

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
Західноукраїнський національний університет  
Національний авіаційний університет  
Національний університет біоресурсів і природокористування України  
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради  
Департамент освіти та науки Хмельницької міської ради

**«ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ: ДОСВІД ТА  
ПЕРСПЕКТИВИ»**

**МАТЕРІАЛИ ІV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**(19 травня 2022 року)**

**Кам'янець-Подільський  
2022**

УДК 81'243 (100) (06)

I-67

**Редакційна колегія:**

*Т. В. Калинюк*, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний редактор)

*Т. В. Боднарчук*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар)

*О.С. Шмирко*, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

I-67

**«Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи»** : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 19 травня 2022 р. / редкол. Т.В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 166 с.

У збірнику матеріалів IV Всеукраїнської конференції «Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи», яка відбулася 19 травня 2022 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка представлені доповіді учасників, які відображають різноаспектні дослідження актуальних проблем сучасної філологічної науки в Україні та світі.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за зміст статей і матеріалів, допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Білецька Ірина</i> ВЛАСНІ НАЗВИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ: ЕТИМОЛОГО-ТРАНСПОЗИЦІЙНИЙ АСПЕКТ	9
<i>Венгринська Роксолана</i> FUNKTIONEN DER ELLIPSEN	13
<i>Гавловська Тетяна</i> ЗАГОЛОВОК ЯК ІМ'Я ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ТВОРАХ ТЕОДОРА ФОНТАНЕ ТА ЕРІХА МАРІЇ РЕМАРКА	17
<i>Дзера Тетяна, Кушнерик Володимир</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ	21
<i>Добринчук Ольга, Білик Соломія</i> НАКАЗОВИЙ СПОСІБ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ТА ЙОГО СИНОНІМІЧНІ ГРАМАТИЧНІ КОНСТРУКЦІЇ	25
<i>Друк Каріна, Кушнерик Володимир</i> ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО (НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО/ГАЗЕТНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОГО) СТИЛЮ	28
<i>Жмурко Діана</i> BESONDERHEITEN DER VERWENDUNG DER MITTEL DER EXPRESSIVITÄT IN MÄRCHEN	32
<i>Зелінська Світлана</i> СУЧАСНА НІМЕЦЬКА МОВА, ФОРМИ ЇЇ ІСНУВАННЯ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ВАРІАНТИ	35

<i>Ковцун Юлія</i> ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	38
<i>Козерацька Маргарита</i> VERWENDUNG DER MITTEL DER BILDKRAFT IN FABEL UND PARABEL	41
<i>Коновальчук Віта</i> АНГЛІЦИЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	44
<i>Кришко Анна</i> КОГНІТИВНА МАТРИЦЯ ДОМЕНУ КІЛЬКОСТІ	48
<i>Левчук Оксана, Малишевська Катерина</i> КАТЕГОРІЯ КАУЗАТИВНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВИРАЖЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	53
<i>Мартинова Тетяна</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВИХ НЕОЛОГІЗМІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	56
<i>Місюк Катерина</i> ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНІ АНТРОПОНІМИ В РОМАНІ «ТРИУМФАЛЬНА АРКА» ЕРІХА МАРІЇ РЕМАРКА	59
<i>Поліщук Іляна, Заполовський Микола</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОЇ КНИГИ «ВНУТРІШНЯ ІСТОРІЯ. ЛЕГЕНІ. ДИВОВИЖНИЙ СВІТ НАШОГО ДИХАННЯ»	62
<i>Предиткевич Вікторія</i> ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ПОЗНАЧЕННЯ «GLÜCK/UNGLÜCK»	66
<i>Редьква Андрій</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СИМВОЛІЧНИХ ЗНАЧЕНЬ ПОЧАТКОВИХ ФОНЕМНИХ СПОЛУЧЕНЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	69

<i>Самар Олена</i> КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ МОВИ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НІМЕЧЧИНИ	73
<i>Скала Тамара</i> ПОНЯТТЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ	76
<i>Ставчук Наталія</i> ЯДРО ТА ПЕРИФЕРІЯ КЛАСУ КВАНТИФІКАТОРІВ	79
<i>Степанюк Діана</i> АБСТРАКТНІ ІМЕННИКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ	83
<i>Філіппович Таміла</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗНАЧЕНЬ ЛЕКСИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ АНГЛОМОВНИХ СИМІЛЯТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ	88
<i>Шамрій Ліана</i> ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «НІМЕЦЬКОМОВНИЙ ПРОЗОВИЙ ШВАНК» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	92
<i>Шарпіло Анна</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	95
<i>Яремчук Інна</i> ДИСКУРС ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	99

## СЕКЦІЯ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Андріяшко Софія</i> ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «БІЛІНГВІЗМ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	102
<i>Боднарчук Тетяна</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ЗАГАДКИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	105
<i>Бура Катерина</i> ВИКОРИСТАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ТЕСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	108
<i>Гнатишин Віта</i> «КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ» ТА «ІНШОМОВНИЙ КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ»: СУТЬ ПОНЯТЬ ТА ВІДМІННОСТІ	111
<i>Єкімова Вікторія</i> ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	114
<i>Завалецька Юлія</i> СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ НА ТЛІ ФРАЗЕОДИДАКТИКИ	118
<i>Калинюк Тетяна, Єкімова Вікторія</i> ERKLÄRVIDEOS IM DAF-UNTERRICHT: DIDAKTISCH-METHODISCHE FUNKTION	121
<i>Крисько Іванна</i> ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ СИТУАЦІЙ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ	124

<i>Крук Аліна</i> ENGLISH LANGUAGE TEACHING: COMMUNICATIVE METHOD	128
<i>Ляска Богдан</i> ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	131
<i>Масло Ірина</i> ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ	134
<i>Особлюк Владислав</i> ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	138
<i>Предиткевич Вікторія</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «ЧОРНИЛЬНЕ СЕРЦЕ»)	141
<i>Султанова Лейла, Прокоф'єва Марина</i> МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОСВОЄННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТА КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА	145
<i>Шинкарюк Інна</i> ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ЯК ЗАСІБ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	149
<i>Шмирко Олена, Чіпак Оксана</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ (НА БАЗІ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ПРОЄКТУ „NICOS WEG“)	152

### **СЕКЦІЯ 3. ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

*Безлюдна Віта, Шевцова Олена*

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ  
НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ 156

*Городиська Оксана*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА  
ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 159

*Шляхтун Наталія*

ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
ГЛОБАЛІЗАЦІЇ 163



## СЕКЦІЯ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

*Ірина Білецька*  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань)

#### ВЛАСНІ НАЗВИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ: ЕТИМОЛОГО-ТРАНСПОЗИЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Антропоцентрична парадигма як методологічна матриця новітніх ономастичних досліджень, яка ставить людину у центр наукової творчості, та менталізм, в основі якого – прагнення зазирнути у неосяжну семантичну оптику номінацій, кристалізуються у свідомості науковців, евристичним об'єктом пошуку яких постають власні назви в англійській лінгвокультурі. Ці функціональні мовні одиниці не лише збагачують номінативний ореол сучасної англійської мови, але й виступають лінгвокультурними «відбитками» ментальності народів крізь призму транспозиції у сферу загальних назв, термінознавства та фразеології.

Іменник, який слугує для називання окремого, одиничного предмета і дозволяє відрізнити його від безлічі подібних йому предметів, називається власною назвою. До власних назв входить кілька груп: топоніми, антропоніми, міфоніми, зооніми, хрематоніми, назви засобів пересування, сортові та фірмові назви, хрононіми.

Розглянемо детальніше словосполучення, які виникли на основі міфологічного або біблійного матеріалу. Проілюструємо сказане за допомогою виразу *to cross the Rubicon* – перейти Рубікон, наважитися на рішучий крок (у 49 р. до н.е. Юлій Цезар усупереч забороні Римського Сенату перейшов із військом Рубікон – річку, яка слугувала кордоном між Італією та Цизальпійською Галлією, і розпочав громадянську війну) [2]. Наприклад: «*Tom seemed to be all*

*right without it, and as for me, I wanted to postpone crossing that particular Rubicon until I felt ... right about it.*

Проаналізуємо етимологічне коріння номінації *Sisyphian labor* – Сізіфова праця, важка і марна праця. Походження виразу пов'язане з ім'ям засновника та царя міста Коринфа – Сізіфа, який відзначався хитрістю та скупістю. За образу богів він був засуджений Зевсом на вічні страждання у царстві мертвих – Аїді. Міфічний цар повинен був викотити на гору важкий камінь, який скочувався вниз [2].

Перенесення імен та назв топонімічного походження в розряд загальних номінацій передбачає переосмислення семантичного словотворення на їх основі. Характерною особливістю перенесених назв є історична стійкість у мові, зумовлена чіткою предметною співвіднесеністю.

Наприклад, стійке поєднання *Indian summer*, у якому компонент-топонім *Indian* є повністю невмотивованим у загальному значенні цієї комбінації, а інший *summer* – зберігає своє пряме значення [1]. Загальне значення виразу – золота осінь, бабине літо, друга молодість. Наприклад: *These last four days, after the thunderstorm of Thursday, had brought a spell of unusually fine weather, a real Indian summer.*

Проаналізуємо групі топоніми. До цієї групи ми віднесли мовні одиниці з народною етимологією, які семантизуються за зовнішньою співзвучністю, випадковою фонетичною подібністю без урахування історичних умов, що призводить до повного переосмислення географічної назви та викликає нові асоціації.

Астіонім *Scarborough warning*, в основі якого – назва міста, вербалізує значення розправа без суду та попередження. Вираз «народився» у зв'язку з частими випадками розправи без суду над розбійниками в Скарборо в XVI ст.

Гідронім *to set the Thames on fire*, в його основі – назва річки. Загальне значення – зробити щось надзвичайне.

Звернемося до аналізу антропонімів. В основі семантики стійких словосполучень із компонентами – індивідуальними та груповими антропонімами лежить загальне значення власних назв.

Індивідуальний антропонім *the Admirable Crichton* репрезентує значення «незрівнянний Крайтон», яке сформоване на базі власної назви Джеймса Крайтона – шотландського вченого, прозваного «незрівнянним» через його

вміння розмовляти і писати 20 мовами та вагомі здобутки в музиці й фехтуванні. Незважаючи на це, його твори не виправдовують високої слави.

Антропонім *Big Bertha* вербалізує значення «велика Берта», у якому криється образ німецької гармати великого калібру часів Першої світової війни. Підкреслимо, що в основі семантики лежить ім'я дружини найбільшого фабриканта зброї – Крупна фон Болена.

У межах групи індивідуальних антропонімів ми також проаналізували словосполучення, які складаються із двох компонентів-назв. Антропонім *John Hancock*, значення якого – «власноручний підпис», корелює із власною назвою американського державного діяча Джона Хенкока, який першим постав підпис у тексті Декларації незалежності США.

У цілому, для індивідуальних антропонімів характерним є вираження понять вузького семантичного діапазону. Це можна пояснити тим, що більшість еквівалентів іменника є індикаторами образних значень, які відображають окремі явища та предмети навколишнього світу [3].

Розпочнемо наш аналіз групових антропонімів із комбінації *keep up with the Joneses* (рівнятися на Джонсів, намагатися жити не гірше за інших, жити не за статками, щоб не відставати від інших). Серія карикатур «Як не відставати від Джонсів хоча би за зовнішнім виглядом» слугувала відправною точкою для появи означеної лексичної одиниці.

Мовна одиниця *astonish the Browns* актуалізує значення «кинути виклик громадській думці».

Антропонім *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (доктор Джекіл і містер Хайд) символізує людину, яка втілює в собі два начала – добро і зло після виходу в світ повісті Р. Л. Стівенсона «The Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde». З огляду на це, назва літературного твору трансформувалася у стійке словосполучення для позначення людини, в житті якої відбувається боротьба протиріч.

Таким чином, стійкі словосполучення з компонентами – власними назвами, відображаючи в своїй семантиці тривалий процес розвитку культури англійського народу, фіксують і передають від покоління до покоління культурні установки та стереотипи. А мова не просто називає те, що є в культурі, не просто висловлює її, формує культуру, а й сама розвивається в ній.

**Список використаних джерел**

1. Colman F. What is in a name? *Historical dialectology: regional and social*. Berlin : Mouton de Gruyter. 2008. P. 111–137.
2. Funk and Wagnalls standard dictionary of folklore, mythology and legend. New York : Funk & Wagnalls, 1950. 1196 p.
3. Gardiner A. H. The theory of proper names: a controversial essay. L. : Oxford Univ. Press, 1954. 77 p.

*Роксолана Венгринська,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
**Інна Яремчук,**  
*кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### **FUNKTIONEN DER ELLIPSEN**

In „Elliptischer Satz im Text“ M. Hennig glaubt, dass die Funktionsweise elliptischer Strukturen im Text dadurch gekennzeichnet ist, dass sie nicht nur an der Synthese des Textes beteiligt sind, sondern auch der Text die Organisation eines elliptischen Satzes bestimmt. Elliptische Strukturen tragen also einerseits zur Kohärenzbildung, Erweiterung, Integration des Textes bei, andererseits zur Verdichtung, stilistischen Markierung, Hervorhebung [2].

Der Text existiert von Anfang an im Kopf seines Autors in Form einer bestimmten sprachlichen kommunikativen Absicht. Die Verwirklichung dieser Absicht mit Hilfe sprachlicher Mittel unter Beteiligung außersprachlicher Faktoren ist ein Text. Wenn die sprachliche Intention des Kommunikanten der Hauptfaktor ist, der den Text formt, werden die Grenzen des Textes durch seine Vollständigkeit der Umsetzung gesetzt. Deshalb kann der Text Segmente verschiedener Volumina bis zu einem Wort sein, wenn dies das Ende der kommunikativen Absicht des Autors ist. In der Regel enthält der Text jedoch eine bestimmte Anzahl von Sätzen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Text aus Sätzen besteht. Es wird vielmehr in Sätzen realisiert. Die Interaktion von Sätzen im Text ist ihre Integration. Die Satzform kann nicht zufällig sein. Sie wird durch die Struktur des Textes selbst bestimmt. In Anbetracht dessen ist das Studium der Struktur elliptischer Sätze und ihrer Funktion im Text relevant und theoretisch wichtig. Hennig M. behandelt einen elliptischen Satz als vollwertigen Bestandteil des Textes sowohl in Bezug auf die Struktur als auch in Bezug auf die funktionale Bedeutung. Sie betrachtet die Ellipse als Markierung der linearen und hierarchischen Organisation des Textes. Darüber hinaus weist die Wiederholung und regelmäßige Reproduktion elliptischer Strukturen nach Hennig M.

auf die Existenz syntaktischer Modelle in der Sprache hin, nach denen diese Strukturen in der Sprache gebildet werden [1].

