизации, владение широким полем зрения при чтении текста оригинала и вероятностного прогнозирования при смысловом анализе текста оригинала; ко второй – навыки и умения переключения и навыки и умения применения переводческих трансформаций; третья фаза включает навыки и умения синхронизации операций.

Ключевые слова: методика обучения переводу, специфические механизмы перевода, устный перевод с листа.

Simkova I. Psycholinguistic and psychological bases for sight translation training development. In the article the general psychological mechanisms of activity (perception, memory, comprehension); specific mechanisms of activity (attention, probabilistic forecasting of speech, etc.); specific mechanisms of interpreting/translation (switching, conversion, etc.) are analyzed. It is determined that the sight translation process consists of three main phases: perception of the source text, translation decision making and performance of the target text. Skills and subskills inherent in every phase of the sight translation process are considered. The first phase of the sight translation process includes skills and subskills of deverbalization, possession of wide field of view during reading, and probabilistic forecasting during semantic analysis of the source text; the second phase includes skills and subskills of switching and translation transformations usage; the third phase involves skills and subskills of operations synchronization.

Keywords: interpreting/translation training methods, specific mechanisms of translation/interpreting, sight translation.

Єдність свідомості і діяльності є один із провідних методологічних принципів психології, що дозволяє розглядати діяльність як поєднання зовнішнього та внутрішнього [2, с. 71]. В той час, як свідомість і психіка є внутрішньою характеристикою діяльності – властивість діяльності протікати у формі поведінки, яку можна спостерігати ззовні, є характеристикою самої психіки [5, с. 45–47]. Таким чином, діяльність розуміється як система, всередині якої функціонує психіка [6 с. 43–52].

Стосовно процесу перекладу і перекладацької діяльності, психічні явища можна розглядати як складові своєрідних механізмів, що здійснюють планувальну і регулюючу функцію в дії [3 с. 81–88]. Тому, розгляд механізмів діяльності слід здійснювати з точки зору як системного, так і рівневого підходів. Останній ґрунтується на теорії ієрархії сфер та видів людської діяльності [9, с. 211–218] і передбачає ієрархічність та багаторівневість організації індивіда і механізмів його соматичної та психічної діяльності [9, с. 128].

Об'єктом дослідження є процес навчання усного перекладу з аркуша (УПА), а предметом є визначення психолінгвістичних та психологічних основ розробки методики навчання УПА.

Мета статті полягає в аналізі механізмів діяльності задіяних під час усного перекладу з аркуша, визначенні основних фаз процесу УПА і дослідженні основних механізмів, що беруть участь у здійсненні УПА.

Ми підтримуємо думку більшості авторів (Живова Ж.В., Касаткіна К.О., Міньяр-Белоручев Р.К., Цвілінг М.Я., Ferreira A., Schwieter J.W.), що під час навчання перекладу основні зусилля повинні бути спрямовані на вироблення і автоматизацію комплексу навичок і вмій, які вимагають від майбутніх перекладачів значної психологічної перебудови, таким чином передумовою створення методики навчання будь-якого виду перекладу є дослідження психолінгвістичних та психологічних основ, що зумовлює актуальність статті.

Спостереження за роботою перекладачів, аналіз досліджень в яких переклад розглядається з психологічної (Артемов В.А., Беляев Б.В., Бернштейн Н.А., Чернова Г.В., Зимня І.О., Рубінштейн С.Л., Miller G.A.) та психолінгвістичної точок зору (Анохіна С.П., Бассує-Вебб Л.К., Єрмоло-

вич В.І., Крінґс Х., Міньяр-Белоручев Р.К., Халеева І.І., Черноватий Л.М., Ширяев А.Ф., Ferreira A., Hassan B.A., Schwieter J.W.) дають можливість говорити про існування особливих механізмів перекладу.

Ряд авторів [3; 5; 6; 9; 12; 13] виділяють три рівні механізмів діяльності під час перекладу: 1) загальнопсихологічні механізми: (сприйняття, пам'ять, осмислення) [5, с. 45–46; 13]; 2) специфічні механізми діяльності: рівнева регуляція діяльності, увага (перемикання, розподіл, зосередженість), механізми спрямовані на стеження за відхиленням від норми; вірогідніше прогнозування мовлення, що сприймається (випереджальне відображення дійсності) [1; 6, с. 111]; 3) специфічні механізми перекладу: переключення, перекодування тощо [5, с. 45–57; 7; 12].

Цілком очевидним є той факт, що УПА являє собою складний психологічний процес, який здійснюється в складних умовах: коли перекладач отримує текст оригіналу (ТО), який він раніше не бачив або бачив лише безпосередньо перед здійсненням перекладу. Під час читання ТО він промовляє текст перекладу (ТП) так, як ніби він написаний мовою перекладу (МП). За таких умов, ми можемо спостерігати поєднання різних видів діяльності: читання, сприйняття тексту, прийняття перекладацького рішення, говоріння. Таким чином, процес УПА складається з трьох основних фаз: 1) сприйняття ТО; 2) прийняття перекладацького рішення; 3) оформлення ТП.

В дослідженні психолінгвістичних основ перекладу велике значення мають дані психології, оскільки психологічне вивчення перекладу спрямоване, насамперед, на вивчення перекладу як психологічного процесу і механізмів, що лежать в основі цього процесу.

Так, основними механізмами, що беруть участь у здійсненні УПА є механізми сприйняття ТО; механізми запам'ятовування; механізми переключення з МО на МП; механізми оформлення перекладу; механізми синхронізації перекладацьких операцій. Далі, ми проаналізуємо їх відповідно до фаз здійснення процесу перекладу.

Повністю поділяючи точку зору І.О. Зимньої, ми припускаємо, що початковою стадією процесу УПА є зорове сприйняття інформації [7].

Як відомо, сприйняття будь-якого мовного повідомлення являє собою складний психологічний процес безпосереднього цілісного відображення предметів і явищ навколишньої дійсності, опосередкованих мовою зв'язків і відносин, пізніше виражених в мовленнєвому повідомленні [5, с. 50].

Фахівці [4; 12; 13] в галузі психолінгвістики виділяють такі особливості процесу сприйняття: осмисленість сприйняття; дискретність процесу сприйняття, апперцепція; обумовленість сприйняття минулим досвідом особи; випереджаючий характер сприйняття.

Особливістю мовленнєвого сприйняття є чітке і ясне утримання в свідомості слухачів/читачів інформації, що подається на початку і в кінці повідомлення, що є відображенням відомого в психології закону першого і останнього місця, або фактора краю [3]. Цей факт вимагає використання навичок і вмінь сегментації тексту оригіналу і виділення значеннєвих опорних пунктів повідомлення [9].

В якості специфічних механізмів процесу УПА визначаються: механізм рівнів управління діяльністю, механізм уваги; механізм випереджально-го відображення дійсності [4; 5; 6; 7; 12].

Відповідно до концепції «включення» (Крилов А.А., Зимня І.О.), схема переробки інформації особою може бути представлена у вигляді піраміди, розчленованої горизонтальними площинами – рівнями прийняття рішення. При цьому кількість каналів обробки інформації на кожному рівні різна. На вершині піраміди передбачається функціонування одного каналу обробки інформації. Це – прийняття рішення шляхом мислення [7, с. 59–61].

Другий рівень – рівень наочного мислення, він має три або чотири канали обробки інформації. Третій рівень – рівень вироблення операційних навичок, на якому одночасно може бути задіяна велика кількість каналів. Четвертий рівень забезпечує перетворення інформації в умовно-рефлекторну діяльність. Число каналів обробки інформації і ступінь автономності тут значно вища, ніж на інших рівнях.

Під час інформаційної взаємодії перших трьох рівнів каналів обробки інформації спостерігається тенденція до звільнення першого та другого рівнів від обробки очікуваних, відомих з минулого

сигналів, передача і відпрацювання на третьому рівні. В результаті забезпечується висока готовність вищих каналів до обробки нових незвичайних сигналів, а також до творчого пошуку оптимального вирішення завдань поточної діяльності [7, с. 63].

Так, процес УПА здійснюється на основі включення нової дії в контекст вже впорядкованої діяльності спочатку на вищому, усвідомленому рівні, а після сформованості навичок, передається на нижченаведені, підлеглі рівні [7].

Ми припускаємо, що переробка головної інформації і прийняття перекладацьких рішень здійснюється на вищому рівні, в той час як переробка передбачуваної інформації передається на нижні рівні і не вимагає спрямованого контролю свідомості. При об'єднанні двох самостійних видів діяльності (під час УПА – читання і говоріння) відбувається одночасне «завантаження» верхнього рівня системи двома потоками інформації, з якими важко впоратися, і мозок починає працювати за принципом випадкового підключення, значно знижуючи ефективність суміщення.

Механізми сприйняття ТО поєднані із першою фазою перекладу. Друга фаза буде ґрунтуватися на механізмах переключення з МО на МП. Фаза оформлення базується, відповідно, на механізмах оформлення перекладу. В УПА механізм синхронізації перекладацьких операцій представлений як синхронізація читання про себе ТО і промовляння вголос ТП. Механізм запам'ятовування буде брати участь у здійсненні другої фази перекладу, як складова механізму довготривалої пам'яті і оперативної пам'яті під час першої фази.