Erforschungen elliptische Sätze auf dem Material verschiedener Sprachen, Hennig M. kamen zu dem Schluss, dass sie in allen Sprachen nicht als spontan gebildete Satzvarianten, sondern als regelmäßig reproduzierte Typen auftreten. Wenn wir davon ausgehen, dass ein Satz eine Positionsstruktur einer Anzahl hierarchisch geordneter Positionen ist, die durch eine Menge von Wortformen ersetzt werden können, kann die Positionsstruktur des Satzes selbst durch verschiedene Begriffe beschrieben werden, einschließlich Begriffen von Satzgliedern. In diesem Zusammenhang Hennig M. schlägt vor, Ellipsen gemäß dem Ausschlusszeichen eines der Mitglieder des syntaktischen Schemas zu klassifizieren, das in der Satzstruktur erwartet wird [2]:

1) Ellipse von Subjekt: „Herr Blair gab zu, dass es eine „große Veränderung“ für Großbritannien sein würde. Aber \_ fügte hinzu: „*Das Ziel ist, dass jeder bis 2010-12 Karten hat*“;

2) Ellipse von Prädikat: „*Mr Burrows hält es für notwendig. Mrs. Burrows auch.*“

3) Ellipse der beiden Hauptglieder des Satzes: „*Sie machen eine Pause, um die Finanzen umzustrukturieren. Kein Geheimnis, es war ziemlich herausfordernd.*“

4) Ellipse von Nebensätzen: „– *Außerdem, was hast du von ihm erwartet? Den „alten Knacker“ zum Duell herausfordern? (Sam) Ich vermute nicht.*“

Hennig M. ist der Meinung, dass diese Klassifikation die spezifische Umsetzung der Strukturtypen in verschiedenen Sprachen und in ihren anschließenden Vergleichen identifiziert.

Daher haben wir die Klassifikationen von Hennig M. und W. Kind nach den Funktionen der Ellipse in der Satzstruktur betrachtet und sind zu dem Schluss gekommen, dass elliptische Sätze hauptsächlich aufgrund des Fehlens ihrer Hauptmitglieder im Satz entstehen: Subjekt, Prädikat oder seinen Teil und Subjekt zusammen mit Teilprädikat. Wenn wir die elliptischen Strukturen stilistisch analysieren, können wir folgende Funktionen unterscheiden [3]:

- *Soziale Funktion* wird vorwiegend in kurzen Antworten realisiert ich mochte nicht mehr von ihr. „*Warum nicht? Wie lange kennst du ihn schon?*“ wenn nach konkreten Angaben gefragt wird, besonders in elliptischen Antworten auf Sach- und Entscheidungsfragen oder bei den Konstruktionsübernahmen. Die soziale Funktion

wird implizit oder auch mehr explizit realisiert „*Bin Andreas und du? –Michael*“. Es kommt vor, dass selbst in längeren Gesprächsschritten die soziale Funktion der Ellipsen realisiert wird (v.a. in Kontextellipsen). Besonders betrifft dies Kommentare des Moderators/der Moderatorin, in denen Gefühle (oder oft Unterstützung) ausgedrückt werden „*Tut weh. Tut selbst mir als ausstehenden weh.*“

- *Die expressive Funktion* der elliptischen Konstruktionen wird überwiegend in kurzen elliptischen Wendungen realisiert, in denen der jeweilige Sprecher entweder sein Image verteidigt oder jemanden sprachlich angreift. Die expressive Funktion kommt in allen Typen von Ellipsen vor, die mit vielen kurzen Pausen, Abbrüchen und Heckenausdrücken verbunden sind. Typisch für Ellipsen, die expressive Funktion haben, sind auch prosodische Elemente (nicht immer besondere Lautstärke; manchmal auch hervorgehobene Elemente der Auserung, „*Ich bin homosexuell. Hab vor. Zwei Jahren*“, „*Ein coming out. Gemacht und ich kriegte gesagt auf meine Beziehung die auch in der Krankheitsphase gescheitert ist. Dass es die Strafe von Gott ist dafür dass ich mit Frauen schlafe.*“ Die expressive Funktion der Ellipsen wird auch in manchen Entscheidungsfragen realisiert deren Entstehen aus dem längeren Turn resultiert „*Immer dem Vater ähnlich willst du es eigentlich?*“. Auch die Antworten auf solche Fragen (bzw. auf Sachfragen) sind meistens kurz. Wenn der jeweilige Sprecher seinen Dissens oder sein Nichteinverständnis zeigen möchte, hat die eventuelle Ellipse auch eine expressive Funktion „*Was empfindest du jetzt für sie?*“

- *Die ästhetische Funktion* der Ellipsen zeigt sich in verschiedenen stilistischen Mitteln, die von vielen Sprechern eingesetzt werden, um das konkrete Ziel zu erreichen. Diese Funktion ist vor allem in kurzen Gesprächsschritten zu beobachten (sonst könnte das konkrete stilistische Mittel nicht bemerkt werden). Typische Situationen, in denen ästhetische Funktionen der Ellipsen realisiert werden, sind Wiederholungen des bereits Gesagten „*Aber man darf auch nicht vergessen es ist natürlich*“ oder wenn die Antwortpartikel mit einem zusätzlichen Kommentar versehen wird „*Kannst du das jetzt schon sagen.*“

- *Die textuelle Funktion der Ellipsen* ist typisch für kurze, zusätzliche Fragen, die das Gespräch in Ordnung bringen. Die metakommunikative Funktion der Ellipsen zeigt sich besonders in der Eröffnungsphase bzw. in der mittleren Phase eines Gesprächs, wenn der Moderator das Thema der Sendung wiederholt („*Unser Thema warum hast du uns verlassen. –Uuh*“). Sowohl die textuelle als auch die

metakommunikative Funktion wird in Ellipsen meistens gleichzeitig mit anderen Funktionen ausgebt.

#### **Список використаних джерел**

1. Bae J. Agrammatismus im Koreanischen. Wiesbaden : Deutscher Universität-Verlag, 2004. 232 S.
2. Hennig M. Die Ellipse : *Neue Perspektiven auf ein altes Phänomen*. Berlin/Boston : DeGruyter, 2013. 465 S.
3. Rybszleger P. Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. 28 Czerwca. Poznań, Poland, 1956. nr 198, 61-485.



*Тетяна Гавловська,  
викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ЗАГОЛОВОК ЯК ІМ'Я ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ТВОРАХ ТЕОДОРА ФОНТАНЕ ТА ЕРІХА МАРІЇ РЕМАРКА**

Питання ідейно-художньої дієвості заголовку привертає інтенсивну увагу дослідників. Це може пояснюватись як унікальністю розташування заголовку в тексті, його структурною різноманітністю та багатофункціональністю. Окремі роботи, присвячені заголовку, стали з'являтися ще на початку ХХ століття, але особливий інтерес вчених до заголовку як конструктивного елементу тексту посилюється з 1960-х років, коли у філології почав активно проявляти себе системний підхід.

«Літературні заголовки – це, власне, імена текстів, які нам децю рекомендують, з чим ми ще не ознайомились» стверджує Х.-Ю. Геріг [5, 22].

Творчість видатних німецьких письменників Теодора Фонтане (Heinrich Theodor Fontane, справжнє ім'я Henri Théodore Fontane) (30.12.1819 - 20.09.1898) та Еріха Марії Ремарка (Erich Maria Remarque, справжнє ім'я Erich Paul Remark) (22.06.1898 – 25.09.1970) відіграла значну роль не лише в історії німецької літератури, історії німецької літературної мови, але й в історії світової літератури, тому вивчення їхньої творчої спадщини сьогодні достатньо актуальне. Яскравість мови та стилю прозових творів письменників визначаються перш за все тим, що вони широко використовували особливості німецької мови, її внутрішні ресурси, а також їхні твори складаються переважно з діалогів (близько 80% тексту), що гарно сприймається читачами, і популярність письменників до сьогодні не вщухає.

На наш погляд, вибір письменників досить цікавий, оскільки вони належать до різних епох, стилів. Один помирає у 1898 році, інший народжується, а оскільки в різні історичні епохи у різних письменників структура заголовків неоднакова і неоднорідна, спробуємо це представити у нашій роботі.

Аналізуючи поетику та типологію назв прозових творів Т. Фонтане, нами було з'ясовано, що розробка багатьох аспектів цієї проблеми має розпорошений і фрагментарний характер [2; 8; 6; 7]; ця проблема також маловивчена щодо

заголовків Е.М.Ремарка, дослідники інколи побіжно приділяли увагу іменам романів автора [1].

Вибір заголовку є для письменника одним з найскладніших творчих завдань: він може бути знайдений ще до того, як оформився остаточний план твору або може стати його «останньою крапкою», чи може бути змінений навіть після першого видання твору. «Знайти правильне, необхідне [ім'я] досить часто дійсно важко і може продовжуватися тижнями <...>», писав Т. Фонтане одному читачеві [4, 331]. У зв'язку з різноманітністю заголовків їх можна групувати, з огляду на те, що саме наголошено в заголовках, виділяючи типи, які утворюють сталу традицію в історії літератури. Ми будемо притримуватися типології А. Волкова, в основу його класифікації покладено співвідношення заголовку з компонентами, які традиційно вичленовуються: тематичний склад і проблематика, сюжет, система персонажів, деталь, час і місце дії (опису). Так у всіх цих типах заголовків можуть зустрічатися конструкції з ускладненою семантикою: заголовки символічні, метафоричні, алюзійні, прислівні, цитатні. Дослідник при цьому наголошує, що така класифікація заголовків дещо умовна [3, 211], а окремі заголовки можна зараховувати до двох-трьох груп водночас.

У такому аспекті розглянемо детальніше заголовки Т. Фонтане:

**1) персонажні, іменні заголовки та характерологічні:**

- ім'я та прізвище героя („Grete Minde“, „Schach von“, „Mathilde Möhring“, „Effi Briest“);
- ім'я – без атрибута („Cécile“, „Stine“ (від Ernestine));
- ім'я чи прізвище з атрибутом („Graf Petöfy“, „Frau Jenny Treibel“);
- заголовки „сімейного“ характеру, сім'я („Poggenpuhls“);
- ім'я героя і позначення жанру твору („Schach von Wuthenow. Erzählung aus der Zeit des Regiments Gendarmes“, „L'Adultera. Novelle“, „Grete Minde. Kriminalroman nach einer altmärkischen Chronik“);
- заголовки-характеристики („L'Adultera“).

**2) заголовки - основна тема чи проблема, висвітлен автором („Irrungen, Wirungen“, „Unwiederbringlich“);**

**3) заголовки, які задають сюжетну перспективу твору („Quitt“, „Vor dem Sturm“);**

**4) заголовки, які позначають час та простір:**

- *заголовок – місце дії* („Ellernklipp“, „Unterm Birnbaum“, „Der Stechlin“;
- *заголовок – час дії* („Vor dem Sturm. Roman aus dem Winter 1812 auf 13“, „Schach von Wuthenow. Erzählung aus der Zeit des Regiments Gendarmes“);
- 5) **назви творів — фразеологізми чи крилаті слова** („Irrungen, Wirrungen“);
- 6) **заголовки, які уточнюють жанрову приналежність твору** („Schach von Wuthenow. Erzählung aus der Zeit des Regiments Gendarmes“, „L’Adultera. Novelle“, „Grete Minde. Kriminalroman nach einer altmärkischen Chronik“, „Ellernklipp. Kriminalroman nach einem Harzer Kirchenbuch“, „Unterm Birnbaum. Kriminalroman“, („Vor dem Sturm. Roman aus dem Winter 1812 auf 13“, („Wanderungen durch England und Schottland“, „Wanderungen durch die Mark Brandenburg“);
- 7) **біографічні (автобіографічні) заголовки** („Meine Kinderjahre“, „Von Zwanzig bis Dreißig“);
- 8) **заголовки - цитати з фольклору, віршів, пісень** („Frau Jenny Treibel oder 'Wo sich Herz zum Herzen find't“).

Розглянемо детальніше заголовки Е.М.Ремарка, який творив вже у ХХ столітті:

- 1) **персонажні, іменні заголовки та характерологічні:**
  - *ім’я – без атрибута* („Gam“);
  - *заголовок-персонаж* („Drei Kameraden);
- 2) **заголовки, які представляють основну тему чи проблему, висвітлену автором у творі** („Der Weg zurück“);
- 3) **заголовки, які представляють образ-предмет**, („Das gelobte Land“, „Arc de Triomphe“, „Der schwarze Obelisk“);
- 4) **заголовки, які позначають час та простір:**
  - *заголовок – місце дії* („Traumbude“, „Station am Horizont“, „Im Westen nichts Neues“, „Arc de Triomphe“, „Die Nacht von Lissabon“);
  - *заголовок – час дії* („Die Nacht von Lissabon“);
- 5) **заголовки-тропи:**
  - *метафори* („Der Funke Leben“, „Traumbude“);
  - *символи* („Der schwarze Obelisk“);
  - *алегорії* („Der Funke Leben“);

- *метонімії* („Der Himmel kennt keine Günstlinge“);
- *оксюмори* („Schatten im Paradies“)
- 6) назви творів — **фразеологізми чи крилаті слова** або **прислів'я** („Zeit zu leben und Zeit zu sterben“, „Liebe Deinen Nächsten“);
- 7) **заголовки-цитати** („Liebe Deinen Nächsten“);
- 8) **заголовки-вказівки** на ставлення автора до **певної традиції** тощо („Traumbude“, „Das gelobte Land“).

Більшість заголовків прозових творів Т.Фонтане антропоніми, чим відрізняються від назв Е.М.Ремарка, який переважно використовує заголовки-тропи, естетичні сигнали, фразеологізми тощо. Проаналізувавши прозові твори Т.Фонтане та Е.М.Ремарка, можна стверджувати, що заголовки їхніх творів виконують важливу ідейну, композиційну та стилістичну функції. Вивчення заголовків призводить не тільки до розуміння письменника даної епохи, вони є своєрідними „сигналами“ ставлення автора до подій і персонажів, до тієї чи іншої проблеми, а і до розуміння її читачем.