Як згадувалося вище, фазою сприйняття ТО під час УПА є читання про себе, метою якого – вилучення інформації, що міститься в ТО. Відповідно до різновидів читання, під час УПА використовується інформативне читання. Будь-який вид читання має дві характеристики: зовнішню і внутрішню. Зовнішньою характеристикою читання є техніка читання, внутрішньою – смислове розуміння прочитаного. Якість виконання першої фази УПА, все одно як другої або третьої, прямим чином буде впливати на якість виконання всього процесу УПА. Тому для успішної реалізації першої фази необхідно володіти гарно розвиненими навичками і вміннями техніки читання і смислового аналізу ТО.

Техніка читання – механізми зорового декодування оптичних сигналів [8], яке відбувається під час фіксації очей. Згідно з даними досліджень, під час читання особа здійснює 4-5 фіксацій на рядок. Чим швидше протікає цей процес, тим вищою вважається техніка читання, при цьому відбувається декодування як частин слів (незнайомі або мало-знайомі слова), так і цілих слів (добре знайомі слова особа впізнає миттєво). Для техніки читання характерні два процеси: ідентифікація зорового образу і внутрішня артикуляція. Остання уповільнює процес декодування і негативно впливає на техніку читання. Численні фіксації очей на одній строчці, також, чинять негативний вплив, оскільки чим менше фіксацій, тим вище техніка читання [8].

Два принципових недоліки, які впливають на техніку читання – наявність внутрішньої артикуляції і вузьке поле зору (ділянка ТО, яка чітко сприймається під час однієї фіксації погляду). Чим ширше поле зору, тим більше інформації сприймається під час кожної зупинки очей і тим менше зупинок в ТО необхідно. Це означає, що для досягнення високої техніки читання необхідно розширити поле зору і усунути внутрішню артикуляцію, тобто звільнити інформацію від мовлення [8; 9]. За відсутність внутрішнього промовляння під час сприйняття ТО відповідають навички і вмінням девербалізації. Чим ширше поле зору під час читання, тим менше можливості для внутрішнього промовляння ТО.

Сформовані вміння девербалізації необхідні, також, під час синхронного здійснення процесів сприйняття ТО та оформлення ТП, оскільки внутрішнє промовляння під час сприйняття ТО виключає промовляння ТП, який має зовсім іншу артикуляцію. Володіння розширеним полем зору під час читання дозволить майбутнім перекладачам, у разі необхідності, повернутися назад до ТО. Така необхідність може виникнути під час невірною смислового аналізу ТО. Отже, провідними в УПА під час читання ТО будуть навичками і вміннями девербалізації, володіння якими, передбачає наявність широкого поля зору і дозволяє здійснювати механізм синхронізації сприйняття ТО і оформлення ТП.

Друга характеристика читання – смислове розуміння ТО. На думку дослідників (Арана Л., Зимня І.О., Чернов Г.В., Ейгер Г.В., Юхт В.Л.) якість

сприйняття залежить від попереднього досвіду реципієнта. Це означає, що процес сприйняття ґрунтується насамперед на механізмах пам'яті.

Однак, часто, нам вдається зрозуміти те, що викладено в тексті раніше, ніж ми його прочитаємо. Таким чином, в дію вступає механізм вірогіднісного прогнозування [7], який є другим необхідним інструментом сприйняття. Він характеризується процесом співвіднесення висунутої гіпотези з реально існуючим стимулом. В процесі знаходження зорового стимулу в дію вступає механізм підтвердження або відхилення висунутої гіпотези, далі відбувається її уточнення [7; 11].

Вірогіднісне прогнозування може спрацювати на всіх рівнях мовлення: на рівні складу, слова, синтагми, висловлювання і повідомлення [11].

Саме поняття вірогіднісного прогнозування не є однозначним. Воно включає і розподіл прогнозування під час смислового сприйняття мовлення, і попереджуючий синтез під час мовлення. При цьому випередження мовлення може відбуватися відносно артикуляційної стереотипності, лінгвістичних та смислових обставин, а вірогіднісний прогноз може здійснюватися на рівні змісту і конкретної реалізації смислових зв'язків [7].

Смислове сприйняття мовлення відбувається із використанням «опорних пунктів», в процесі значеннєвого сприйняття механізм підтвердження висунутої мозком гіпотези спрацює раніше механізму послідовного звірення фізичних характеристик стимулу з релевантними йому ознаками еталонного зразка [7; 9; 11].

Рівень сформованості навичок і вмінь вірогіднісного прогнозування під час УПА має велике значення, оскільки, в умовах дефіциту часу, виділення основного змісту висловлювання є вкрай важливим. Ми можемо простежити залежність рівня ефективності вірогіднісного прогнозування від ступеня обізнаності в галузі, в межах якої здійснюється УПА. Таким чином, ступінь знайомства з основними мовностилістичними і прагматичними характеристиками ТО відповідної галузі збільшує рівень успішного вірогіднісного прогнозування, позитивно впливаючи на весь процес здійснення перекладу.

Отже, під час першої фази процесу УПА, ми можемо виокремити навички і вміння девербалізації, володіння широким полем зору під час

читання ТО і вірогіднісного прогнозування під час смислового аналізу ТО.

Перейдемо до розгляду другої фази, яка полягає у прийнятті перекладацького рішення.

Під перекладацьким рішенням ми розуміємо вибір синонімічної заміни (як правило, в МП) для одиниці ТО. Так, в довготривалій пам'яті перекладача повинен існувати певний набір лексичних та граматичних засобів, з яких можна обирати. Сам вибір може здійснюватися двома способами: знаковим або смисловим. Якісне виконання УПА характеризується обмеженими часовими рамками та синхронізацією процесу сприйняття ТО і оформлення ТП. Тому, основним способом УПА може вважатися знаковий спосіб, який працює за умови сформованості навичок і вмінь переключення, і застосування перекладацьких трансформацій.

Формування і розвиток навичок і вмінь переключення ґрунтується на вивченні та закладанні в довготривала пам'ять лексичних та граматичних еквівалентів. Науково-технічні тексти, в першу чергу, характеризуються наявністю термінів, які утворюють організовану систему двосторонніх понять, під якими розуміються поняття, що асоціюються з лексемами двох мов, наприклад, української і англійської. Під час дії механізму переключення еквівалент обирається залежно від мови ТО, але тільки за умови наявності стійких асоціацій з поняттям. Тому, навички і вміння переключення можуть працювати лише при наявності єдиної системи двосторонніх понять.

У створенні такої системи велику роль відіграють механізми запам'ятовування, які повинні забезпечити зберігання цієї системи на рівні відтворення.

Механізм переключення функціонує за тематичним принципом, шляхом об'єднання аналогічних семантичних підсистем двох мов в одну загальну систему. Ефективність функціонування навичок і вмінь переключення залежить від рівня відпрацьованих зв'язків між двома мовами. При цьому, можливість встановлення міцних знакових зв'язків залежить від характеру мовних засобів.

Очевидно, що механізм переключення наявний у всіх видах перекладу, але найбільш важливий він для різних видів усного перекладу, де обмеження в часі накладає особливі обмеження на можли-

вості перекладача і вимагає добре відрегульованих автоматизмів міжмовних заміни.

Сформовані навички і вміння переключення забезпечують прийняття безпомилкового перекладацького рішення для лексичних одиниць, які позначають лише одне поняття. До таких лексичних одиниць ми можемо віднести терміни. Вся терміносистема мови науково-технічної сфери може бути розбита на певну кількість семантичних полів, які обслуговують різні галузі науково-технічної сфери, наприклад, нанотехнології, комп'ютерних технологій тощо. Ці семантичні поля, в свою чергу, складаються з вузьких семантичних полів. Наприклад, в галузі нанотехнологій це може бути – наномедицина, наноелектроніка, нанофотоніка тощо. Навичка переключення, вироблена на рівні тільки одного семантичного поля, не здатна забезпечити переклад лексичних одиниць, що належать до іншого семантичного поля. Тому, її потрібно формувати для кожного семантичного поля окремо. Вибір семантичних полів, на основі яких буде здійснюватися формування навичок і вмінь переключення може бути різним і залежить від завдань, які ставляться під час навчання УПА.

Однак, під час УПА науково-технічних текстів зустрічаються однозначні лексичні одиниці, які не відносяться до термінологічних систем, так звані прецизійні лексичні одиниці. Наприклад, власні назви, аббревіатури, акроніми тощо, зазвичай, вони не викликають конкретних асоціацій і можуть викликати труднощі під час УПА [9]. Тому, чим більше знань отримують майбутні перекладачі про відносити понять всередині певної системи, чим міцнішими будуть асоціації двох лексем з цим поняттям, тим кращим буде рівень володіння навичками і вміннями переключення.

В ситуаціях, коли під час УПА, майбутні перекладачі не зможуть відшукати прямі еквіваленти лексичних одиниць, їм знадобляться навички і вміння застосування перекладацьких трансформацій. Під трансформацією розуміється заміна формальних (лексичні/граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентів ТО задля збереження інформації ТО [9].