#### Список використаних джерел

1. Вакулюк А.Н. Английские варианты заглавий романов Э.М.Ремарка. Идеи, гипотезы, поиск... Вып. 10: Германистика и переводоведение: Сев. междунар. ун-т. Магадан: Кордис, 2003. 54 с.
2. Гавловська Т.А. Заголовок художнього твору (на матеріалі прозових творів Теодора Фонтане. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. Вип. 32. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. С. 154-158.
3. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с.
4. Böschstein R. Verborgene Facetten. Studien zu Fontane. Würzburg: Königshausen&Neumann, 2006. 569 S.
5. Gerigk H.-J. Titelträume. Eine Meditation über den literarischen Titel im Anschluß an Werner Bergengruen, Leo H. Hoek und Arnold Rothe. Titel, Text, Kontext: Randbezirke des Textes: Festschrift für Arnold Rothe zum 65. Geburtstag / Hrsg. A. Rothe, J. Mecke, S. Heiler. Berlin: Galda & Wilch, 2000. 565 S.
6. Isenberg A. Effi auf Abwegen: Fremdheit und Befremdung in den Eheromanen Theodor Fontanes. Marburg: Tectum Verlag, 2002. 318 S.
7. Radecke G. Vom Schreiben zum Erzählen: Eine textgenetische Studie zu Theodor Fontanes „L'Adultera“. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002. 345 S.
8. Rothe A. Der literarische Titel. Funktionen, Formen, Geschichte. Frankfurt am Main: Klostermann, 1986. 480 S.

*Тетяна Дзера,  
здобувачка вищої освіти,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
Володимир Кушнерик,  
доктор філологічних наук, професор,  
професор кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
(м. Чернівці)*

### **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ**

Зараз всі сфери людської діяльності зазнають впливу від процесу глобалізації. Політична сфера не є винятком, так як слугує основним чинником у житті кожної держави. Політики спілкуються зі своїм народом за допомогою політичної комунікації. Цією комунікацією виступає політична промова.

Політична промова – це завчасно підготовлений виступ на гострополітичну тему, котрий містить «позитивні чи негативні оцінки, обґрунтування, конкретні факти, з накресленими планами, перспективою політичних змін» [4, с. 235; 2, с. 4]. Дослідники стверджують, що майже всі політичні промови є гостро публіцистичними, адже в них присутні висловлення та відстоювання думок, поглядів, переконань, ідеологічних настанов. Також відстежується усунування поглядів інших, навіть якщо вони й не афішуються, та надання переваги власним [4].

З цього розгортається важливість дискурсу на політичній арені. Проте насправді поняття *дискурс* є дуже багатозначне. *Воно походить від латинського слова discursus, що дослівно означає "біг у різних напрямках"*. Зараз у літературі не зафіксовано жодного автора для визначення даного терміну. Е. Бенвеніст трактує дискурс як "усіляке висловлювання, яке зумовлює наявність комунікантів: адресата, адресанта, а, також, наміри адресанта певним чином впливати на свого співрозмовника" [1, с. 276-279].

Політична мова відрізняється від звичайної тим, що в ній: 1) «політична лексика» термінологічна, а звичайні, не чисто «політичні» мовні знаки живаються не завжди так само, як в звичайній мові; 2) специфічна структура

дискурсу – результат іноді дуже своєрідних мовних прийомів; 3) є специфічною і реалізація дискурсу – звукове або письмове його оформлення [5, с. 11-28].

Політична мова у промовах також віддає перевагу коментуванню, а не інформації. Важливою особливістю є спрямованість аргументів переважно на почуття, а не на розум [3, с. 22-23]. Саме тому враховуючи усі особливості політичних промов та застосовуючи перекладацькі стратегії, можна виокремити цілу низку способів перекладу подібних текстів: 1) дослівний (повний) переклад; 2) використання перекладацьких трансформацій; 3) комплексний переклад.

Проблема, з якою найчастіше стикаються перекладачі – це перекладацькі трансформації. Тому, ми розглянемо найпоширеніші перекладацькі трансформації у політичних промовах, а саме – лексичні.

Найпоширенішою трансформацією виступає генералізація значення – заміна мовної одиниці у вихідному тексті на мовну одиницю з більш широким значенням у тексті, що перекладається, наприклад: “It is here that we remember that even when hatred burns hottest, even when **the tug of tribalism** is at its most primal, we must resist the urge to turn inward” (Barack Obama) – «Саме тут ми пам’ятаємо, що навіть коли ненависть палає найгарячіше, навіть коли **жага до фанатичної приналежності до свого суспільства** є головною, ми повинні протистояти поклику взяти участь у цьому» (Барак Обама). Отже, ми бачимо, що при перекладі промови було використано генералізацію значення, так як вислів “the tug of tribalism” дослівно перекладається як «завзята боротьба за трибалізм», що означає непереборне бажання індивіда належати до свого суспільства. Проте, для чіткішого розуміння тексту було використано саме цю трансформацію, адже не всі люди володіють знаннями про вказані терміни.

Конкретизація – це спосіб перекладу, при якому виникає заміна слова або словосполучення іноземної мови з більше широким предметно-логічним значенням на слово в перекладі з більше вузьким значенням. Наприклад: «You learn that **duty, honor, and country** are not simply words, but guideposts» (Michelle Obama) – «Ви дізнаєтесь, що слова Дугласа Макартура “**обов’язок, честь та країна**” - це не просто слова, а орієнтири» (Мішель Обама). Тут перекладач конкретизував автора слів, які вжила Мішель Обама під час своєї промови. Це явище є дуже поширеним, адже політики, виступаючи на різних аренах,



перебуваючи в різних місцях не завжди зазначають місця перебування. Тому, перекладачі повинні надати цю інформацію при перекладі, адже це допомагає чітко розуміти події та тему політичної промови.

Наступними перекладацькими трансформаціями є транслітерація – запозичення графічної форми слова, та транскрибування – запозичення звукової форми слова. Зазвичай, ці трансформації використовують для перекладу географічних та власних назв: «Thank you, **General Graves**, for that very kind introduction. **Barbara** and I are just delighted to be here and honored that we could be joined by our able Secretary of the Army, **Mike Stone**; of course, the man well-known here that heads our Army, **General Sullivan, General Gordon Sullivan**; and **Gracie Graves, General Robert Foley, General Galloway**» (George H.W. Bush) – «Дякую, **генерале Грейвс**, за теплий прийом. Ми з **Барбарою** дуже вдячні, що знаходимося тут і пишаємося тим, що нас запросив наш компетентний міністр армії **Майк Стоун**; звичайно, людина, яку всі знають тут, яка очолює нашу армію, **генерал Салліван, генерал Гордон Салліван**; а також **Грейсі Грейвз, генерал Роберт Фолі, генерал Галлоуей**» (Джордж Г. В. Буш).

Оскільки, українська та англійська мова відрізняються у структурі та побудові речень, перекладачі використовують трансформацію антонімічного перекладу – це заміна форми слова в мові оригіналу на протилежну за значенням в мові перекладу (позитивне значення – на негативне і навпаки). «The Jerusalem Avenue passage required constant protection, repair, and reinforcement, but the will of its defenders **did not waver**, even in the face of death» (George H.W. Bush) – «Шлях по Єрусалимському проспекті вимагав постійного захисту, ремонту та підкріплення, але воля його захисників **вистояла** навіть перед лицем смерті». Слово “waver” перекладається з англійської мови як «коливатися» (Дональд Дж. Трамп), «прогинатися», у перекладі ми бачимо слово «вистояти». Це означає, що перекладач застосував антонімічний переклад, щоб не утворювати в реченні мови перекладу заперечення.

Часто у політичних промовах перекладачі додають декілька слів для адекватного перекладу. Такий спосіб трансформації називають додаванням. Така трансформація дозволяє зробити промову більш характерною для мови перекладу, наприклад: “... there was a little more of a delay in getting everyone in, and there are still people outside we hope will be able **to get in**” «Hillary Clinton» – «... була ще невелика затримка з тим, щоб впустити всіх, і все ще є люди ззовні,

які, сподіваємось, зможуть **потрапити до зали готелю**». (Гіллари Клінтон). З такою промовою Гіллари Клінтон виступала у Сан-Франциско в готелі Святого Франциска «Вестін». При перекладі тексту довелося використати трансформацію додавання, щоб зазначити, де відбувається подія.

Отже, ми встановили, що політичний дискурс ми можемо розглядати як вербальну комунікацію у певному соціально-психологічному контексті, в якій відправник та одержувач наділяються певними соціальними ролями, відповідно до їх участі у політичному житті, яке і є предметом комунікації. Політична промова – це завчасно підготовлений текст на гостру політичну ситуацію. Вона виступає актом комунікації та впливу оратором на певні політичні переконання слухача. Також, стало зрозуміло, що для якісного та чіткого перекладу англійської політичної промови, перекладач повинен опанувати всі види перекладацьких трансформацій. Ми розглянули лексичні перекладацькі трансформації, до яких належать: генералізація значення, конкретизація, транслітерація й транскрибування, антонімічний переклад та додавання. При перекладі ми найчастіше стикаємось з генералізацією значення, а найрідше – з транскрибуванням.

#### Список використаних джерел

1. Бенвенист Э . Общая лингвистика: пер. с франц. М.: Прогресс, 1975. 447с.
2. Мацько Л. І. Лінгвістична риторика. *Наука і сучасність*: Зб. наук. праць. Ч.4. К.: Логос, 1999. С. 3–16.
3. Петренко В. Особливості визначення політичної мови. *Політичний менеджмент*. 2007. № 2. С. 16-24.
4. Самойлова І. В., Подвойська О. В. Лексичні особливості політичних промов. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Філологічні науки*. 2016. Кн. 1. С. 235-238.
5. Duez D. Silent and non-silent pauses in three speech styles. *Language and Society*, 1982, vol. 25, № 1. P. 11-28.



*Ольга Добринчук*

*кандидат філологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри німецької мови,*

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

*Соломія Білик*

*здобувачка вищої освіти,*

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

*(м. Кам'янець-Подільський)*

## **НАКАЗОВИЙ СПОСІБ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ТА ЙОГО СИНОНІМІЧНІ ГРАМАТИЧНІ КОНСТРУКЦІЇ**

Значущість імперативу у структурному плані визначається тим, що форми наказового способу можуть бути віднесені до мовних явищ універсального характеру, оскільки вони представлені практично в усіх мовах світу.

Основною функцією наказового способу в німецькій мові є спонукальний вплив на будь-кого з метою домогтися виконання будь-якого розпорядження, наказу, прохання, волі, благання, вказівки, вимоги, дотримання заборони тощо. Узагальнюючи вищесказане науковці О. В. Дмитренко та М. С. Мукогоренко пропонують таке визначення імперативу: «Імператив – це комунікативно зорієнтоване категорійне утворення, що пристосоване системою мови для ретрансляції адресованого волевиявлення» [1, с.53].

Дослідники імперативу у німецькій мові називають такі його особливості:

- імперативні висловлення є значною частиною мовної продукції людини;
- імперативні конструкції використовують для апеляційного спілкування;
- вживання наказового способу обумовлюється наявністю таких компонентів: суб'єкта-адресата, суб'єкта волевиявлення, суб'єкта-виконавця та потенційної дії;
- імператив слід розглядати як особливий граматичний феномен, що відноситься як до галузі морфології, так і до галузі синтаксису;
- за змістом форми імперативу не можна вважати ні реальними, ні ірреальними, оскільки вони не виражають будь-якого факту, який може характеризуватись як реальний чи нереальний тощо [1; 3].

У даній роботі ми хотіли б більш детально зупинитися на деяких

синонімічних конструкціях наказового способу у німецькій мові, так званих *Konkurrenzformen*.

Як правило, імператив у німецькій мові є окличним реченням, оскільки така форма суттєво підкреслює його експресивність. Саме тому науковець Є.І. Шендельс одним із перших «замінників» традиційних імперативних форм називає насамперед теперішній та майбутній час дійсного способу із відповідною інтонацією. Наприклад: *Du machst sofort deine Hausaufgaben! Du wirst sofort deine Hausaufgaben machen!* [2, с. 81].

Наступною конкурентною формою наказового способу є кон'юнктив II (*Konjunktiv II*), який використовується у ввічливих проханнях чи запитаннях. У таких реченнях часто використовуються такі частки, як-от: «*bitte*», «*vielleicht*», «*(ein)mal*», «*gerne*» тощо, які зроблять прохання/запитання ще більш ввічливим. Наприклад: *Könntest du mir vielleicht mal helfen? Entschuldigen Sie bitte. Könnten Sie mir vielleicht den Weg zum Bahnhof erklären?*

Ще однією альтернативою наказового способу є пасивні конструкції (*Passiv*). Наприклад: *Das Buch wird sofort geschlossen!* Зауважимо, що досить часто у німецькій мові вживається саме безособовий пасив (**die subjektlose Passivstruktur**). Наприклад: *Jetzt wird gegessen!* У випадку, якщо відсутнє звертання, то таке спонукальне речення має узагальнене значення і наказ стає більш категоричним [2, с. 82].

Наступними засобами для вираження наказу, команди або письмової вказівки, які зорієнтовані не на конкретного адресата, а мають узагальнюючий характер, стають дієприкметник II (**Partizip II**) та інфінітив (**Infinitiv**). Наприклад: *Rauchen verboten! Nicht rauchen! Spenden gern gesehen! Fenster aufmachen! Stillstehen! Aufgepasst!* Також хотіли б звернути увагу на те, що імперативний інфінітив може також виражати бажання, як-от: *Ach, nicht denken, jetzt nicht denken!*

Зауважимо, що фактично усі модальні дієслова беруть участі у вираженні імперативної модальності, проте модальне дієслово *wollen* + *інфінітив* найближче до парадигми імперативу, а деякі граматики навіть включали його у саму парадигму наказового способу. Конструкція *wollen* + *інфінітив* підсилює значення традиційної імперативної конструкції (*Gehen wir weiter!* – *Wollen wir weiter gehen!*), значення ввічливого запрошення (*Nehmen Sie gefälligst Platz!* – *Wollen die Herren Platz nehmen!*) або значення наказу (*Hör auf!* – *Willst du nun*

(*eigentlich*) *aufhören!*). У всіх випадках мовець апелює до доброї волі суб'єкта-адресата [2, с. 83].

Зрештою, наказовий спосіб може бути представлений окремими іменниками, прикметниками чи частками з наказовою інтонацією. Наприклад: *Achtung! Schnell! Auf! Vorsichtig!*

Зауважимо, що у даній роботі розглянуті не усі можливі форми заміни наказового способу. Підсумовуючи можемо зазначити, що перераховані *Konkurrenzformen* імперативу у німецькій мові дають можливість передати зміст волевиявлення різними граматичними конструкціями, вибір яких буде залежати від обставин, ситуації, настрою мовця, манери спілкування тощо.

### Список використаних джерел

1. Дмитренко О.В., Мукогоренко М.С. Наказовий спосіб у німецькій мові як важливий компонент сприйняття тексту твору. *Молодий вчений*. 2020. № 7.1 (83.1). С. 52-55. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-83.1-14>
2. Шендельс Е.И. Практическая грамматика немецкого языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., испр. М. : Высш. шк. 1988. 416 с.
3. Bodnaruk Elena V. Semantics and Pragmatics of the Imperative in the Modern German Language. *Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2018, vol. 16, no. 3, p. 67–76.(in Russ.) URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-i-pragmatika-imperativa-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (дата звернення 13.05.2022).

*Каріна Друк,  
здобувачка вищої освіти,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
Володимир Кушнерик,  
доктор філологічних наук, професор,  
професор кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
(м. Чернівці)*

## **ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО (НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО/ГАЗЕТНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОГО) СТИЛЮ**

Сучасні тенденції, які орієнтують суспільство на забезпечення постіндустріального прориву вимагають від системи перекладацької роботи якісної та професійної діяльності щодо мовної комунікації. Влучний переклад – це наслідок досконалого володіння мовами, знання законів теорії, а також практики перекладу, що дозволяє виробити правильну стратегію перекладу. Нині проблема перекладацького аналізу різностильових текстів є надзвичайно актуальною, якщо аналізувати праці вітчизняних та зарубіжних вчених. Трансформаційні ідеї перекладацької діяльності стали наслідком намагань відтворення текстів із особливою чіткістю.

Одиними із головних проблем перекладу є можливість застосовування трансформації перекладу та аналізу результатів міжмовних трансформацій шляхом порівняння текстів мови оригіналу і мови перекладу. Це досить важко зробити без теоретичних знань та обґрунтування визначення «трансформації перекладу». При аналізі тексту оригіналу та перекладу виявлено такі типи перекладацьких трансформацій: лексичні, лексико-граматичні та граматичні.

Досліджуються загальні проблеми германістики. У даній роботі застосовується функціональний аналіз вживання одиниць мови в мовленні, використовуються також структурно-семантичний, стилістичний та порівняльний методи лінгвістичного аналізу.

На думку вчених, офіційно-діловий стиль – це потужний і об’ємний стиль мовлення, що має певний вплив у сфері життя людини, і у сфері своєї авторитетності використовує літературну.

В ході дослідження мною були вивчені різні точки зору на визначення властивостей офіційно – ділового стилю, зокрема у працях Л. Граудіної [1], Е. Лазуткіної [2], І. Гальперіного [3] та ін.

Характеристики офіційно-ділового стилю через позамовні особливості диктують умови повинності, імперативності, тобто загального та обов’язкового порядку визначення особливостей стилю. Дана характеристика проявляється в регулярному вживанні інфінітива, а також наказової форми минулого та теперішнього часу. Прикладом можуть слугувати наступні терміни : «ask the court», « forbid», «should», «obliged» («прошу суд», «забороняю», «повинен», «зобов’язаний»).

Одиничні слова є, певною мірою, вживаними у контексті перекладу власних імен, а також географічних координат, і що не мало важливо щоденного спілкування розмови певного спрямування. Приклади, зокрема : democracy – демократизм, House of Lords – Палата громад. [4, с.221]

Приклади : relation – відношення , історія, родич; modern – новий, новітній, дійсний, актуальний сучасний.

Приведемо приклад найбільш типових правових словосполучень:

- ✓ judicial authority – судовий орган;
- ✓ court rules – судові прецеденти;
- ✓ cost – судові розходи;
- ✓ paper mill – судовий архів;
- ✓ court briefing – судовий брифінг;
- ✓ crier of court, crier – судовий глашатай;
- ✓ writ – судовий документ [5]

Синтаксичні та граматичні засоби також мають стилістичні ефекти, такі як зворот дієслова та пасивний стан. Основна мета інверсійних речень — повернути увагу особи до факту інформації, виділити її серед багатьох подібних.

a. The consignment of Goods must be delivered within 14 calendar days from the date of receipt of the order. The Buyer has the right to make an order by phone, fax, e-mail, telegraph or other means understandable to the

parties.

b. The Seller determines the exact date and place of delivery of the Goods within the term and point of delivery specified in this Agreement, which notifies the Buyer in any way understandable to the parties.

c. The date of delivery is the date of receipt (transfer) by the Buyer of the goods specified in the invoice. [6]

Широким використанням у науково-технічних текстах застосовуються словосполучення з частинкою of, доприкладу the oxidizer of liquid oxygen - окислювач рідкого кисню) а також різні ситуативні групи flow initiated brittle fracture - крихке руйнування, ініційоване пластичним перебігом; short-circuit gain - посилення по току в режимі короткого замикання.).

Часто, у перекладі даного стилю застосовується описовий переклад, де пояснюється значення та сфера застосування даного терміну чи поняття. Це особливо актуально тоді, коли знайти відповідник у іншій мові або не вдається, або описовий переклад виглядає більш доцільним та потрібним.

Науково-технічні тексти не існують без дедлайнів, і це одна з основних причин труднощів перекладу через неоднозначність, відсутність перекладацьких еквівалентів та національні відмінності. Тому, у даних випадках, мають велике значення для точності передачі матеріалу іноземною мовою такі перекладацькі трансформації як: модуляція — логічний розвиток по контексту, адаптивне транскодування — адаптація слова (information - інформація, objectivization - об'єктивізація), диференціація — вибір підходящого перекладу із поданого списку словникових термінів, транскрибування — передача звукового складу слова та описовий переклад.

У своєму дослідженні я розглянула особливості перекладацького аналізу текстів офіційно-ділового, науково-технічного та газетно-публіцистичного стилів. Кожний із цих стилів має свою певну специфіку, що робить його унікальним та високо затребуваним. Для перекладу тексту у будь-якому стилі перекладач має володіти актуальною інформацією та нововведеннями у правопис мови оригіналу тексту та його перекладу.

### **Список використаних джерел**

1. Культура мови. Підручник для вузів. проф. Л.К. Граудіної та проф. О.М. Ширяєва. М.: Видавнича група Норма-Інфра. С. 131.
2. Лазуткіна Є.М. Культура ділової мови // Культура мови. Підручник для

вишів. М.: Видавництво "Норма". С. 216-237.

3. Радугін А.А. Культура мови [Текст]: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. - М.: Бібліоніка. С. 129.

4. Калюжна В.В. Стиль англомовних документів. К.: Наукова думка, 1982. 88\_с.

5. Комісаров В.Н. Сучасне перекладознавство. Навчальний посібник. М. : ЕТС. 424 с



*Діана Жмурко,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Інна Яремчук,  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### **BESONDERHEITEN DER VERWENDUNG DER MITTEL DER EXPRESSIVITÄT IN MÄRCHEN**

In letzter Zeit sind Forschungen der Kurzgeschichten, ihrer stilistischen Gattungsmerkmalen, Sprachform sehr populär. Besondere Stelle nimmt Kategorie der Expressivität, der Ausdruckskraft ein.

Der Studie der Expressivität wurden die Arbeiten ukrainischer und ausländischer Wissenschaftler gewidmet: lexikalischer und semantischer Aspekt ausdrucksstarker Wörter (N. Bojko, S. Yermolenko, V. Rusanivskyj, V. Chabanenko); Wortbildung (M. Ivy, J. Koloiz, G. Vokalchuk, V. Herman, O. Zemska, I. Oliynyk, L. Pavlenko, O. Styshov); Linguistik (M. Ivy, S. Ermolenko, N. Sologub, L. Stavvytska, G. Syuta), Lexikographie (G. Vynyar, G. Vokalchuk, G. Kolesnyk, J. Koloiz und andere).

Expressivität (lateinisch *expresio* – Ausdruck) ist semantisch-stilistische Eigenschaft von Spracheinheiten, psychologisch und sozial motiviert, die diese Einheiten bietet volle Funktionsfähigkeit und Schaffung von stilistischer Bedeutung, Hintergrund, Wirkung. Ausdruckskraft wird oft mit Emotionalität identifiziert, obwohl dies unterschiedliche Konzepte sind [3, s. 115].

Märchen ist ein Genre der Folklore, das durch künstlerische Fiktion, fantastischen Inhalt, Unterhaltung, abgeschlossene und dynamische Handlung, originelle Komposition (traditioneller Anfang und Ende, typische verbale Formeln, Wiederholungen), polare Opposition von Helden, spirituelle Eigenschaften von Charakteren mit Sieg über das Gute gekennzeichnet ist [2, s.125-130].

Märchen sind voller Ausdruckskraft, weil sie die Gefühle der Figuren vermitteln können:

– Lexeme, die ausdrücken, aber nicht benennen und nicht verursachen Emotionen und Gefühle. Beachten Sie, dass Einheiten Ausdrücke sowohl positiv als



auch darstellen negativ bewertete Gefühle, emotionale Zustände und die meisten emotionale Ausrufe sind mehrdeutig, z.B: „- *Oh, Vogelscheuche, wie Ich freue mich, dass Ihr größter Wunsch in Erfüllung gegangen ist!*“ (die Freude); „-*Oh! - leider seufzte der Blechholzfäller*“ (die Bedrückung); „ – *Oh, mein lieber Draufgänger! - rief Ellie und drückte den Hund sanft an ihre Brust!*“ (die Begeisterung).

– Lexeme, die Emotionen und Gefühle hervorrufen, aber nicht ausdrücken sie nicht benennen oder übermitteln: „*Aber was immer deine Mutter sagt, in diesem Land Zauberer und Weise leben*“; „*Die Sonne schien, die Vögel sangen...*“.

– Lexeme, die nur Emotionen und Gefühle oder Zustände benennen Seinszustand: „*Es war beängstigend in der Höhle von Gingema; Ist er böse oder gut?*“; „*Totoshka ... jagte Krähen und war unendlich zufrieden mit sich.*“

– Lexeme, die Emotionen hervorrufen, ausdrücken und vermitteln und Gefühle, aber nenne sie nicht: „*Aber ich will nicht Leute nannten mich einen Dummkopf...*“; „*Er versteckte sich und ließ den Feind bis zum Äußersten Türe*“.

– Lexeme, die zum neutralen Vokabular gehören, aber im Kontext emotional ausdrucksstarke Farbe erlangen: „*Ausbruch, Hurrikan!*“ „*Flieg um die Welt wie ein tollwütiges Tier!*“; „*Sie sah Berge und Wälder nur weiter Bilder, und sie lockten sie nicht, vielleicht weil sie in billigem Hellenisch waren die Bücher waren schlecht gezeichnet*“ [1, s. 102-106].

Das bedeutendste sprachliche Mittel zur Aktualisierung von Bedeutung im künstlerischen Raum von Herman Hesse ist eine Metapher. Die figurative Interpretation der künstlerischen Bedeutung in den analysierten Texten erfolgt intensiv durch Involviertheit Mechanismus der Metapher [4, s. 31-32]. Hermann Hesse griff auf schöne und ausdrucksstarke Metaphern zurück: „*Er aber saß allein und tief vergrämt im Saal über dem Meer, sein Leben lag leer und verwüstet hinter ihm, unfruchtbar und ohne Spur der Liebe wie die graue wogende Sälzflut*“ [6, s.77-78]; „*Von dem Fremden her fühlte ich immerzu einen leisen, kühlen Strom von Trauer und Seelenangst zu mir herüber und in mein Herz schleichen*“ [6, s. 61].

Am häufigsten die Aufmerksamkeit in den Texten von Hermann Hesse Wechsel zu Natur- und Landschaftsbeschreibungen: „*Es war still und warm, der Jasmin duftete stark, und der Himmel füllte sich hinter weißen Streifwölkchen mit kleinen, matten Sternen. Ein Vogel sang tief im Park, ein einziger Vogel*“ [6, s. 36].

Epitheton verwendet man auch zur Expressivität in Märchen: „*Die beiden Jüngeren tauchten die Ruder ein, und das geschmückte Boot schwamm still aus der*

*Bucht in den weiten, schwarzen See hinaus und der von ferne zauberhaft schimmernden Stadt entgegen. Die mächtige Wasserfläche lag windstill in vollkommener Glätte und spiegelte jedes von den vieltausend Lichtern treulich wider“* [5, s. 9].

Eines der ausdrucksstärksten Stilmittel in den literarischen Texten Hermann Hesses ist Personifikation: *„und der kleine runde See zuoberst auf dem Gipfel lag schwer mit Eis bedeckt und wartete das ganze Jahr, um in der kurzen Zeit der Sommerhöhe sein lichtiges Auge aufzutun“* [6, s. 132].

Diese Zahl sollte als betrachtet werden eines der wichtigsten künstlerischen Ausdrucksmittel des Textes, der sich ein Bild von der Welt des Schriftstellers macht. Personifizierung ist eines der schillerndsten Stilmittel auf der Leinwand künstlerische Textausdruckskraft und Emotionalität.

Märchen sind voller Ausdruckskraft, weil sie die Gefühle und Emotionen der Figuren vermitteln müssen. Der Leser muss in einer Märchenwelt eintauchen.

Es wurde bestimmt, dass in den deutschen Märchen verschiedene Mittel der Expressivität sind. Am meisten verwenden die Autoren die Stilfigur – Personifikation. Das ist eines der schillerndsten Stilmittel auf der Leinwand künstlerische Textausdruckskraft und Emotionalität.

### **Literaturverzeichnis**

1. Бойко Н. І. Експресивна лексика і проблеми її перекладу (на матеріалі повісті М. Гоголя «Тарас Бульба»). *Література та культура Полісся*. Ніжин : Вид-во Ніжинського ун-ту, 1999. № 12. С. 102-106.
2. Казка. Українська мала енциклопедія : 16 кн. : у 8 т. / проф. Є. Онацький. Аргентина : Буенос-Айрес, 1959. Т. 3, кн. V. С. 572.
3. Мацько Л. І. Стилїстика української мови : підручник. К. : Вища шк., 2003. 462 с.
4. Brüder Grimm. Kinder- und Hausmärchen. München, Artemis & Winkler, 1995. 844 S.
5. Hesse G. Gesamtwerksammlung in 20 Bänden und einem Präsenzband. B. 9 : Erzählungen, Sagen, Programme, Drama, Idylle. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2001. 678 S.
6. Hesse H. Tales. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2006. 288 S.

*Світлана Зелінська,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
*Інна Яремчук,  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **СУЧАСНА НІМЕЦЬКА МОВА, ФОРМИ ЇЇ ІСНУВАННЯ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ВАРІАНТИ**

Німецька мова є єдиною офіційною мовою в Німеччині, Австрії та Ліхтенштейні. У Швейцарії та Люксембурзі німецька мова є рівноправною з іншими державними мовами. Регіональною вважають німецьку мову у Бельгії та Італії.

На сучасному етапі розвитку германістики значну увагу дослідників привертає проблема державних та регіональних варіантів німецької мови (А. Домашнєв, Р. Візенгер, О. Остапович, А. Рожко, Н. Максименко, Я. Ебнер, Е. Різель).

А. Домашнєв звертає особливу увагу на те, що німецька мова є не лише територіально варіативною, але й національно негомогенною [1]. Національний варіант дослідники вважають не як лише явище лінгвістичне, а й мовно-соціологічне, як «літературно нормовану мовну систему, яка є всеохоплюючим засобом писемного й усного спілкування самостійного колективу» [Rohl].