Роблячи висновок про другу фазу здійснення УПА, виділяємо навички і вміння переключення

та навички і вміння застосування перекладацьких трансформацій.

Третя фаза УПА – усне оформлення ТП. На перший погляд, воно (оформлення) не відрізняється від говоріння, але ускладнюється тим, що здійснюється паралельно з процесом сприйняття ТО, що вимагає сформованості навичок і вмінь синхронізації двох операцій: читання і говоріння.

Під час УПА перекладач повинен прочитати перше речення, зрозуміти його і здійснити переклад без тривалих пауз в процесі оформлення ТП. Цього можна досягти лише, якщо під час промовляння вголос першої фрази ТО, перекладач здійснює сприйняття другої тощо. Чим більше часу є у перекладача для сприйняття ТО, тим якісніше він здійснює цю операцію. Час він може виграти за рахунок темпу промовляння перекладу попередньої фрази. Темп говоріння не повинен бути штучно повільним. Він повинен відповідати загальному помірному темпу мовлення МП, який, на думку дослідників [9; 13], становить для європейських мов 100 – 120 слів за хвилину. Отже, швидкість говоріння перекладача повинна регулюватися ним залежно від швидкості сприйняття ТО.

Окрім темпу мовлення, високий рівень навичок і вмінь синхронізації забезпечує достатній обсяг оперативної пам'яті, який забезпечує запам'ятовування інформації для перекладу.

Читаючи речення, перекладач повинен запам'ятовувати не слова, з яких створено речення, а інформацію, що міститься в ньому. Промовляючи фразу ТО, перекладач здійснює перекодування сприйнятої ним інформації. Потім вона поділяється на окремі відрізки, які зберігаються в пам'яті. Науковці говорять про можливість розширення об'єму пам'яті шляхом побудови все більших і більших відрізків, що містять більше інформації, ніж попередні [14]. Це означає, що всю інформацію, що міститься в реченні ТО можна представити у вигляді відрізків, число яких повинно відповідати обсягу оперативної пам'яті. Відрізки інформації, які оперативна пам'ять може зберегти, виконують для перекладача роль опорних пунктами в процесі оформлення ТП і передають основне смислове значення речення. Під виділенням значеннєвих опорних пунктів повідомлення розуміється виділення ключових слів, що дозволяє перекладачу раціональ-

но використовувати механізм роботи оперативної пам'яті.

Забезпечення виділення значеннєвих опорних пунктів повідомлення неможливе без використання механізму уваги, так само як і говоріння, під час якого перекладач постійно контролює адекватність того, що він говорить і того, що потрібно сказати. Тому, майбутніх перекладачів слід вчити розподіляти увагу таким чином, щоб вона працювала у двох напрямках: сприйняття і говоріння. Під час сприйняття ТО увага перекладача спрямована на зміст повідомлення. Коли перекладач читає перший раз увага спрямована на загальний зміст, на окремі деталі увага спрямовується під час другого читання ТО. Першочергово увага спрямовується на важливі для розуміння ЛО, незрозумілі або нові ЛО, неологізми і надмірно довгі ЛО.

Для УПА характерною є концентрація уваги на домінуючих аспектах і, в той же час, можливість в будь-який момент перенести центр уваги на фонові явища. Релевантними і найбільш важливими, є такі властивості уваги, як переключення і розподіл уваги, тому що їх використання забезпечує можливість майже одночасного виконання дії читання ТО і промовляння ТП.

Таким чином, ми розглянули психолінгвістичні і психологічні основи розробки методики навчання УПА, визначили основні фази з яких складається процес УПА, виділили і проаналізували основні механізмами, що беруть участь у здійсненні УПА. Перспективи подальших досліджень полягають у створенні системи вправ для навчання УПА, виконання яких забезпечить розвиток і формування у майбутніх перекладачів розглянутих вище механізмів, що беруть участь у здійсненні усного перекладу з аркуша.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бассуэ Вэбб Л.К. Обучение переводу с листа как профессиональной деятельности (на материале испанского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л.К. Бассуэ Вэбб. – М., 1991. – 22 с.
2. Беляев Б.В. Психологический анализ процесса языкового перевода / Б.В. Беляев // Журнал «Иностранные языки в школе». – М., 1964. – Вып. 11. – С. 160–173.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 496 с.
4. Ейгер Г.В.

Некоторые психолінгвістическіе аспекты процесса перевода научно-технической литературы (взаимодействие фоновых и языковых знаний переводчика) / Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Тетради переводчика. – М. : “МО”, 1987. – Вып. 22. – С. 87–94. 5. Ермолович В.И. Проблемы изучения психологических аспектов перевода / В.И. Ермолович // Тетради переводчика. Науч.-теор. сб. – М., 1999. – Вып. 24. – С. 45–62. 6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с. 7. Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // И.А. Зимняя // Вопросы теории перевода. Сборник научных трудов ГИИЯ им. Мориса Тореза. – М. : “МО”, 1978. – № 127. – С. 37–50. 8. Клычникова З.И. Психологические основы обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с. 9. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М. : Готика, 1999. – 176 с. 10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с. 11. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода / Г.В. Чернов. – М. : Международные отношения, 1987. – 208 с. 12. Ferreira A. Psycholinguistic and Cognitive Inquiries into Translation and Interpreting / A. Ferreira, J.W. Schwieter. – Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2015. – 213 p. 13. Hassan B.A. Translation as a Mental Activity: from Psycholinguistics to Neurolinguistics / B.A. Hassan // International Journal of Cognitive Linguistics. – New-York : Nova Science Publishers, 2013. – Vol. 4 – Issue 1. – P. 55–64. 14. Miller G. A. The organization of lexical memory: Are word associations sufficient? / G.A. Miller // The Pathology of Memory. – New-York : Academic Press, 1969. – P. 223–236.

REFERENCES

Bassue Vebe, L.K. (1991). *Obuchenie perevodu s lista kak professionalnoi deyatelnosti (na materiale ispanskogo yazyka)*. Avtoref. kand.ped.nauk. [Sight translation training as professional activity. Cand. ped. sci. diss]. Moscow. 22 p. (in Russian)

Belyaev, B.V. (1964). Psihologicheskij analiz protsessa yazykovogo perevoda [Psychological analysis of language translation process]. *Inostyrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 11, 160-173 (in Russian)

Bernschtein, N.A. (1990). *Fiziologiya dvizhenij i aktivnost [Physiology of movements and activity]*. Moscow: Nauka Publ.

Chernov, G.V. (1987). *Teoriya i praktika sinchronnogo perevoda [Theory and practice of simultaneous translation]*. Moscow: Mezhdunar. Otnoshen. Publ.

Ejger, G.V. and Yuht, V.L. (1987). *Nekotorye psiholingvisticheskie aspekty protsessa perevoda nauchno-technicheskoy literatury (vzaimodejstvie fonovyh i yazykovyh znaniy perevodchika) [Some psycholinguistic aspects of scientific literature process translation (interaction background and language knowledge of translator)]*. *Tetradj perevodchika – Copybooks of translator*, 2, 87-94 (in Russian)

Ermolovich, V.I. (1999). *Problemy izucheniya psihologicheskix aspektov perevoda [Problems of studying of psychological aspects of translation]*. *Tetradj perevodchika – Copybooks of translator*, 24, 45-62.

Ferreira, A. and Schwieter John W. (2015) *Psycholinguistic and Cognitive Inquiries into Translation and Interpreting*. Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Hassan, B.A. (2013) Translation as a Mental Activity: from Psycholinguistics to Neurolinguistics. *International Journal of Cognitive Linguistics*, 4 (1), 55-64.

Klychnikova Z.I. (1983). Psihologicheskie osnovy obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke [Psychological bases of reading training in foreign language]. Moscow: Prosvetshenie Publ.

Miller, G.A. (1969). The organization of lexical memory: Are word associations sufficient? In G.A. Talland & N.C. Waugh (Eds.). *The Pathology of Memory*. New-York : Academic Press, pp. 167-173

Minyar-Beloruhev, R.K. (1999). *Kak stat perevodchikom? [How to become a translator]*. Moscow: Gotika Publ.

Rubinshtein, S.L. (1973). *Problemy obschej psihologii [Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ.

Zhynkin, N.I. (1982). *Rech kak provodnik informatsii [Speech as information carrier]*. Moscow: Nauka Publ.

Zimnyja, I.A. (1987) Psihologicheskij analiz perevoda kak vida rechevoj dejatelnosti [Psychological analysis of translation as a kind of speech activity]. *Voprosy teorii perevoda – Questions of theory of translation*, 127, 37-50.

УДК 378.147.11:811.111

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ
В РАМКАХ CASE STUDY**

Артеменко Л.А., Полина В.С. (Харьков)

Статья рассматривает характеристики метода Case-study в ESP в условиях бизнес-образования в Украине. Будучи интерактивным и ситуативным методом, Case-study наиболее соответствует квалификационным навыкам и умениям будущего экономиста, развивает не только языковые, но и профессиональные навыки, содействует формированию личностных свойств студента. Case-study – практически-проблемный метод, сочетающий элементы мысленного экспериментирования, метода классификаций, «мозговой атаки» и метода моделирования ситуаций. Его использование изменяет баланс ролей преподавателя и студента, способствует демократизации образования.

Ключевые слова: бизнес-образование, демократизация, интерактивный, метод Case-study, практически-проблемный, ESP.

Артеменко Л.А., Полина В.С. Навчання студентів-економістів професійному іноземному спілкуванню в рамках Case study. Стаття розглядає характеристики методу Case-study в ESP в умовах бізнес-освіти в Україні. Будучи інтерактивним і ситуативним методом, Case-study найбільш відповідає кваліфікаційним навичкам і вмінням майбутнього економіста, розвиває не тільки мовні, а й професійні навички, сприяє формуванню особистісних властивостей студента. Case-study – це практично-проблемний метод, що поєднує елементи уявного експериментування, методу класифікацій, «мозкової атаки» і методу моделювання ситуацій. Його використання змінює баланс ролей викладача та студента, сприяє демократизації освіти.

Ключові слова: бізнес-освіта, демократизація, інтерактивний, метод Case-study, практично-проблемний, ESP.

Artemenko L.A., Polina V.S. Teaching professional foreign language communication to economics students in the framework of Case study. The article examines the characteristics of the method of Case-study in terms of the ESP in business education in Ukraine. Being an interactive and situational method, Case-study satisfies most the task of developing qualifying skills and abilities of the future economist, developing not only language, but also professional skills, contributes to the development of personal qualities of the student. Case-study is a practical and problematic approach, combining the elements of the thought experiment, the method of classification, “brainstorming” method and the method of creating situations. Its use changes the balance of teachers and students’ roles, contributes to the democratization of education.

Key words: business education, Case-study method, democratization, ESP, interactive, practical and problematic

Вступление Украины в европейское общеобразовательное пространство способствует повышению значимости учебной дисциплины «Иностранный язык» в образовательной системе неязыковых вузов. Общей целью такого образования, известного как ESP, является подготовка высококвалифицированного специалиста со знаниями, умениями и навыками, которые обеспечат ему конкурентоспособность на рынке труда, однако для биз-

нес-образования менеджеров и предпринимателей важно не только умение определиться на рынке своего собственного труда, пройдя через специфическую, по сравнению с работниками других профессий, конкуренцию, но и завоевание некоторого рыночного сегмента для осуществления производственной, организационно-управленческой, финансово-экономической и коммерческой деятельности.

Цель данной статьи – выявить специфику Case study как эффективного метода обучения студентов-экономистов профессиональному иноязычному общению. Объектом рассмотрения служит метод Case study, а предметом анализа являются характеристики этого метода применительно к ESP экономической направленности, выделяемые по данным обучения студентов факультетов «Бизнес-управление» и «Социальный менеджмент» в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» [1]. Задача статьи – раскрыть важность метода Case study как образа мышления преподавателя, позволяющего по-новому думать и действовать, обновить свой творческий потенциал, обеспечить демократизацию и модернизацию учебного процесса, укрепление преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Актуальность нашего исследования – в поиске и разработке способов повышения эффективности образовательного процесса, активизации познавательной деятельности студентов, внедрения в учебный процесс эффективных методических технологий, совершенствования методов обучения путем развития интерактивных методов обучения и гуманизации образования, что предполагает учет потребностей студентов и развитие их творческого потенциала.

Использование Case study в работе со студентами экономических специальностей требует учета специфики их будущей профессиональной деятельности, которая имеет ситуационный характер, т.е. определяется ситуациями, которые формируются и развиваются на рынке капитала, труда, товаров и услуг. Особенность этих ситуаций – не только в изменчивости под воздействием рыночной конъюнктуры, но и в их полиструктурности и полифункциональности. Не менее важно для будущего предпринимателя получить не только знания, но и выработать систему ценностей: конечной целью бизнес-образования считают трансформацию знаний в систему ценностей, выработку необходимого отношения к миру и способа поведения в изменчивой среде, которая развивается в направлении глобализации [8].

Другой особенностью деятельности предпри-

нимателя и менеджера является высокая активность их образа жизни. Наиболее успешные предприниматели – это суперактивные люди, которые отличаются не только высокой скоростью деловой жизни, но и ведением её на нескольких этапах, в нескольких системах, по нескольким векторам, что увеличивает роль таких методов обучения, которые приводят к ментальным переменам, активизируют жизнедеятельность обучаемых, повышают её эффективность [6]. Конечно же, это невозможно достигнуть традиционными методами обучения, которые пока доминируют в украинском бизнес-образовании.

Определяя конечную цель обучения – формирование у обучаемых способности и готовности к межкультурному профессиональному общению, Закон Украины «Про вищу освіту» в статье 10 подчеркивает необходимость достижения обучаемыми коммуникативной достаточности, умения соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого общения. С учетом всего сказанного, можно уточнить основные задачи ESP как неотъемлемой части в системе бизнес-образования, которые заключаются в следующем:

- обретение студентами знаний ESP в комплексе профессиональных знаний;
- подготовка энергичных специалистов, ориентированных на успех;
- поощрение конструктивного и критического мышления;
- ознакомление обучаемых с практической деятельностью предприятий;
- получение студентами практических навыков (принятие решений, наблюдение, анализа ситуаций) и развитие способностей (лидерских, коммуникационных), которые потребуются им в дальнейшей карьере;
- наращивание и активизация человеческого, интеллектуального и социального капиталов;
- формирование системы профессиональных, общечеловеческих, моральных, культурных и иных ценностей.

Формат Case study удовлетворяет требованиям интерактивного образования и коммуникативно-ориентированного обучения студентов экономических специальностей. Суть интерактивного обу-

чения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов означает, что они вносят свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Студент становится полноправным участником процесса восприятия. Преподаватель не дает готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску [2].

Метод Case study предполагает формирование основных взаимосвязанных компонентов: лингвистической компетенции, которая проявляется в правильном распознавании и употреблении форм иностранного языка; прагматической (речевой), определяющей умение выбрать языковые средства, адекватные ситуации и предполагающей владение на определенном уровне иноязычными речевыми умениями в разных видах речевой деятельности; социокультурной компетенции, позволяющей организовать общение с учетом правил, норм и традиций вербального и невербального поведения, принятых в стране изучаемого языка.

Метод Case study открывает возможности учета в организации иноязычного общения на занятии практически всех выделенных Дж. Хармером взаимосвязанных сторон речевого взаимодействия:

1) коммуникативной, состоящую в обмене информацией между индивидами;

2) интерактивной, заключающуюся в организации практического взаимодействия между обучающимися;

3) перцептивной, представляющую собой процесс восприятия партнерами друг друга и установление взаимопонимания на этой основе [10].

Case study – метод анализа ситуаций, суть которого в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, в наибольшей степени соответствует ситуативной направленности будущей профессиональной деятельности студента-экономиста. Описание ситуации в Case study одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

С одной стороны, будучи интерактивным методом обучения, Case study завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. С другой стороны, анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе.

С нашей точки зрения, наиболее эффективная реализация ESP с помощью интерактивных методов обучения возможна методом Case-study. Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение, оно сохраняет конечную цель и основное содержание предмета, но видоизменяет формы и приемы ведения занятия.

Кейс представляет собой некоторую ролевую систему. Под ролью понимают совокупность требований, предъявляемых к лицам, занимающим определенные социальные позиции. Высокая концентрация ролей в кейсе приводит к превращению кейс-метода в его ролевую форму – игровой метод обучения, сочетающий в себе игру с тонкой технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля. Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы, например:

Re: Marketing meeting tomorrow.

Billie, Mick,

I've attached the latest figures and customer-feedback summary, which seem to confirm what we discussed last time. Restaurant sales are holding up but, as expected, our takeout, and delivery revenues are down again this month.

If we want to defend our market share against Pizza Hut and the other international majors, and attract new franchisees, we desperately need to relaunch our product.

So here's the agenda for the meeting:

- 1. a new, more exciting range of pizzas*
- 2. new promotional ideas*
- 3. a new or updated logo and color scheme*

4. *a new box for takeout and delivery*

Looking forward to hearing your ideas on all these points tomorrow.

Jack Jr.

President & CEO (9)

Предложенный кейс создает практическую, «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Сопровождающие его графики делают кейс максимально наглядными и детальными. Хотя главный смысл работы с кейсом сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности, на занятиях ESP он может не отражать абсолютно реальную ситуацию, ей достаточно иметь типовой характер.

Нельзя недооценивать значение материала. Исходя из нашего опыта, наиболее насыщенное и интересное обсуждение кейсов о деятельности разных компаний происходит тогда, когда компания и ее продукция имеют личностное значение для студентов, как в случае с компанией пиццы, ведь в Украине большинство молодых людей постоянно пользуется услугами продаж, реже – ресторанов (*takeout, restaurant*), а широко распространенная на Западе система доставки пиццы (*delivery*) у нас практически не развита.