Будь-яка мова може мати варіанти, що характеризуються особливостями фонетики, граматичної будови, лексики та слововживання. Під різновидом мови у загальному сенсі розуміють функціонуючий в певний час, в певному місці і в певній групі людей варіант мови, який має певні відмінності від інших варіантів.

У німецькому мовознавстві під виразом «різновид мови» у вузькому сенсі прийнято розуміти національні мовні варіанти (*Staatsvarietät*) з урахуванням їх належності до певних діалектів. У широкому сенсі до різновидів німецької мови можна зарахувати всі варіанти, включаючи власне стандартна німецька мова,

побутово-розмовні форми, національні варіанти, діалекти і групи діалектів, соціо- і регіолекти, контактні мови і т. д.

У всіх німецькомовних країнах визнана стандартна (літературна) німецька мова (Standarddeutsch, deutsche Literatursprache), яка в залежності від країни має власні особливості. Поняття «стандартна мова» (Standardsprache) і «літературна мова» (Literatursprache) нерівнозначні, однак розглядаються як синоніми.

Стандартна мова – це кодифікована мова, для якої характерні чіткі правила. Літературна мова – це унормована форма національної мови, як в писемних так і в усних різновидах, що обслуговує культурне життя народу та всі сфери його суспільної діяльності. Зовсім інше значення надається поняттю загальнонімецької мови (Gemeindeutsch), яка позначає мову для всіх без винятку німецькомовних країн безвідносно до особливостей його вживання в кожній з них. Різноманітність термінології, що позначає форми німецької мови, часто викликає плутанину, так як кожен лінгвіст розуміє їх по-своєму або вкладає в кожне поняття свій вузький зміст.

Німецька мова у кожній країні має власні особливості вживання. Так, у південно-мовному просторі швейцарці німецькомовних кантонів використовують власний швейцарський варіант (Schweizer Hochdeutsch), що сформувався під впливом алеманських діалектів. Для нього характерне використання гельвіцизмів. В Австрії з часом сформувався австрійський варіант німецької мови (Österreichisches Deutsch), що має також власні фонетичні та лексичні особливості, зокрема – наявність австріцизмів. До обох варіантів зазвичай застосовується поняття «національний варіант».

Нормування австрійського варіанту сталося в 1951 році з появою Австрійського словника, хоча реальні відмінності між німецьким в Німеччині та німецьким в Австрії з'явилися ще в XVIII столітті і, мабуть, розвивалися при Габсбургах. Вперше увагу на це звернув лінгвіст Йоганн Зігмунд Попович.

На відміну від австрійського варіанту, сфера вживання швейцарського значно ширша. Цей варіант використовують як у розмовній формі, так і на письмі (зокрема, в ЗМІ, рекламі та управлінні). Вважається, що варіант розвивався з швейцарського діалекту, який, у свою чергу, є одним з алеманських діалектів. Свою роль у розвитку варіантів відіграли запозичення.

Від австрійського та швейцарського варіантів виразно відрізняється варіант німецької мови в Німеччині, званий «бундесдойч». У повсякденному сенсі ця

назва означає «німецький федеральний», тобто німецька мова ФРН. До возз'єднання Німеччини в 1990 році бундесдойч протиставлявся також мови в НДР, для якого були характерні власні лексичні особливості.

Відмінності існують в наступних позначеннях продуктів харчування. Так в Німеччині картоплю називають *Kartoffeln*, в Австрії - *Erdäpfel*; вершки в Німеччині називають *Sahne*, в Швейцарії - *Rahm*, в Австрії *Obers* або *Schlag*; булочка в Німеччині - *Brötchen*, в Швейцарії - *Semmel*, в Австрії - *Brötchen*.

Існують відмінності і в позначеннях, які використовуються у сфері офіційної мови, а саме: мер в Німеччині - *Bürgermeister*, в Швейцарії - *Ammann* або *Stadtpräsident*, конверт в Німеччині називають *Briefumschlag*, в Швейцарії - *Convert*, в Австрії *Kuvert*, свідоцтво про освіту - *Abitur* в Німеччині, *Matura* в Швейцарії та Австрії.

Також спостерігаємо деякі відмінності в позначеннях, які використовуються у сфері транспорту: водійські права називають в Німеччині *Führerschein*, в Швейцарії *Führerausweis*, *Fahrrad* в Німеччині називають велосипед, а в Австрії - *Velo*; квиток в Німеччині - *Eintrittskarte*, в Швейцарії *Billet*.

Отже, сучасна німецька мова має декілька національних варіантів, яким властиві певні лексичні, фонетичні та граматичні особливості.

### Список використаних джерел

1. Домашнев А. І. Сучасна німецька мова в його національних варіантах. Л. : Наука, 1983. С. 231.
2. Pohl H. D. Gedanken zum österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). Österreichisches Deutsch und andere nationale Varianten. Wien, 1997. S. 67-87.

*Юлія Ковцун,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Інна Яремчук,  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Німецька мова робить значний внесок у розширення загальноосвітнього кругозору тих, хто її вивчає. Оволодіння мовою, як засобом спілкування, надає можливість познайомитися із культурою німецького народу, сприяти вихованню, всебічному розвитку, підвищувати якість підготовки діяльності в різних сферах життя.

На сучасному етапі розвитку науки лінгвісти активно досліджують мову у лінгвокраїнознавчому аспекті: О. С. Ахманова, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, І. Васильцова.

Лінгвокраїнознавчі аспекти є вкрай важливими та пріоритетними при вивченні іноземної мови. Лінгвокраїнознавчий аспект вивчення – це самостійний аспект вивчення іноземної мови (поряд з фонетичним, лексичним, граматичним та стилістичним), який відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу. Кінцевою метою засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту є формування у вивчаючих лінгвокраїнознавчої компетенції, тобто “цілісної системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається”. Включення в зміст навчання країнознавчих знань забезпечують засвоєння реалій німецької культури, розширення їхнього загального кругозору, що приведе також підвищення інтересу до іноземної мови. У ході вивчення історії, культури, національних звичаїв та способу життя народу-носія німецької мови формуються соціокультурні компетентності та лінгвокраїнознавчі орієнтації тих, хто вивчає мову [1].

Вивчаючи німецьку мову можна аналізувати лінгвокраїнознавчі особливості у текстах відповідної тематики та порівнювати особливості життя у



німецькомовних країнах та Україні; аргументовано та доказово робити повідомлення з лінгвокраїнознавчої тематики; застосовувати набуті знання у практичній професійній діяльності; виконувати роль посередника між культурою свого народу та культурами німецькомовних країн; ефективно вирішувати проблеми міжкультурного розуміння. Для прищеплення допитливості, пізнавальної активності, інтересу до німецької мови, доречним є матеріал для домашнього читання літературно-країнознавчого змісту.

Лінгвокраїнознавчі аспекти забезпечують не тільки адекватне сприйняття чужого мовлення, але і адекватну вербальну та невербальну поведінку особистості. В умовах сучасної глобальної інтеграції необхідно не тільки знати німецькі слова, але і бути обізнаним з культурою цього народу, тому що за кожним словом прихована картина іншого світу, іншої мови та іншої культури. Процес формування адекватного сприйняття німецької мови має враховувати наступні параметри [2]:

- особливості мовленнєвої поведінки в міжособистісному спілкуванні з представниками інших культур;
- еквівалентну та безеквівалентну лексику;
- країнознавчі дані.

Лексичні одиниці, які несуть виразну культурну семантику і які також потрібно брати до уваги в процесі вивчення німецької мови включають:

- 1) назви реалій – позначення явищ, які притаманні одній культурі та відсутні в іншій; топоніми (географічні назви): топоніми можуть не бути відомими за межами даної культури, але асоціації пов'язані з тим є частиною національної культури; антропоніми (імена людей): в першу чергу, це іменна відомих в історії особистостей; етнографічні реалії: страви, фасони одягу, свята, транспорт, грошові одиниці; суспільно-політичні реалії; реалії системи освіти; реалії пов'язані з культурою: театр, кіно, музика, література, образотворче мистецтво;
- 2) конотативну лексику, яка різниться за культурними асоціаціями;
- 3) фонову лексику, яка позначає явища, які мають аналоги в культурі з якою зіставляють але які мають розбіжності в національних особливостях;
- 4) фразеологізми. Для лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення німецької мови великий інтерес являють собою фразеологізми, в яких

відображена національна своєрідність культури, традицій, способу життя, історії;

5) прислів'я також є цікавими в лінгвокраїнознавчому аспекті. В прислів'ях міститься народна мудрість, вміння тонко помічати окремі боки життя людини, в них розкривається вміння висловлювати своє ставлення до оточуючого світу.

Отже, викладання німецької мови в рамках міжкультурного підходу будується на порівнянні культур, традицій і звичаїв, елементів історії, літератури Німеччини та України. Рівень опанування іноземної мови формується не лише в результаті безпосередньої комунікації з викладачем. Для того, щоб опанувати іноземну мову як засіб спілкування, необхідно створити атмосферу реального спілкування, зв'язати інформацію, яка надається в процесі викладання німецької мови з реальним, повсякденним життям, активно використовувати іноземну мову в живих, природних ситуаціях.

#### Список використаних джерел

1. Кечик О. О. Лінгвокраїнознавчі аспекти навчання іноземної мови. URL: [http://www.rusnauka.com/8\\_NPE\\_2007/Philologia/20941.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/20941.doc.htm) (дата звернення 04.05.2022).
2. Прокопчук Л. В. Вивчення іноземної мови – шлях до пізнання чужої культури. URL: [https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/33705/smkmo\\_20\\_23.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/33705/smkmo_20_23.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення 04.05.2022).



*Маргарита Козерацька,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
**Інна Яремчук,**  
*кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **VERWENDUNG DER MITTEL DER BILDKRAFT IN FABEL UND PARABEL**

Der Begriff «Parabel» wird verwendet, um „Fabel“ zu bedeuten und umgekehrt. Alle Forschungen über Fabeln beziehen sich gleichermaßen auf das Gleichnis. Die Geschichte der Fabel wird von den Autoren als die Geschichte des Gleichnisses betrachtet. Ein breites Verständnis des Gleichnisses ist vielen Forschern gemeinsam (W. Brettschneider, W. Kayser, M. Meyer). Es besteht keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen Fabel und Parabel, die sich auf dieselbe Sprachform – die parabolische Rede – beziehen, wie keine andere Form trifft es auf eine Vielzahl anderer Gattungen: von Sprichwörtern, Aphorismen und Epigrammen, von einfachen Beispielen und Entschuldigungen bis hin zu Schwank, Witz, Gleichnis, Lehrgedicht, Märchen und Tierepos [1, S. 10].

Die Entwicklung des Fabelstils in der verallgemeinerten Formulierung besteht im Verlust einiger Elemente und Stilmerkmale und im Erwerb anderer. In der Arbeit eines einzelnen Bikers ist die Kombination von verlorenen und erworbenen Elementen und Stilmerkmalen unterschiedlich, was einen individuellen Stil ausmacht. Das parallele Studium einzelner Stile im vergleichenden Aspekt gab uns die Möglichkeit, die wichtigsten Entwicklungstrends im stilistischen Aspekt über mehrere Jahrhunderte hinweg zu identifizieren, gefolgt von einer verallgemeinerten Auswahl der wichtigsten stilistischen Archetypen von Fabeln [1, S.17].

In dieser Hinsicht habe ich beschlossen, eine Fabel von G.C. Pfeffel in Betracht zu ziehen:

«Das Schwein»

*Ein Affe kam ins Reich der Tiere,*

*An Josephs Reich zurück.  
„Was Neues, Freund, in Wien?“  
So frug im Klub der Esel und der Stiere  
Ein feistes Schwein, den Paladin. –  
„Mein Tagebuch,“ sprach er,  
„liegt fertig für die Presse;  
Indessen hört, was ich gesehen:  
Ich sah wie Hand in Hand die Welschen in die Messe,  
Die Sachsen in die Predigt gehen,  
Und wie bei einem Glas mit Ofner Weine  
Ein Jud mit froher Harmonie  
Mit Christen Schinken aß.“ –  
„Ha,“ riefen Groß und Kleine,  
„Es ist ein herrlich Ding um die Philosophie!“  
„Mag sein,“ versetzt die Sau, der Herz und Knie  
Beim Worte Schinken sank, „nur nicht für fette Schweine“ [2, S. 20].*

Mir hat diese Fabel sehr gut gefallen und ich bin zu folgendem Schluss gekommen: die handelnden Figuren dieser Fabel sind Tiere, z. B. das Schwein, der Affe, der Esel, die Stiere sowie solche Fabelfiguren wie Kaiser Joseph, die Sachsen, ein Jude, Christen. Sie versinnbildlichen verschiedene Kräfte, die zueinander neutral stehen, also es kommt zu keiner Auseinandersetzung zwischen ihnen. Die Handlung läuft ziemlich emotionell ab, zwischen den handelnden Fabelfiguren gibt es aber keinen Konflikt. Die Handlungen werden sowohl in einem Dialog, als auch in einem Monolog beschrieben. Es gibt auch eine direkte Anrede, wie z.B. *„Was neues, Freund, aus Wien?“*, *„Mag sein...“*. Hier sind solche Redeformen vertreten wie Beschreiben, z.B. *„Ein Affe kam ins Reich der Tiere/ Aus Josephs Reich zurück“* [2, S. 25]. Und wie wir wissen, gehören diese Redeformen (Beschreiben, Schildern, Erörtern) zum Erzählen.

Der Autor äußert sich nicht direkt zu den Handlungen der Helden der Fabel, da es sich um eine Kurzgeschichte handelt und er beabsichtigte, ein symbolisches Bild eines bestimmten Gesellschaftszustands zu schaffen.

Die Moral ist in dieser Fabel nicht gesondert geäußert, sondern im Text implizit verborgen und besteht darin, dass wir, Menschen, immer auf unser Benehmen Rücksicht nehmen müssen. Somit folgt das Ergebnis der Fabel aus der Handlung der

Figuren der Fabel. Das Hauptbild der Fabel entsteht vorwiegend durch Sehbilder, z.B. „*Ich sah, wie Hand in Hand die Welschen in die Messe, Die Sachsen in die Predigt gehen...*“. Diese Fabel beleuchtet die mit der Kirche verbundenen gesellschaftlichen Verhältnisse und den Glauben der Menschen. Meiner Meinung nach kann man den Hauptinhalt der Fabel wörtlich vermitteln: „*Erst denken, dann handeln*“. Die äußere Form der Fabel ist strophisch gegliedert.