Статистические материалы, расположенные непосредственно после текста, придают кейсу научность и достоверность. При этом они могут выступать в качестве материала для повторения англоязычного описания графиков и таблиц. При использовании таких материалов студенту необходимо ответить на вопросы: «Какую роль играют эти материалы в характеристике ситуации?», «Что в самих материалах непосредственно характеризует ситуацию?», «Как рассчитываются или выделяются эти характеристики?» и т.д.

В аудитории работа над кейсом включает следующие этапы:

- индивидуальная работа над ситуацией, анализ и выявление проблемы, установление причин ее возникновения, систематизация фактов в виде составления таблиц, списков и т.д., принятие решения по устранению проблемы;

- работа в группах по обсуждению фактов

и мнений, сложившихся в ходе индивидуальных исследований, критический анализ предлагаемых решений, оценка альтернатив, выявление наиболее рационального из них с убедительным аргументированием;

- индивидуальная работа над отчетом о проведенном исследовании в рамках предложенной ситуации, фиксирование итогов со ссылкой на аргументы. Презентация в устной форме о результатах Case Study – публичное выступление или письменный отчет – непубличное выступление [7].

В поисках материала для кейсов сегодня целесообразно обращаться к сети Интернет с ее ресурсами. Возникает вопрос о том, можно ли использовать вымышленные данные при построении кейсов? Ответ на этот вопрос неоднозначен, однако искажение фактов, безусловно, недопустимо.

В целом метод Case-study опирается на совокупность дидактических принципов [4]:

1) индивидуальный подход к каждому студенту, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации о студентах еще до занятий;

2) максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения);

3) обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, продукция компаний, деятельность которых анализируется);

4) не загружать студента большим объемом теоретического материала, концентрироваться лишь на основных положениях;

5) обеспечение доступности преподавателя для студента, который должен иметь возможность в любое время обратиться к нему;

6) формирование у студентов навыков самоуправления, умения работать с информацией;

7) акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента.

Метод Case-study выступает и специфическим практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом лабораторно-практического контро-

ля и самоконтроля. Он совмещает в себе многие виды наглядности, в том числе мультимедийность. Case-study можно представить в методологическом контексте как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы. Однако его главное достоинство в том, что это практически-проблемный метод, сочетающий элементы мысленного экспериментирования, метода классификаций, «мозговой атаки» и метода моделирования.

Под мысленным экспериментом понимается специфическая разновидность эксперимента, которая оперирует не реальными объектами, а некоторыми мысленными конструктами этих объектов. Мысленное экспериментирование позволяет проверять гипотезы о факторах, определяющих ситуацию, о важнейших или второстепенных аспектах проблем, об эффективности предлагаемых решений и т.д. Методы описания предполагают формирование некоторой системы фактов, которые характеризуют ситуацию [3; 5].

Сказанное свидетельствует, что педагогический потенциал Case-study больше, чем у традиционных методов обучения. Преподаватель и студент здесь постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами. Особенность деятельности преподавателя состоит в том, что его конструирование носит разовый характер, осуществляется в аудитории. Имея перед собой план занятия, конспект лекции, текст кейса, которые выступают проектами, преподаватель каждый раз поновому осуществляет конструирование занятия, учитывая особенности аудитории, состояние своей подготовки и т.п.

Повышение эффективности деятельности преподавателя при использовании Case-study связано с воплощением ряда принципов, свойственных этому методу:

- принцип многообразия и эффективности дидактического арсенала,
- принцип партнерства с учащимися,
- принцип смещения роли преподавателя

в сторону модератора,

- принцип творчества преподавателя и вовлечение в него студентов,
- принцип прагматизма [4].

Таким образом, бизнес-образование является старейшей сферой применения Case-study: именно он наибольшей мерой отвечает задачам управленческого образования. Меняющаяся социально-экономическая ситуация в стране, требования, предъявляемые обществом к человеку предполагают обеспечение профессиональной адаптации молодых специалистов, повышения их профессиональной мобильности и компетентности на рынке труда. Метод Case-study развивает не только языковые, но и профессиональные навыки студентов, а также содействует формированию их личностных свойств. Нерешенной проблемой отечественного бизнес-образования, в частности, ESP, служит отсутствие собственного опыта такого образования, что делает особенно актуальными задачи его организации, учебного планирования, развития методов обучения.

Перспективной задачей, которую предстоит решить в ближайшем будущем, следует считать выработку своей собственной модели бизнес-образования, в которой метод Case-study занял бы достойное место и способствовал учету достижения мировых лидерских вузовских центров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глоссарий современного образования / [под общ. ред. Е.Ю. Усик ; сост. Астахова В. И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
2. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А.И. Жук, Н.Н. Кашель. – Минск, 2004.
3. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе / А.С. Земскова // Российское образование 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях. – Рига, 2008. – С. 89–92.
4. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О.К. Ильина // Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения «Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения» : сб. науч. статей в 2 ч. Ч. 1. [под общ. ред. Л.Г. Ведениной]. – М. : МГИМО – Университет, 2009. – С. 253–261.
5. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study)

[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.casemethod.ru> 6. Лобышева Т.Г. Формирование профессиональных коммуникативных умений у студентов туристского вуза в процессе обучения терминологическому переводу : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т.Г. Лобышева. – М. : Рос. междунар. акад. туризма, 2003. – 28 с. 7. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study) [Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://nach.com.ua/docs/index-430824.html>. 8. Тарнопольский О.Б. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах : монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]. – Д. : Изд-во ДУЭП, 2008. – 236 с. 9. Allison J. *The Business. Intermediate. Student's Book* / J. Allison, P. Emmerson. – L. : Macmillan, 2008. – 157 p. 10. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching* / J. Harmer. – London–New York: Longman, 1991. – P. 46.

REFERENCES

Allison, J. and Emmerson, P. (2008). *The Business. Intermediate. Student's Book*. L.: Macmillan.
Harmer J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London-New York: Longman.
Astakhova, V.I. i dr.]. (2007) *Glossarj sovremennoho obrasovaniya [Glossary of modern education]*. Kharkov: NUA Publ.
Ilyina, O.K. (2009). *Ispolzovanie keis-metoda v praktike prepodavaniya anglijskogo yazika [Using the case method in the practice of teaching English]. Lynhvostranovedenye: metody analiza, Technologii obucheniya. Mezhvuzovsky shestoi seminar po lynhvostranovedeniyu. Yaziki v aspekte lynhvostranovedeniya: Sbornik. nauchn. statei v 2*

chastiah. Chast 1. Moscow, MGIMO – University Publ. 253-261.

Keis-metod. Okno v mir situatsionnoy metodiki obucheniya (case-study) [*Case method. A window into the world of situational teaching methods (case-study)*]. Available at: <http://www.casemethod.ru>

Lobysheva, T.G. (2003). *Formirovanie professionalnyh kommunikativnyh navykov u studentov turistskogo vuza v processe obucheniya terminologicheskomu perevodu. Avtoref. diss. cand. ped. nauk [Forming professional communicative skills while teaching terminology translation to the students of Tourism College. Dr. philol. sci. diss.]*. Moskva. 28 p. (in Russian)

Provedennyya individualnogo zanyattya methodom analizu konkretnykh navchalnykh situatsiy (case study) [Conducting an individual class with the help of analyzing definite teaching situations (case study)]. *Provedennyya individualnogo zanyattya. Method keysiv*. Available at: <http://nach.com.ua/docs/index-430824.html>.

Tarnopolskiy, O.B., Momot, V.E. and Kozhushko S.P. (2008). *Metodyka angloyazychnogo pohruzhennya in learning of English and spetsialnym Ekonomicheskim disciplinam v universitetah: monohrafyya [Method of English-language immersion while teaching English and special economic disciplines in Schools od Economics: Monograph]*. Dnipropetrovsk.: DUEP Publ.

Teaching

Zemskova, A. (2008). *Ispolzovanie keis-metoda v obrazovatelnom protsesse [Using the Case method in the educational process]*. *Rossiyskoe Obrazovanie 2020: Model obrazovaniya dlya ekonomiki, osnovannoy na znaniyah*. Riga. 89-92. (in Russian)

Zhuk, A.I., and Kashel, N.N. (2004). *Aktivnye metody obucheniya v sisteme povysheniya qualificatsii pedagogov [Active methods of educating in the system of training teachers]*. Minsk.

УДК 378:372'811.131.1

SOME CRITICAL ISSUES IN TESTS TAKEN FROM CELI AND CILS CERTIFICATIONS (Italian as a Foreign Language)

Paolo Torresan (Catania University)

This paper aims to sum up 3 years of research into the CELI and CILS certifications in Italian as a Foreign Language, the results of which have been reported in several articles and essays. We have discovered some sources of bias affecting the quality of the exams. Here, these areas of bias are briefly described and classified into groups.

Key-words: Italian as a Foreign Language, Item Analysis, Language Testing, Validity.

Паоло Торресан. Проблеми відхилень в результатах тестування CELI і CILS (італійська мова як іноземна). Ця стаття підводить підсумки трьох років досліджень в сертифікації CELI і CILS (італійська мова як іноземна), результати яких були описані у низці статей і есе. Ми виявили деякі джерела відхилень, що впливають на якість іспитів. Дані області відхилень коротко описані та класифіковані в групи.