So werden mit Hilfe lexikalischer Bild- und Ausdrucksmittel Gleichnistexte hell, anschaulich und ihre Schlussfolgerungen überzeugend; dabei verstärkt sich der pragmatische Effekt der Überzeugung des Adressaten. Die Sprache des Gleichnisses ist reich an Spuren, hat ein entwickeltes System des lexikalischen Ausdrucks. In Gleichnissen haben wir solche sprachlichen Ausdrucksmittel gefunden, insbesondere Bilder, wie Epitheton, Vergleich, Metapher und ihre Varianten. Es sind die Wege im deutschsprachigen Gleichnis, die durch Analogien, Allegorien und Gegensätze zum Ausdruck komplexer Ideen beitragen.

So werden mit Hilfe lexikalischer Bild- und Ausdrucksmittel Gleichnistexte hell, anschaulich und ihre Schlussfolgerungen überzeugend; dabei verstärkt sich der pragmatische Effekt der Überzeugung des Adressaten. Die Sprache des Gleichnisses ist reich an Spuren, hat ein entwickeltes System des lexikalischen Ausdrucks. In Gleichnissen haben wir solche sprachlichen Ausdrucksmittel gefunden, insbesondere Bilder, wie Epitheton, Vergleich, Metapher und ihre Varianten. Es sind die Wege im deutschsprachigen Gleichnis, die durch Analogien, Allegorien und Gegensätze zum Ausdruck komplexer Ideen beitragen.

### **Literaturverzeichnis**

1. Dithmar R. Fabeln, Parabeln und Gleichnisse. München; Wien; Zurich, 1995. 370 S.
2. Fabel und Parabel mit Materialien. Auswahl der Texte und der Materialien von Hans Georg Müller und Jürgen Wolff. Stuttgart Düsseldorf Leipzig : Ernst Klett Verlag, 2005. 120 S.

*Віта Коновальчук,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
*Інна Яремчук,  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### АНГЛІЦИЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Мова – це складне соціальне явище, яке можна визначити як засіб спілкування, як знакову систему, як вроджену здатність до комунікації особливого роду, як продукт та основну умову когнітивної діяльності людини. Немає жодної мови, яка б впродовж багатьох років абсолютно не змінила свій словниковий склад, набір притаманних їй лексем чи навіть граматичних конструкцій.

В умовах постійного розвитку світу словниковий склад німецької мови зазнає постійних змін, зокрема, насичується англіцизмами. Сьогодні, коли світ набув епохи глобалізації, англіцизми присутні всюди: від високих технологій до розваг та спорту. Однією з тенденцій сучасної німецької є активне вживання запозичених лексем її носіями.

Проблема англійських запозичень в німецькій мові привернула увагу багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів: В. Акуленко, О. Белоус, А. Міщенко, О. Сидоров, Б. Гінка, М. Щурін, А. Степаненко, І. Степанченко, Т. Адорно, Л. Блумфілд, Г. Дунгер, К. Хіллер, Т. Шіппан. У своїх публікаціях мовознаці розглядають історію виникнення англо-американських запозичень у системі німецької мови, досліджують позитивний та негативний вплив запозичень й окреслюють основні сфери їх вживання у німецькій мові.

Традиційно виділяють такі головні причини запозичення: потреба у найменуванні нового явища чи предмета: *der Computer* (англ. *computer*), *das Display* (англ. *display*), *der Trend* (англ. *trend*); необхідність розмежування понять: *das Ticket* (авіаквиток, англ. *ticket*), *die Fahrkarte* (квиток для проїзду у громадському транспорті); стійка термінологія: *das Investment* (англ. *investment*);

престижність слова: *der Porridge* (англ. *porridge*) замість *der Haferbrei* [1, с. 128-132].

Однак існує чимало інших причин чому з'являються запозичення англійських мовних одиниць в німецькій мові, серед них:

- 1) поширеність англійської мови в світі;
- 2) точність викладу інформації з допомогою певного слова;
- 3) стислість (економія мовних засобів) та офіційність;
- 4) аналітичність та узагальненість (роблять мову конкретнішою);
- 5) експресивність та емоційність;
- 6) стилістичне забарвлення;
- 7) синонімічність заради уникнення тавтології.

Численні дослідники по-різному класифікують англіцизм у німецькій мові. Так, наприклад, В. Янг вважає, що в англійському словниковому запасі найбільшу роль відіграють «іноземне слово» та «запозичене слово», які відрізняються ступенем їхньої германізації [4, с. 11]. Під іноземними словами автор розуміє лексеми або лексемні з'єднання, використані в німецькій мові без фонологічних, орфографічних, морфологічних та семантичних змін, іноземне походження яких може бути чітко та легко розпізнане.

У інтерпретації А. Ониско [2] англіцизми – це так звані прямі запозичення, які зберегли своє іноземне написання і вимова яких трохи змінилася, адаптуючись до звукової системи німецької мови (*Business, Boom, Computer, Designer, Detail, Jeans, Laptop, Manager, Meeting, Notebook, Shop, Team, T-Shirt, Talkshow, Ticket* та ін.).

В. Шнайдер класифікує запозичені слова так:

1. Англо-американські запозичення, які заповнюють у німецькій мові порожнечі (Wortlücken) і які сприймаються німцями (але набагато краще було б знайти еквіваленти для цього слова в німецькій мові): *der Babysitter* (англ. *babysitter*), *das Hobby* (англ. *hobby*).

2. Англо-американські запозичення, які більшість німців не розуміє. (За статистикою близько 60% німецького населення не знають англійської мови; 40%, які стверджують, що володіють англійською мовою, явно перебільшують).

3. Англо-американські запозичення, які зайняли місце німецьких слів, незважаючи на те, що в цьому не було потреби. Наприклад, *Service Point* або *Human Resources Department*.

4. Англійські слова, для яких у німецькій мові існують еквіваленти, але дані одиниці в ментальній мові вважаються мало сучасними та модними («sind nicht genug cool»). Наприклад, *Pipeline* замість *die Rohrleitung*, *highlight* замість *ein Hohepunkt oder ein Glanzlicht*, *slow motion* замість *die Zeitlupe*.

5. Англійські слова, які в ментальній мові перекладаються неправильно або неточно, наприклад: *Personal Computer* слід перекладати як *der Privatcomputer*, *joggen* слід перекладати не як *laufen*, а як *schlurfen*.

6. Англійські слова, які запозичуються через третю мову.

7. Англійські слова, які є псевдоангліцизмами («Pseudo-Englisch»), наприклад, англ. *twenty* (числівник двадцять) – нім. *der Twen* (молодий чоловік віком від 20-29 років).

8. Споконвічно німецькі слова, яким німецькомовне населення приписує англійське походження, наприклад, *realisieren*, *der Chef*.

9. Німецькі слова, які є одиницями міжнародного лексичного фонду, наприклад, *die Administration*.

10. Німецькі слова, які за своєю словотворчою моделлю схожі з англійськими моделями, наприклад, *der Gewittersturm* [3, с. 48].

Через надмірне використання англіцизмів витісняється сама німецька лексика. Такою ситуацією особливо незадоволені пуристи, тобто люди, які виступають за збереження «чистоти» німецької мови. В зв'язку з цим виникла мовна ситуація, яку назвали *Denglisch*. Для вивчення мовного явища «*Denglish*» була створена асоціація «*Verein Deutsche Sprache*» (VDS), яка в даний час веде класифікацію запозичень, головним чином, англіцизмів, замінює їх споконвічно німецькими словами та пропагує чистоту мови. Вони впевнені, що англоамериканізм є загрозою самобутності німецької мови. Однак вони не надають значення тому факту, що в сучасному світі неможливо уникнути міжмовного запозичення у зв'язку з процесами міжкультурної взаємодії.

Як бачимо, запозичені слова у німецькій з різних мов, зокрема з англійської, були продуктивним засобом збагачення німецького лексичного складу. Англіцизми запозичуються німцями неймовірно легко та швидко, і процес запозичення англійських слів до німецької мови стає все інтенсивнішим завдяки цілому ряду причин. Багато із запозичених слів стали частиною словникового запасу мови та асимілювалися. Фахівці вважають, що німецька

мова – це не просто мова німецького народу, це її культурна спадщина. І її слід зберегти насамперед для наступних поколінь.

#### **Список використаних джерел**

1. Ольшанский И. Г. Лексикология : Современный немецкий язык = Lexikologie : Die deutsche Gegenwartssprache : Учебник для студ. лингв. Фак. Высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия». 2005. С. 128-132
2. Onysko A. Anglicisms in German : borrowing, lexical productivity, and written codeswitching. Berlin; New York : Walter de Gruyter. 2007. 376 S.
3. Schneider W. Speak German! Warum Deutsch manchmal besser ist. Rowohlt Verlag GmbH. 2008. 196 S.
4. Yang W. Anglicizmen im Deutschen : am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel. Tübingen : Max Niemeyer Verlag. 1990. 237 S.



*Анна Кришко,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань)*

## **КОГНІТИВНА МАТРИЦЯ ДОМЕНУ КІЛЬКОСТІ**

Тези присвячено дослідженню домену кількості в лексико-семантичному просторі англійської мови, визначенню стилістичної та символічної ролі досліджуваних лексем.

Обрана нами тема зумовлена кількома напрямками досліджень з когнітивної лінгвістики: про когнітивну обумовленість значень числівників в іспанських та англійських ідіомах (А. Карасьов), про когнітивні та номінативні аспекти класу числівників (С. Жаботинська). У дослідженні зроблено спробу схарактеризувати квантифікатори, що репрезентують домен кількості, з погляду теорії доменів Р. Лангакера, використовуючи засоби когнітивно-матричного аналізу (В. Алпатов, Н. Болдирев, В. Куликов).

Актуальність даної роботи визначається її включеністю в когнітивну парадигму та обумовлена нагальною необхідністю у систематизації та узагальненні на новому рівні особливостей концептуалізації кількості у сучасній англійській мові.

Дослідження числових концептів дозволяє скласти на його основі когнітивну матрицю, що об'єднує числові концепти, на основі аналізу фразеологічного та пареміологічного фонду.

При когнітивно-матричному аналізі мовного матеріалу першорядним є виділення та опис компонентів когнітивної матриці. На основі вивчення фразеологічних одиниць та прислів'їв англійської мови, що містять числові компоненти, можна виділити вісім основних взаємопов'язаних контекстів (доменів) осмислення числових концептів у рамках загальної концептуальної сфери (загального домену) Кількість: Історія, Антична міфологія, Біблія, Література, Спорт (Ігри), Забобони, Народна мудрість та Повсякденне життя.

Історія. Історичні події стали джерелом великої кількості фразеологічних одиниць, багато з яких увійшли в інші європейські мови, оскільки є кальками –



буквальними перекладами відповідних іншомовних мовних одиниць: *the first among equals* – *перша серед рівних* (лат. *primus inter pares*); *the fifth column* – *п'ята колона* (ісп. *Quinta columna*).

Антична міфологія є джерелом великої кількості фразеологізмів, які мають міжнародний характер: вони зустрічаються в англійській, та в інших мовах (*the nine muses, twelve labours of Heracles*).

Біблія є одним із найважливіших літературних джерел фразеологічних одиниць: протягом століть Біблія була найпопулярнішою в Англії книгою; не лише окремі слова, а й цілі ідіоматичні вирази (часто буквальні переклади давньоєврейських та грецьких ідіом) увійшли до англійської мови зі сторінок Біблії.

Найсимволічнішими числами в Біблії є: «три» – особливе позитивне число, символ Трійці; «чотири» – символізує світ (*4 corners of the world, 4 cardinal points*); «сім» – символ мудрості, завершеності та досконалості; «дванадцять» – символ закінченості та повноти (наприклад, дванадцять племен представляють весь Ізраїль).

Література. Багато англійських письменників збагатили англійську фразеологію, серед них чільне місце, як відомо, займає Шекспір (понад 100 ФЕ, включаючи *at one fell swoop, there is luck in odd numbers* – непарні числа приносять щастя, *the nightmare and her nine-fold, a twice-told tale, know a trick worth two of that*). Вираз *at one fell swoop*, створений письменником, в сучасній англійській мові вживається в скороченому вигляді *at one swoop*, а в американському варіанті змінено прийменник: *in one fell swoop*.

Крім того, частина фразеологізмів перегукується з легендами та казками, в яких числа завжди грали важливу роль і мали додатковий символічний сенс. Одним з найважливіших чисел є «три»: для казкового дискурсу характерно потроєння, яке служить як засіб вираження інтенсивності дій та сили емоцій. У цьому третій елемент завжди є найважливішим, вирішальним. Таким чином, казковий дискурс будується на градації – наростанні складності завдання, що виконується, і цінності набутого блага.

Спорт (ігри). Низка фразеологічних одиниць з квантифікаторами етимологічно перегукується з різними популярними у Великій Британії та Америці іграми: крикетом (*the twelfth man, hit smb for six*), більярдом (*behind the eighth ball*), бейсболом (*get to the first base, catch smb off the*) тощо.

Забобони. Значна кількість фразеологізмів пов'язана з народними повір'ями та сказаннями, оскільки числа завжди мали символічні значення – вважалися такими, що приносять удачу або нещасливими.

Аналіз англійських забобонів показав, що найбільш нещасливим числом є два (8 з 9). Викликає здивування те, що числа «три» (7 з 10) і «сім» (2 з 4) також мають багато негативних асоціацій у забобонах, всупереч тому, що традиційно вони мають позитивну символіку, а «тринадцять» (1 з 6), навпаки, може вважатися кращим, ніж «одинадцять» і «дванадцять». Найщасливішими числами є: дев'ять (5 з 5), чотири (2 з 2), один (17 з 23), шість (1). Аналіз показав, що число «дванадцять» не зустрічається у забобонах, можливо через свої численні позитивні асоціації: прикмети частіше попереджають про нещастя, ніж навпаки.

Народна мудрість. Цей домен представлений англійськими прислів'ями, які є комунікативними фразеологічними одиницями. Більшість із них є споконвічно англійськими зворотами, автори яких невідомі, але також зустрічаються міжмовні запозичення – кальки з латинських та грецьких прислів'їв.

Повсякденне життя. Частина фразеологізмів із числовими компонентами пов'язана з повсякденним життям людей, їх значення виводиться зі значення складових їх одиниць, багато з них зустрічаються не тільки в англійській, а й в інших мовах.

Другий етап пов'язаний із виділенням характеристик числових концептів. Такими характеристиками, як показують результати концептуального аналізу, є:

Діяч (особистість). Усі фразеологічні одиниці, що позначають окрему особистість (*the 10th Muse, the 12th man*), і ті, які називають важливу групу людей (*the Nine Worthies*). Числа «три», «сім», «дев'ять», «дванадцять» зазвичай позначають значні групи як у світової історії, і у художньому дискурсі.

Предмет (символ). Серед ФО, що номінують предмети, необхідно також розглянути дві групи: одиниці, що називають один предмет (*Number 5, a four-leaf clover*), і кілька предметів (*the 3 golden balls, the 3 golden apples*).

Подія чи дія. Одиниці, що позначають події, зазвичай виражені номінативними (субстантивними) фразеологічними одиницями (*12 Labours of Heracles, a 9 days' wonder*), а ті, що позначають дії – номінативно-комунікативними: *to play the 1st fiddle, to strike 12 all at on*.

Традиції чи правила. Даний домен представлений великою кількістю паремій, оскільки прислів'я завжди містили в собі пораду, повчання, знання, накопичені століттями.

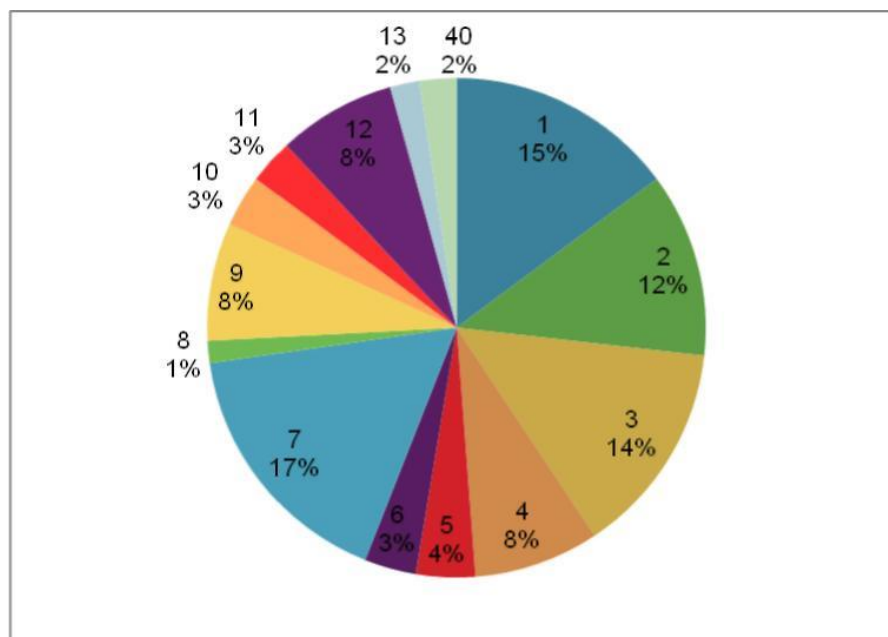
Якість чи стан. Маючи особливе символічне значення, числа, що входять до складу фразеологізмів, можуть передавати і якісні характеристики: «один» – чудовий, унікальний, винятковий, рідкісний, важливий, значний; «два» – двоїстість: як позитивні показники (винахідливий, кмітливий, мудрий, швидкий), і негативні (нерішучий, незграбний, що приносить невдачу); «три» – досконалий, завершений; «чотири» – стійкий, який приносить удачу; «п'ять» – високоякісний (*five-star*), легкий, кмітливий; «сім» – мудрий, щасливий, швидкий; «дев'ять» – щасливий, чепурний, справедливий, безсмертний.

Орієнтир (географічний об'єкт). Число «чотири» було найважливішим у міфах створення всесвіту та орієнтації у ньому, у цій групі ФО найбільше одиниць містить числівник «чотири»: *4 cardinal points, the 4 seas*.

Тимчасовий відрізок (період). Фразеологізми, що позначають важливі часові відрізки, часто містять такі квантифікатори: чотири (*four seasons*), сім (*seven days of the week*), дванадцять (*a twelvemonth*).

Аналіз когнітивної матриці підтвердив релевантність домену «кількість» в англійській концептосфері, оскільки виділені на другому етапі характеристики (діяч, предмет, подія, традиції, якість, тимчасовий відрізок, орієнтир) багато в чому збігаються з найважливішими концептами, що організують саме концептуальний простір та виступають як основні рубрики його членування. Основними конститuentами концептуальної системи є концепти, близькі семантичним частинам мови – концепт об'єкта та його частин, руху, дії, місця чи простору, часу, ознаки. Найбільше фразеологічних одиниць позначає події, традиції та якості. Це викликано тим, що дані характеристики містять більшу кількість паремій, на відміну від інших.

Кількість згадувань кожного числового концепту у відсотковому співвідношенні зображено в наступній діаграмі:



### Кількість згадувань числових концептів

Таким чином, використання методу кількісних підрахунків при аналізі когнітивної матриці довело, що найбільшу номінативну щільність і значимість в англійській лінгвокультурі мають концепти «один», «два», «три», «чотири», «сім», «дев'ять», «дванадцять».

**Оксана Левчук,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
**Катерина Малишевська,**  
здобувачка вищої освіти,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань)

## КАТЕГОРІЯ КАУЗАТИВНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВИРАЖЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Каузативність є універсальною лінгвістичною категорією мови та важливим об'єктом дослідження не лише мовознавства, але й логіки, психології та філософії. Актуальними у лінгвістиці стають дослідження мовного та ментального рівнів, виражених у різних синтаксичних структурах, що постають складними мовними знаками і конструкціями. Особливої уваги дослідників заслуговують каузативні конструкції, їхня семантика та структура.

Термін «каузація» означає взаємозв'язок причини та наслідку. Поняття та прояви каузативності досліджували на матеріалі англійської мови О. М. Ааматов, Дж. Лайонз, в українській мові – І. М. Кучман, І. В. Ступак та інші. Каузативність визначають як семантичну категорію, що вказує на події чи явища, що породжують інші події чи явища, наприклад: англ. *You take me feel sad* «Ти засмучуєш мене». Як зазначає А. М. Приходько, причинність як одна з базових онтологічних сутностей знаходить своє втілення у мові як функціонально-семантична категорія каузальності, що відображає відношення залежності, обумовленості, логічної відповідності та несуперечності явищ об'єктивної дійсності [2, с. 115]. Категорію каузативності трактують також як лексичний параметр, дієслівну категорію, лексико-граматичну, універсальну типологічну категорію, яка характеризується широким набором синтаксичних і морфологічних засобів вираження у різноструктурних мовах.

Типи каузації лінгвісти інтерпретують з різних поглядів, виокремлюючи: логічне відношення (logical relation), відношення «засіб – ціль» (a means –

purpose relation), відношення «засіб – результат» (a means – result relation), відношення «причина – результат» (a reason – result relation) [3, с. 101].

Ядром категорії каузативності постає каузативне дієслово як приналежне до класу слів, що займають позицію предиката. Існують різні критерії класифікації таких дієслів, які базуються на семантичних, синтаксичних і морфологічних принципах:

1) залежно від ступеню впливу каузатора виділяють маніпулятивні (англ. *to kill* «вбивати», *to demolish* «знищувати») та директивні (*to condemn* «конфіскувати», *to beg* «випрошувати») дієслова;

2) в залежності від ступеня участі каузатора виокремлюють фактитивні (*to push* «штовхати», *to take* «брати»), пермісивні або прохібітивні (*to allow* «дозволяти», *to prohibit* «забороняти») та асистивні (*to assist* «допомагати», *to facilitate* «сприяти»);

3) за характером каузувальної ситуації – навмисні (*to erect* «зводити») та ненавмисні (*to drop* «впустити»);

4) залежно від часової відстані між об'єктами каузативної ситуації – прямі (антецедент безпосередньо є причиною консеквента «Х, кидаючи Y, примушує його розбитися») та непрямі (консеквент каузується не безпосередньо антецедентом, а ще однією дією «Х розбиває телефон, внаслідок чого Y потрапляє в неприємну ситуацію»);

5) за напрямком каузативної дії – прямі (*to put on* «надягати», *to give* «давати») та зворотні (*to tear off* «зривати одяг», *to undress* «роздягати») [1, с. 63].

В англійській мові виділяють такі типи граматикизації каузації: перифрастичний, морфологічний та лексичний. Перифрастичні каузативи часто називають аналітичними, вони можуть бути представлені конструкціями із службовими каузативними дієсловами (*make, have, get, let*) або ідіоматичними виразами, наприклад: *I made him clean the kitchen*. Одними із найпродуктивніших способів творення морфологічних каузативних дієслів в англійській мові вважають безафіксацію (*to addle, to amuse, to bother*) та конверсію (*to disgust, to bug, to calm*). Менш поширеними є префіксні / напівпрефіксні, префіксні-суфіксні, суфіксні та побудовані за допомогою словоскладання каузативні дієслова.

Надавати каузативного значення, за твердженням О. М. Амахового, можуть такі суфікси англійської мови: *-ize* (*popularize*), *-ate* (*liberate*) та префікси – *en-* (*em-*) (*encourage*), *be-* (*beget*). Однак науковець наголошує, що серед афіксів англійської мови морфем, строго зорієнтованих на каузативне вираження, немає.

Лексичні каузативи поділяються на інхоативні, до яких відносять каузативні дієслова, що позначають початок, становлення дії (наприклад, *become*, *grow*, *get*, *turn*, *come*, *fall*, *make*, *go* тощо), та суплетивні, що охоплюють опозиції типу: *die* – *kill*, *believe* – *persuade*, *correct* – *repair* та інші. Суплетивізм здебільшого розглядають як явище на межі лексичного та граматичного, часто інтерпретують як граматичний спосіб розрізнення значень. Наведені приклади кожної пари мають спільне в лексичному значенні, але репрезентуються зовсім різними звуковими формами.

Отже, каузативна категорія є надзвичайно важливою для подальшого вивчення, а каузативне дієслово постає універсальним засобом граматикизації каузації в англійській мові.

### Список використаних джерел

1. Куца М. О., Залужна О. О. Семантика об'єкта каузації в екзистенційних дієсловах із семою заперечення (на матеріалі англійської мови). *Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Вінниця, 2019. Том 1. № 11. С. 63–67.
2. Приходько А. Н. Синтаксис и семантика конструкций с каузативными глаголами в немецком языке в сопоставлении с украинским и русским. *Типология мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах*: зб. наук. пр. Донецьк: ДонНУ, 2004. Вип. 9. С. 115–125.
3. Longacre R. E. *The grammar of discourse*. New York: Plenum, 1983. 338 р.



*Тетяна Мартинова,  
асистентка кафедри іноземних мов,  
Національний університет водного господарства  
та природокористування  
(м. Рівне)*

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВИХ НЕОЛОГІЗМІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Мова знаходиться в тісному взаємозв'язку з усіма сферами життя людини, вона миттєво реагує на усі зміни, що відбуваються в них, особливо якщо ці зміни зумовлені воєнними діями в країні. Яскравим прикладом такого взаємозв'язку можна вважати появу неологізмів, які створюються на позначення нових предметів, явищ або процесів тощо, про що свідчить стрімке поповнення неологізмами лексичного шару англійської мови, яка таким чином реагує на глобалізаційні, військові процеси та розвиток інформаційних та комунікаційних технологій. Переклад українських неологізмів англійською мовою становить певні труднощі, що пов'язано з тим, що новоутворені слова не завжди можуть мати свої еквіваленти у мові перекладу. Саме тому перекладачам необхідно розуміти структуру неологізмів, їхні особливості, а також основні способи перекладу. До таких способів перекладу належать: транскрибування, транслітерацію, калькування, описовий переклад, пряме включення, приблизний переклад.

Військовий стан в Україні змушує іноземців використовувати нові слова та вирази, щоб відтворити події, які відбуваються з початком воєнних дій в Україні, починаючи від геополітичних термінів таких як «gump state» до військового жаргону «MANPADS».

Українські військові неологізми входять у повсякденний словниковий запас іноземця, який цікавиться військовою ситуацією України. До них належать:

**Javelins** – джавеліни – протитанкові ракети, які найбільш ефективні для знищення танків і бронетехніки. Здатність зброї знищувати російську техніку зробила її культурним феноменом в Україні, де у неї навіть є власний мем: Святий Джавелін. Назва Javelin також використовується для ракети класу «земля-повітря» британського виробництва.



**Chornobaivka** – Чернобаївка – місто в Україні, яке російська армія намагалася захопити вже безліч разів і зазнавала невдач. Це так званий український Бермудський трикутник, який українські солдати закликають росіян відвідати: Welcome to Chornobaivka!

**In the meadow, a red kalyna (viburnum)** – Ой, у лузі червона калина – українська народна пісня Січових стрільців (національно-визвольного батальйону української повстанської армії) стала символом незламності українського народу. Її заспівав Андрій Хливнюк, лідер гурту «Бумбокс», на одній із площ Києва.

**Koloradi** – колорадські жуки – знущальне українське прізвисько проросійських сепаратистів, багато з яких носять оранжево-чорні георгіївські стрічки, що символізують військову силу Росії. Колоради — це також український термін для колорадського жука, інвазивного руйнівного шкідника, чії смуги нагадують стрічки.

**Hedgehog** – їжачок – шипоподібні сталеві перешкоди, які можуть відвернути або затримати танки. Українські мирні жителі виготовляли їжаків своїми руками, зварюючи під кутом два прутки або балки, щоб зробити хрест, а потім додаючи третій, щоб він тримав форму, навіть якщо його перекинуть.

**Bandera Smoothie** – коктейль Молотова – це загальна назва найпростішої саморобної запалювальної зброї на основі легкозаймистої суміші (бензину, розчинника, спирту тощо), наливої в скляну ємність. Назву було змінено на честь Степана Бандери.

**Orcs** – орки – російські солдати, що воюють на території України. Назву взяли з «Володаря перснів», асоціюючи їх з ордами що грабують країну та руйнують її демократію.

**Putin nicknames (derogatory)** – псевдоніми Путіна (зневажливі) – для критики Путіна використовують цілий ряд «лайливих імен» для російського лідера:

- 1) Putler: Putin + Hitler – Путлер: Путін + Гітлер
- 2) Kaputin: Kaput + Putin – Капутін: Капут + Путін
- 3) Naputin: Ukrainian kharaty хапати (which means "grab") + Putin – Хапутін: хапати (що означає «схопити») + Путін

**Glory to Ukraine** – Слава Україні! – вітання на території України, що прославляє її велич, у відповідь звучить: «Героям слава!» – Glory to the heroes!

**Z, V** – літери, які символізують російську воєнну техніку і які сприймаються зневажливо на території України. Російські військові малюють ці символи на своїй техніці білою фарбою для розрізнення своїх бойових машин.

**Load 200** – двохсотий або вантаж-200 – умовне кодоване позначення в армії цинкової труни з тілом загиблого солдата.

У процесі перекладу українських неологізмів англійською мовою, важливу роль відіграє розуміння військових процесів, станів та техніки, що відображенні у створенні нових лексичних сполук. Війна в Україні змушує створювати все нові і нові неологізми, а зацікавленість світової спільноти подіями в Україні сприяє розвитку перекладознавства та покращення взаємозв'язків між мовами та культурами.