Ключові слова: італійська мова як іноземна, аналіз товару, мова тестування, дії.

Паоло Торресан. Проблемы отклонений в результатах тестирования CELI и CILS (итальянский язык как иностранный). Эта статья подводит итоги трех лет исследований в сертификации CELI и CILS (итальянский язык как иностранный), результаты которых были описаны в ряде статей и эссе. Мы обнаружили некоторые источники отклонений, влияющие на качество экзаменов. Данные области отклонений кратко описаны и классифицированы в группы.

Ключевые слова: итальянский язык как иностранный, анализ товара, язык тестирования, действия.

1. CELI and CILS

CELI and CILS are certifications in Italian as a Foreign Language designed by teams of item writers at the CVCL Center of the University for Foreigners in Perugia and the CILS Center at the University for Foreigners in Siena, respectively. These certifications are well known in the context of Italian as a Foreign Language. Various institutions make use of them, such as Italian Cultural Institutes, universities and schools in general. Alongside the PLIDA certification, offered by the Dante Alighieri Society and the .IT certification, offered by Roma Tre University, the CELI and CILS certifications are included in the CLIQ Project (*Certificazione Lingua Italiana di Qualità*, Italian Language Quality Certification), recognised by the Italian Ministry of Foreign Affairs in 2013 and intended to guarantee shared quality standards.

2. Critical issues

In the following paragraphs, we will consider some critical issues identified through the analysis of certain tests used in both certifications. Most of these tests are available online (<www.cils.unistrasi.it>; <www.cvcl.it>).

These issues refer to:

- tasks (§ 2.1.)
- texts (§ 2.2.)
- items (§ 2.3.)
- calibration (§ 2.4.)
- layout (§ 2.5.)
- score (§ 2.6.)
- keys (§ 2.7.)
- instructions (§ 2.8.)
- prompts (§ 2.9.)

We will deal with each of these issues in the following sections in detail.

We will adopt the following acronyms throughout the article:

TT: test taker

EN: educated native (cfr. Hulstijn, 2011; Mulder, Hulstijn, 2011)

TF: true and false exercise

MCQ: multiple choice test

OT: original text

MV: modified version (of the source text).

2.1. Tasks

First, let us consider two tasks used in CILS certification. Both of them raise critical validity issues.

In CILS A1 for teenagers, May 2012 session, there is a **gap-filling exercise designed to assess listening skills**.

They encounter certain issues:

- the students are provided with a written text, which they are supposed to fill in by listening to the complete recorded audio version of the same text. In a survey we carried out on 94 teenage Swiss students (A1 proficiency level), we discovered that many pupils were able to fill in the cloze text without referring to the audio text, by simply reading the incomplete script. There is thus evidence of a construct-irrelevant variance. Students proficient at reading are better equipped to complete the test (Torresan 2014a).
- By virtue of this, for any dictation-type text, it is unclear whether, in completing the task, students are relying on a simple recognition and decoding strategy (low-order skill) rather than carrying out a broader interpretation of the whole text (high-order skill). It is also true that anyone understanding the meaning of the passage may miswrite the target word (Buck 2001). In any dictation-style test, such a construct under-representation factor may impact upon the student's performance.

The **CILS jigsaw text** comprises many sentences which the TT has to connect together, paying attention to the chronological order of the events and

the linking devices.

We argue that this task (Torresan 2015a):

- involves a cognitive overload due to the over-fragmentation of the text
- is unfamiliar to the TTs (the super-jigsaw version)
- is biased in favor of analytic/cognitive learning styles (and the logical-intelligence student type) rather than holistic/impulsive learning styles

The **CELI summary test**, aimed at assessing writing skills for advanced candidates, presents these problems:

- the instructions are not clear (cfr. § 2.8.)
- it is a complex and integrated task, so how can we be sure to assess only writing and not reading as well?¹ A poor performance in writing a summary may in fact also depend on poor reading skills. In the CELI exam, the item writer tries to avoid producing any construct-irrelevant variance factor by providing a list of points that the TT has to follow. We believe that this may even complicate the situation: what if the reader does not agree with the selection made by the item writer? After all, even NEs may not be in agreement regarding the main points (Alderson *et al.* 1995: 61). Moreover, there is a pedagogical issue to be considered: is this conception of writing, as a reproduction of what is expected to be written by an external 'authority', an authentic task? Or, is the reality that, when writing a report/summary, most writers re-organize the meaning conveyed by a text according to their own criteria? Could an over-scaffolded task, such as summarizing a text based on a list to be followed, be biased against holistic-learning style students?

Both certifications feature **cloze exercises** aimed at testing morphosyntactic, textual or lexical competencies among intermediate (CELI) and intermediate/advanced students (CILS).

Cloze tests have an intrinsic limitation: they invite localized readings confined to specific sentences or clauses (Alderson 1979; Porter 1983; cfr. fig. 1)².

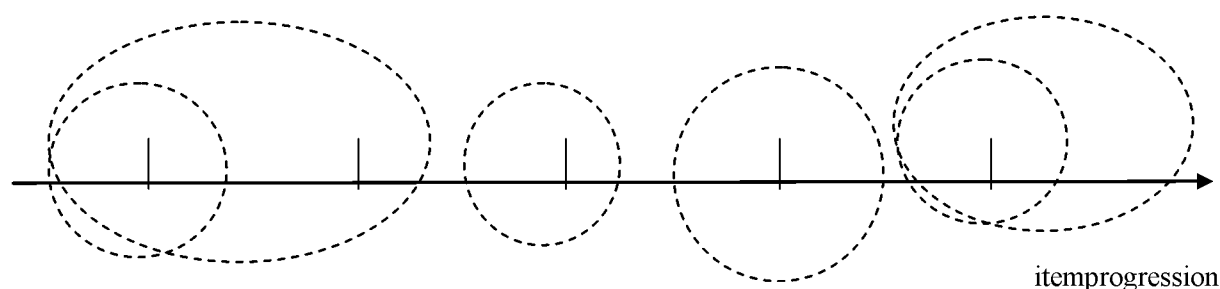


Fig. 1. Localized reading processing while completing a cloze

This means that when we have a clause forcing the reader to return to what was said a few lines before or at the beginning of the text, even the EN reader may (Torresan 2015b):

- get stuck and fail to respond
- force the interpretation of the clause to fit the hypotheses made thus far, adapting it in line with the meaning developed up until that point

Moreover, many types of closes from both certifications are two-dimensional, testing both morphology and vocabulary at the same time, and have a single score for each item: therefore, if a student fails to respond correctly, is he/she lacking morphological competency or vocabulary? (Purpura 2004; Grabowsky, Dakin 2014).

2.2. Text

Many texts used for reading, vocabulary and grammar assessment in CILS certification are produced by manipulating authentic texts³; few are written by the item writer (e.g. the **jigsaw text**). Sometimes OTs are not chosen with care; they may feature in inaccuracies and some of these are retained in the MVs (Torresan 2015b). Beyond this, the manipulation of the texts often leads to new problems, primarily regarding coherence and cohesion, due to the erasure of some structural information. Some of these problems affect the comprehensibility of the text (Torresan 2015b, 2015d). In some MVs, we are also confronted with implausible information (Torresan 2015b). In some CILS MVs composed of **MCQ and TF reading tests**, we may also encounter syntactical, lexical and morphological problems as well as typos (Torresan 2015b, 2015d).

In some CELI MVs, instead of being manipulated, the text is re-written, using only simple fragments of the OT (Torresan 2016a). If we use the analogy of building construction, the CILS MVs are like a kind of

restoration work: changes are minor, whilst the main structure is kept. By contrast, The CELI MV is like erecting a new building, just as, in Antiquity, many churches would incorporate bricks, columns, and other architectural items from Roman Empire monuments into a new building. In both cases, the examinations fail to comply with the widely recognized *Guidelines for Writers of Reading Tests*, established by the Hungarian *British Council* as part of the *Into Europe Project* (cfr. Alderson, Cseresznyés 2003 and webliography):

“Do not make any changes to the original [i.e. authentic] text. Do not delete words, sentences or paragraphs from the selected body of the text. If text contains any offensive words that you think should be replaced, only change these with great care and always seek the advice of a fellow teacher or a native speaker as to the acceptability of the changes you have made” (# 3.1.10.)

2.3. Items

In the **CELI TF reading exercise** for A1 students, we have short sentences (statements, prohibitions, utterances) paired with images: the TT has to choose the picture corresponding to each linguistic input content. Three problems arise (Torresan2016b):

- pictures are not always clear and instantly recognizable
- some sentences are negative, hence the TT has to exclude the picture which illustrates the positive content of the given sentence (a logical conundrum!). With regard to these items, even intermediate TTs respond erratically
- some utterances are out of context (e.g. it is unclear who the speaker is), making it difficult to ascertain the corresponding image

- some statements and prohibitions are expressed using difficult vocabulary

In the **CILS TF exercise** (“*information detection test*”), a format applied for testing reading and listening comprehension, the guess factor involved in the test (any student has a 50% chance of guessing the correct response) is balanced out by having a long list of items. Some problems arise:

- some items target exactly the same information as others (consequently, if the TT does not choose the right information, he/she will be penalized many times) (Torresan 2014b)
- items do not follow the order in which the information progresses (Torresan 2015c)
- some items are ambiguous and would appear puzzling even to native speakers (Torresan 2014, 2015c)

The second problem is easily detectable in some **MCQ CILS listening tests** also (Torresan 2015e).

2.4. Calibration

Some comprehension tasks (text + items) are pitched too high/low for the target level.

For example, the **CILS TF reading test** for B1 students of the 2009 summer session is over-set (even natives have difficulty doing it! cfr. Torresan 2015c). By contrast, the CILS achievement test (session August 2012) aimed at assessing communicative competency among Chinese students coming to Italy within the *Marco Polo* Project presents an under-set 7-item **TF reading test**: it is an A2 task,⁴ opposed to the B1/B2 target proficiency level⁵.

2.5. Layout

In some cases the manipulation of OT involves some changes in the original layout.

For example, in the text the **TF reading**

comprehension test for B1 students of 2009 CILS summer session is based on, the original paragraphs and subtitles are replaced by a compact text, with no interruptions and no subtitles (Torresan 2015c). Some devices intended to scaffold comprehension are thus erased.

In the CELI certification, every single part of the test (instructions, text, items) is in bold. We believe this is uncomfortable on the eye, as everything is highlighted.

2.6. Score

Some CELI and CILS tests (e.g. **TF reading and listening CILS tests**) involve negative marking for wrong answers.

Negative marking may lead to a number of problems:

- *Pedagogical problems*. The message conveyed is that errors have to be punished. Is this coherent with the principles of the communicative approach?
- *Validity issues*. Imagine we have two students undertaking the CILS T F reading test: student A and student B. They are required to identify only those items referred to within the text. Both of them have identified out three correct items, so, ideally, they get the same score (3 pts). Nevertheless, the second one thought that a fourth option was also correct, but it is not a key. She will be thus be penalized with a negative score (-.5 pt). At the end, the total scores will differ: the first student gets 3 pts, while the second gets 2.5 pts. Does this difference truly reflect a real reading comprehension gap between student A and student B?
- *Reliability issues*. A negative score can lead to a situation such as that depicted below, where some TTs received a negative figure as their total score (TT # 1, 2).

**Scores received by Santa Monica College students'
of a TF CILS reading comprehension test
(B1 level, summer session 2009) in the 2012/13 year (Torresan 2015c)**

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	
S1	-5	0	1	0	-5	0	1	-5	0	-5	-5	0	0	0	1	.5
S2	0	0	1	0	-5	-5	0	-5	0	-5	-5	0	-5	0	1	-1
S3	0	0	0	1	-5	0	0	0	-5	-5	-5	0	-5	1	0	-5
S4	-5	0	1	0	-5	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	4
S5	-5	0	0	0	-5	0	1	0	0	0	0	1	-5	1	1	2.5
S6	0	0	0	1	-5	0	1	0	0	0	-5	1	0	0	1	3
S7	-5	0	1	1	-5	0	1	0	0	-5	0	1	0	0	1	3.5
S8	-5	-5	0	1	-5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2.5
S9	0	0	1	1	-5	0	1	-5	0	-5	0	1	0	1	1	4.5
S10	0	-5	0	1	-5	0	0	-5	0	0	0	1	0	0	1	1.5

How can we approach a situation such as this, where reliability and discrimination values are to be calculated statistically?

2.7. Keys

In some CILS tests, there is evidence of:

- incorrect keys (Torresan2015b, 2015c)⁶
- duplicate keys (Torresan2014c,2016c)

With a specific reference to the **CILS and CELI cloze tests**, we also have:

- empty keys (the sentence can remain incomplete and the meaning of the passage does not change; Torresan2015c, 2016a)
- correct keys that do not spring even to the native expert's mind. In a **cloze test**, a good key is not only linguistically correct but also psycholinguistically plausible. That is, it is likely that a student of the target proficiency level (or even a native) will understand the semantic intention and not be 'pushed' by his/her mental lexicon towards a word or even a chunk of language different from the target word. In this instance, we would incorrectly evaluate the TT's morphosyntactic competency: he/she may know a specific tense very well but does not complete the task correctly due to the stimulated mental 'urge'. Hence, due the item's semantics, the co-text seems to 'attract' certain words or chunks, which are neither predicted nor allowed for by the item writer (Torresan 2016a)

2.8. Instructions

The instructions of the **CELI summary test** for advanced students are somewhat complex:

Riassumere il testo tenendo conto delle indicazioni fornite, senza riutilizzare integralmente frasi, espressioni o costrutti usati nel testo.

Summarise the text in line with the indications provided, without re-using whole sentences, expressions or constructs within the text.

Even for an EN the difference between "expressions" and "constructs" is not obvious.

In the **CILS textual closes** (Torresan 2015b), students are invited to complete the text but, as far as we know, they are not told how many words they can use (conversely, in CELI cloze tests they are).

In the **CILS TF comprehension tests**, students are given general instructions without being told *exactly* what they are being asked to do ("scegli", "choose" is a vague instruction), nor are they given an example, nor are they told how many items are supposed to be correct. In our view, such vagueness may generate confusion even for a native (Torresan 2014b, 2015c).

Leggi le seguenti informazioni. Scegli le informazioni presenti nel testo.

Read the following information. Choose the information presented in the text.

2.9. Prompt

In the **CELI speaking test**, there are visual prompts which are difficult to decipher. The doughnut chart, for example, that C1 candidate students had to comment upon during the 2013 summer session was in black and white, and so we would argue it was quite difficult for them to discriminate between the different sectors. Moreover, there was a duplicate item (two sectors referring to the same element) with different percentages in each case, which could prove puzzling for some candidates.

3. Conclusions

In addition to summarising analyses illustrated in a variety of articles, this article is intended to:

- reflect on language test validation practices, including trial runs on *educated natives*
- offer useful indications for teachers and administrators
- provide a quick overview and recognising the complexity that a well-designed test entails
- promote the as yet scarce debate on language assessment in Italy

¹ On the assessment of integrated tasks, cfr. Lee, Kantor 2005.

² Bachman (1982) argues that textual clozes are exceptions to this pattern (1982).

³ The OT is only mentioned in the CELI certification.

⁴ It is taken from “*CILS integrazione in Italia*” May 2012 session.

⁵ Chinese students taking part in the *Marco Polo/Turandot* Project are supposed to reach the B1/B2 level so as to be allowed to attend University courses after a 6-month intensive course in Italy (cfr. Rastelli, Bonvino 2011). The target level is under-set compared to other foreigners who are required to achieve the B2 level to get into Italian Universities. So, having a A2 task has a huge impact on the consequent validity of the test as a whole (consider, too, that huge percentages – around 70% – of Chinese students taking part in the *Marco Polo* Project leave Italy and return to China by the end of the first Academic Year! Cfr. Rastelli 2010).

⁶ The passage below is taken from the CILS **textual cloze** for C2 students (2007 summer session).

The topic is a digital data system. Logically, students have to insert data *into* the system (as it is in the OT). The change made by the item writer results in an incoherent sentence and an incorrect key!

OT	MV
<p><i>Inserendo nel sistema, poi, auto, pedoni e mezzi di trasporto pubblico, si opera la vera e propria interazione tra singolo individuo e città.</i></p> <p>If we then integrate cars, pedestrians and public transport into the system, we see the true interaction between the individual and the city at work.</p>	<p><i>Inserendo *questo sistema, poi, auto, pedoni e mezzi di trasporto pubblico, si opera la vera e propria interazione tra singolo individuo e città.</i></p> <p>If we then *this system, cars, pedestrians and public transport, we see the true interaction between the individual and the city at work.</p>

REFERENCES

Alderson, C., 1979, “The Cloze Procedure and Proficiency in EFL”, *TESOL Quarterly*, 13, 219-227.
 Alderson, C.; Clapham, C.; Wall, D., 1995, *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge: CUP.
 Alderson, J. C., Cseresznyés, M., 2003, *Reading and Use of English*, Budapest: Teleki László Foundation.
 Bachman, L., 1982, “The Trait Structure of Cloze Test Scores”, *TESOL Quarterly*, 16, 1, 61-70.
 Buck, G., 2001, *Assessing Listening*. Oxford: OUP.
 Douglas, D., 2010, *Language Testing*, London: Hodder.
 Grabowski, K. C.; Dakin J. W., 2014, “Test Development Literacy”. In: A. J. Kunnan (ed.), *The*

Companion to Language Assessment, Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 751-768.

Hulstijn, J. H., 2011, “Language Proficiency in Native and Non-native Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-language Assessment”, *Language Assessment Quarterly*, 8, 3, 229-249.

Lee, Y.-W.; Kantor, R., 2005, “Dependability of New ESL Writing Test Scores: Evaluating Prototype Tasks and Alternative Rating Schemes”, *TOEFL Monograph Series*, Report MS-31, Educational Testing Service: Princeton, NJ. Available online at: https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2005/ibao

- Mulder, K.; Hulstijn, J. H., 2011, “Linguistic Skills of Adult Native Speakers, as A Function of Age and Level of Education”, *Applied Linguistics*, 32, 5, 475-494.
- Porter, D., 1983, “The Effects of Quantity of Context on the Ability to Make Linguistic Predictions: A Flow in a Measure of General Proficiency”. In: A. Hughes, D. Porter (eds.), *Current Developments in Language Testing*, London, Academic Press, 63-74.
- Purpura, J. E., 2004, *Assessing Grammar*. Cambridge: CUP
- Rastelli, S. (ed.), 2010, *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- Rastelli, S.; Bonvino, E., 2011, *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia: Pavia UP.
- Torresan, P., 2014a, “Il dettato e il dictocloze sono prove valide per valutare la comprensione orale?”, *Romanica Cracoviensia*, 14, 138-150.
- Torresan, P., 2014b, “Test a individuazione di informazioni della certificazione di italiano per stranieri CILS: aspetti critici”, *Rassegna Italiana di Valutazione*, 18, 59, 104-123
- Torresan, P., 2014c, “Item Analysis di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS (livello B1; sessione estiva 2012)”, *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, 19, 2, 17-33.
- Torresan, P., 2015a, “Insidie nella confezione di un sequencing task quale test di lettura: uno studio a partire da una prova della certificazione CILS”, *EL.LE Educazione Linguistica* [forthcoming].
- Torresan, P., 2015b, *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato*, Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Torresan, P., 2015c, “Individuazione di informazioni nella certificazione CILS: una nuova indagine”, *Romanica Cracoviensia* [forthcoming].
- Torresan, P., 2015d, “Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS (livello B1; sessione estiva 2009)”, *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages* [forthcoming].
- Torresan, P., 2015e, “Item Analysis di prove di ascolto a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS”, *Signum. Estudos da Linguagem* [forthcoming].
- Torresan, P., 2016a, “Insidie nella confezione di un cloze. Appunti a partire dall'osservazione di cloze morfolessicali della certificazione di italiano per stranieri CELI (livello B2, sessione 2007)”, *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages* [forthcoming].
- Torresan, P., 2016b, “Quando le immagini non ‘mediano’: analisi di item di una prova di lettura per apprendenti di italiano LS (CELI Impatto A1)”, in Burgio, S.; Fontana, S. (ed.). *Appunti sulla mediazione linguistica*, Lugano: Agorà [forthcoming].
- Torresan, P., 2016c, “Distrattori e chiavi in un cloze lessicale a scelta multipla di livello avanzato: l'opportunità di considerare il giudizio di nativi esperti”, *Revista de Italianistica* [forthcoming].

WEBLIOGRAPHY

- Into Europe Project*, British Council, Hungary, 2002/ Available at: http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/Media/GL_Redding&Use.pdf

**РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ
ВІСНИКА ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені В.Н. КАРАЗИНА
Серія “Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов”**

Матеріали для опублікування приймаються від спеціалістів у галузі романо-германської філології та методики викладання іноземних мов. Зміст статей повинен відповідати вимогам ВАК України (див. Бюлетені ВАК, 2003, № 1; 2008, № 2).

Мова публікацій: українська, російська, англійська, німецька, французька, китайська.

Обсяг публікацій у межах: 7–9 стор.

Термін подання статей: до 30 березня та до 30 вересня щорічно на адресу: dilovamova@mail.ru

Правила оформлення рукописів

• стаття подається у редакції **Word 97-2003** без автоматичних переносів слів разом з двома примірниками тексту;

• індекс УДК міститься ліворуч, перед назвою публікації (шрифт 12 Times New Roman);

• відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею в центрі звичайними літерами ініціали автора, прізвище, вчена ступінь після коми (канд. філол. наук) та поряд у дужках – назва міста;

• анотації (кожна близько 500 знаків з пробілом, ключові слова розмістити за абеткою) на трьох мовах: українській, російській, англійській) подаються шрифтом 10 Times New Roman; на початку кожної анотації подати прізвище, ініціали автора та назву статті на відповідній мові;

• основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

• при використанні спеціальних шрифтів або символів їх додають відокремленими файлами. При наявності ілюстрацій їх теж подають відокремленими файлами;

• статтю необхідно узгодити з вимогами ДАК, тобто на початку вказати об’єкт, предмет, мету, матеріал та актуальність дослідження, наприкінці намітити перспективи аналізу (шрифт розріджений – 3,0); за рекомендаціями наукових видань у статтях бажано цитувати праці членів редколегії Вісника;

• ілюстративний матеріал подається курсивом. Елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються. Значення слів тощо беруться у лапки.

• посилання у тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. Левінсон [1, с. 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

• завершує публікацію **ЛІТЕРАТУРА** (друкується жирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля без двокрапки). Нижче впідбір до тексту подається занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку авторів, оформлений із дотриманням стандартів ДАК України 2008, наприклад:

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка / В.Г. Адмони. – М. : Высш. шк., 1963. – 335 с.

2. Богданов В.В. Коммуниканты / В.В. Богданов, В.И. Иванов // Вестник Харьков. нац. ун-та имени В.Н. Каразина. – 1989. – № 339. – С. 12–18. (див. правила оформлення списку літератури у Бюлетені ВАК № 3, 2008 р.)

При необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений так само, якому передують назва джерела ілюстративного матеріалу;

Для входження Вісника у наукометричні бази даних список літератури оформляється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **ЛІТЕРАТУРА (LITERATURE** для англійської статті), потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES**.

Після слова **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться **ненумерований** алфавітний список усіх джерел за таким зразком :

Для изданий на восточнославянских языках:

Статья:

Shevchenko, I.S., and Morozova, Ye.I. (2003). Diskurs kak myslekomunikativnoe obrazovanie [Discourse as a mental and communicative phenomenon]. *Visnyk Kharkiv. nats. un-tu im.V.N. Karazina. – V.N. Karazin National Univ. Messenger*, 586, 33–38 (in Russian)

Электронный источник:

Zagurenko, A.A. (2002). Ekonomicheskaya optimizatsia [Economic optimization]. *Neftyanoe khozyaistvo – Oil Industry*, 11. Available at: <http://www.opus>

Материалы конференции:

Zagurenko, A.A. (2002). Economic optimization. *Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simposiuma, 21-23 April 2002 Kyiv. [Proc. 6th Int. Symp21-23 April 2002, Kyiv]*. Kyiv, 267-272.

Книга:

Zagurenko, A.A. (2002). *Ekonomicheskaya optimizatsia [Economic optimization]*. Kyiv: Nauka Publ.

Диссертация:

Zagurenko, A.A. (2002). *Ekonomichna optymizatsia. Diss. dokt. filol. nauk [Economic optimization. Dr. philol. sci. diss.]*. Kyiv. 440 p. (in Ukrainian)

Автореферат диссертации (сокращения: dokt./kand.):

Zagurenko, A.A. (2002). *Ekonomichna optymizatsia. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk [Economic optimization. Dr. philol. sci. diss.]*. Kyiv. 40 p. (in Ukrainian)

Транслитерирование названий статей рекомендуется делать автоматически на сайте <http://www.translit.ru> (для русского языка) и <http://translit.kh.ua/> (для украинского).

Для изданий на иностранном европейском языке

Книга одного автора:

Lakoff, G. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press

Книга БЕЗ автора, под редакцией:

Lakoff, G. (ed.) (1980). *Title of the book*. Chicago: Chicago University Pres

Книга нескольких авторов:

Jung, C., and Franz, M. (1964). *Man and his symbols*. New York: Doubleday Publ.

Статья:

Author, A.A., Author, B.B., and Author, C.C. (2005). Title of the article. *Title of the journal*, 10(2), 49-53.

Глава в книге:

Shuman, A. (1992). Entitlement and authoritative discourse. In: J.H. Hill and J.T. Irvine (eds.). *Responsibility and evidence in oral Discourse*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, pp. 135–160.

- підрядкові виноски не допускаються.

В окремому файлі подаються відомості про автора (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, звання, місце роботи, посада, телефон, домашня та електронна адреси, контактні телефони.

Аспіранти та викладачі додають до рукопису витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку та рекомендацію наукового керівника на подану статтю.

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

БАЗИ РЕФЕРУВАННЯ ТА ІНДЕКСУВАННЯ:

- Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського;
- Інституційний репозитарій Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Редакційна колегія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ
Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»
Випуск 82. Педагогічні науки

Збірник наукових праць

Українською, російською, англійською, іспанською,
німецькою та італійською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

О.Ю. Малая
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 14.12.2015. Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Друк ризографічний. Обл.-вид. арк. 4,93. Ум. друк. арк. 4,24.
Тираж 80 пр. Зам. 1512/2015. Ціна договірна.

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано ФОП Сверделов М.О.
м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 24, корп. А, кв. 33.
Тел.: 755-00-23

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ВОО № 971661 від 13.12.2005.