#### Список використаних джерел

1. Костенко О. Г. Сучасні англійські неологізми способи їх перекладу українською мовою. Закарпатські філологічні студії. Ужгород. "Гельветика". 2020. Т. 2 .Вип. 13. С. 97-100.
2. Балабін В.В., Лісовський В.М., Чернишов О.О. Основи військового перекладу (англійська мова) Підручник. Київ: Логос, 2008. 587 с.
3. Denysiuk Yu., Serhiienko T., Serhiienko R., Samoiloa Yu. International military cooperation as an impetus for enriching terminological dictionaries: the English-Ukrainian context. *XLinguae*. 2021. Vol. 14, Issue 2. P. 255-275.

*Катерина Місюк,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Гавловська,  
викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНІ АНТРОПОНІМИ В РОМАНІ «ТРИУМФАЛЬНА АРКА» ЕРІХА МАРІЇ РЕМАРКА**

Антропоніміка як галузь ономастики вивчає особливості вживання власних імен у літературному творі.

У німецькій мові починаючи з XII ст. складається так звана двочленна система імен, що включає власне ім'я (Vorname), одне або декілька і прізвище (Name, Nachname) (zweigliedriges System von Vor- und Nachnamen).

У романі німецького письменника XX ст. Еріха Марії Ремарка «Триумфальна арка» [4], автор наділив кожного персонажа певними індивідуальними рисами. Саме чітко відібрані ним імена героїв цього роману містять у собі не лише лінгвістичну, але й культурно-історичну та лінгвокраїнознавчу інформацію [1].

Вибір імені персонажа – один з найважливіших моментів у процесі роботи автора над художнім твором. Ім'я актуалізує авторську модальність, перспекцію, прагматичне спрямування тексту на читацьку співучасть і співпереживання [2, 316]. Ім'я нероздільне з дійовою особою, сприймається й асоціюється з нею, вказує на предмет позначення та виступає його характерологічним представником.

Головним героєм роману є талановитий німецький хірург Людвіг Фрезенбург (Ludwig Fresenburg), або ж Равік (його фіктивні імена – Ravic, Votsek, Neumann, Herr von Horn). Оскільки головний герой втік з нацистської Німеччини, з концлагеря, і проживає в Парижі нелегально, він вимушений змінювати своє ім'я кожного разу, щоб уникнути повторного арешту французькою владою. В романі йдеться про Равіка, і тільки в кінці читач дізнається справжнє ім'я – Людвіг Фрезенберг.

Чоловіче ім'я Ludwig має давньонімецьке походження і походить від франкського імені Chlodwig, складається зі слів «hlud» та «wig», перекладається як «знаменитий воїн», яке було відоме вже в VI столітті. Ім'я Людвіг довгий час було дуже популярне серед знаті, імператорів та королів у Німеччині та Франції. Недарма автор обрав саме це ім'я, тому що Равік був учасником Першої світової війни, брав участь у Іпрській газовій битві, перебував певний час у гестапо, пережив смерть своєї дружини, змушений був жити під несправжніми іменами. Всі ці негаразди нанесли неабиякий психологічний вплив на характер та спосіб життя Равіка, але це не зупиняє його емігрувати до Парижу, приховуючись та працюючи нелегально. Тому, етимологія ім'я точно співпадає з образом Равіка. Прізвище Fresenberg співпадає з назвою комуни у землі Нижньої Саксонії, походить від назви племені фризів (Friese, Frese, Vrese), або також як позначення професії з середньонімецької «vriese» - робітник на будівництві дамби, що пов'язано з мулом та брудом.

Псевдонім Ravic також вибраний не випадково. Ravic, Rafik походить з арабської та означає «друг і супутник», ким насправді і є головний герой роману.

Особлива увага приділяється ключовому, з погляду як вітчизняних, і зарубіжних літературознавців епізоду – вбивству головним героєм, лікарем Равіком, нациста Хааке, що є його особистим ворогом. Хааке (Haake) – гестапівець, який у Німеччині катував Равіка та довів до самогубства Сибілли, дружину Равіка. Прізвище Haake походить від середньо-нижньонімецького слова «hake», «Haken» голландського «haak», що означає «гак». Можливо, це прізвище було прізвиськом для людини з будь-якою потворністю у формі гака (згорблений, або ніс з горбинкою). Саме потворність вчинків автор підкреслює за допомогою цього ім'я.

Вебер (Weber) – гінеколог із клініки Дюрана, товариш Равіка. Німецьке походження цього середньовісньонімецького слова «wēber», що є похідним від дієлова «weben» – ткати. Це ім'я широко поширене по всій центральній та східній Європі, та походить від професії ткача. Варто зазначити, що ім'я автор не зазначав впродовж усього твору. Він зображений як типова людина, із сім'єю, роботою та власним садом, за яким він ретельно доглядає. Вебер не має такої важкої долі, як головний герой Равік, тому письменник підібрав ім'я, етимологія якого збігається з типовою професією ткача.

Джоан Маду (Joan Madou) – героїня роману, навколо якої розгортаються основні події твору. «Благодать; милість Бога; дар богів» – саме це означає ім'я Жоан в перекладі, походить з єврейської, від «jahwe» та «chanan». Прізвище Madou має французьке походження. У творі образ Джоан досить загадковий, хоча пронизаний любовними зв'язками з головним героєм. Прототипом героїні вважають Марлен Дітріх, з якою Ремарк жив у Парижі невдовзі до Другої світової війни.

Особливу роль у літературно-художньому антропоніміконі Еріха Марії Ремарка відіграють характеристичні імена. Імена персонажів містять авторську підказку для визначення читачем характеру персонажа, виконують так звану прогнозуючу роль [2, 314]. Отже, антропонімікон роману «Триумфальна арка» Еріха Марії Ремарка – ретельний добір власних імен та майстерне введення їх у контекст твору, що наповнюють кожен онім певною інформацією й експресією.

#### Список використаних джерел

1. Белей Л.О. Нова літературно-художня антропонімія: проблеми теорії та історії. Ужгород, 2002. 176 с.
2. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. - Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. 416 с.
3. Николаева Т.С. Творчество Ремарка-антифашиста. Саратов: Саратов, 1990. 134 с.
4. Ремарк Є.М. Триумфальная арка. Роман. Москва: Худож. лит., 1990. 381 с.
5. <https://www.onomastik.com/Vornamen-Lexikon/>

*Іляна Поліщук,  
здобувачка вищої освіти,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича,  
Микола Заполовський,  
кандидат філологічних наук,  
асистент кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
(м. Чернівці)*

### **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО- ПОПУЛЯРНОЇ КНИГИ «ВНУТРІШНЯ ІСТОРІЯ. ЛЕГЕНІ. ДИВОВИЖНИЙ СВІТ НАШОГО ДИХАННЯ»**

Як відомо, переклад – це поліетапний процес, що передбачає не буквальний переклад тексту вихідної мови, а так званий доперекладацький аналіз тексту мови оригіналу. Сюди, згідно доповненої К. Норд формули Ласвелля можна віднести [3]: 1) зовнішньотекстові фактори; 2) внутрішньотекстові фактори.

До перших належать ті чинники, що не включають у себе фактичний зміст твору: хто транслює інформацію, з якої перспективи йде розповідь, з якою метою, стиль тексту, яка превалююча функція. До внутрішньотекстових чинників налужать власне мовні засоби, що передають конкретну інформацію: про що йде мова, сюжет, невербальні елементи, синтаксичні та лексичні особливості. Саме тому слід зазначити, що найважливішим з огляду перекладознавства зовнішньотекстовим фактором є стиль тексту, а внутрішньотекстовими у нашому випадку лексико-семантичні особливості.

У випадку книги Кая-Міхаеля Бе «Внутрішня історія. Легені. Дивовижний світ нашого дихання» її стилем є науково-популярний. З назви даного стилю стає очевидним, що він знаходиться на межі між науковим стилем та художнім. Та аби наочно зрозуміти особливості даних стилів, пропонуємо наступну формулу:

Науковий стиль (однозначність тексту \* велика кількість термінів \* системність, наявність дефініцій \* точність \* стислість \* однозначність \* незалежність від контексту \* відсутність синонімів) + художній стиль (емоційна забарвленість \* гра слів \* іронія \* гумористичні пасажі \* сюжетність \*

ситуативність \* використання запозичень) = науково-популярний стиль (однозначність частин тексту \* спільна постановка і вирішення питань \* дидактичність \* емоційна забарвленість \* запозичення уривки з різних типів тексту).

Слід згадати, що твір Кая-Міхаеля Бе «Внутрішня історія. Легені. Дивовижний світ нашого дихання» містить переважаючу більшість термінів та визначень з медицини, що зумовлює ще низку особливостей для процесу перекладу. Саме ці особливості стилів формують у подальшому внутрішньотекстові особливості перекладу.

Перекладацька трансформація – це видозміна тексту оригіналу при його транскодуванні знаками іншої мови. Так як мові характерна ієрархічна система, тобто спочатку рівень звуків, а в самому кінці синтаксичний рівень. Тому в нашому дослідженні кожному мовному рівню відповідає рівень трансформацій, до прикладу лексичний, семантичний, синтаксичний і т. д. Так як дотепер не існувало єдиної класифікації трансформацій, ми об'єднали наявні класифікації .С. Бархударова та А.Д. Швейцера, В.Н. Комісарова, Ж.-П. Віне і Ж. Дарбельне. Так як мовні рівні не існують ізольовано один від одного, то і перекладацькі трансформації теж можуть переймати особливості кількох мовних рівнів, наприклад лексико-семантичні трансформації.

Якщо говорити про лексико-семантичні трансформації, то до них можемо віднести:

**Конкретизація:** *Rechts und links von innen an die Bauchhinterwand getackert, Harnleiter dran, fertig* [2, с. 15] – *Праворуч та ліворуч вони впираються в задню стінку черевної порожнини, а від них тягнуться сечоводи*» [1, с. 16]. Даний прийом не був надто поширеним при перекладі, бо звичайно, що конкретизувати певні медичні терміни просто недопустимо.

**Генералізація:** *Wenn (Röntgen-) Bilder von der Lunge anfertigt werden, sieht ihr Besitzer in der Regel nur ein Paar schwarzer Klumpen, die ein halbiertes Graubrot erinnern* [2, с. 13] – *Натомість коли роблять рентген легень, то на знімку їхній власник переважно бачить два чорні кавалки, що нагадують скибки круглого хліба*» [1, с. 16]. Тут бачимо, що прийом генералізації використаний для буденного слова «хліб», яке в українській мовній традиції не прийнято уточнювати для передачі символізму.



**Модуляція:** *War das Erkunden menschlicher Organe bis vor kurzem noch medizinischen Fachkräften, Biologielehrern oder Hypochondern vorbehalten, so stehen heute Bücher über Herz, Haut, Prostata oder Darm auf den Bestsellerlisten* [2, с. 13] – **Якщо** нещодавно органами людини цікавилися лише медики, учителі біології або інохондрики, то зараз книжки про серце, шкіру, передміхурову залозу чи кишківник потрапляють до списків бестселерів» [1, с. 10]. Так як не тільки лексичний склад німецької та української мов відрізняється, а й граматичний, то для перекладу іноді може бракувати певних слів, таких як «якщо», тоді як в німецькій мові речення і без сполучника «wenn» звучить досить гармонійно. Саме тому перекладачу доводиться розвивати те чи інше речення чи поняття.

**Перестановки:** *Sie schmerzt erst, wenn sie Lungengrenzen überschreitet und beispielsweise in das Rippenfell oder in die Brustknochen einwächst* [2, с. 12] – **Боліти починає тоді**, коли пухлина виходить за межі легені, наприклад коли вросла в реберну плевру чи кістки грудної клітки» [1, с. 14]. Взавши елементарно потенційну позицію дієслова в німецькій мові, одразу бачимо відмінність з українською, що звичайно зумовлює перестановки.

**Розкладання:** *Ebenso werden diejenigen, die mit einfachen, zum Teil jahrhundertalten Atemtechniken tiefe Entspannung erfahren, geneigt sein, wenigstens einen kleinen Teil unserer Seele auch in diese, Organ zu verorten* [2, с. 13] – **Так само і ти, хто за допомогою простих дихальних технік (яким подеколи сотні років) досягає розслаблення, точно погодяться визнати частинку душі і у цьому органі**» [1, с. 15]. Як видно, морфологічні та словотвірні характеристики двох мов спонукають перекладача розкладати одне німецьке слово на два чи більше українських.

**Скорочення:** *In den Lücken zwischen den Rippen verlaufen Muskeln, die „Zwischenrippenmuskeln“* [2, с. 29] – **У прогалинах між ребрами розташовані м'язи, які називають міжреберними**» [1, с. 33]. Як бачимо, у німецькій мові досить звичною практикою є внутрішньо-синтаксична тавтологія. В українській мові, звичайно, не можливо сказати, «... м'язи, міжреберні м'язи». Тому і виникає дана видозміна.

Насамкінець слід згадати, що упродовж дослідження саме даний вид трансформацій був найбільш поширеним серед інших. Його кількісна частка – 66 одиниць, що відповідає 24% всіх трансформацій загалом. Тобто майже одна



четверта всіх видозмін пов'язана з відмінністю лексико-семантичних систем української і німецьких мов. Відмінність лексичного складу та категоричне неспівпадіння синтаксичної системи спонукають перекладача змінювати форму чи подекуди зміст, проте зберігати при цьому ідею, що і є основою адекватності перекладу.

#### **Список використаних джерел**

1. Бе К.-М. Внутрішня історія. Легені. Дивовижний світ нашого дихання / пер. з німецька С. Зубченко. Харків : Книжк. Клуб «Клуб Сімейн. Дозвілля», 2021. 304 с.
2. Beeh K.-M. Die atemberaubende Welt der Lunge: Warum unser größtes Organ Obst mag, wir bei Konzerten husten müssen und jeder Atemzug einzigartig ist. München : Heyne Verlag, 2018. 288 S.
3. Doerr, E. Übersetzungsrelevante Textanalyse. Ein kurzer Überblick. Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona., 2019. 31 S.

*Вікторія Предиткевич,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Калинюк  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ПОЗНАЧЕННЯ «GLÜCK/UNGLÜCK»**

Філософи тлумачать категорію «щастя» як «почуття повноти буття, пов'язане з існуванням». Часто в народі поняття «щастя» й «удача» ототожнюють. Особливо на фразеологічному рівні, адже люди упродовж всього свого існування поділялися на щасливчиків та невдах.

Мета наукової розвідки – з'ясувати особливості вираження «Glück/Unglück» у німецькомовних фразеологізмах.

Шляхом суцільної вибірки фразеологічних одиниць (ФО), які містять лексичний та семантичний компонент «Glück/Unglück» із фразеологічних словників [1; 3; 4; 5] було здійснено спробу їх класифікації.

Фразеологізми було класифіковано за семантичним критерієм та виділено такі підтеми:

- побажання удачі/щастя;
- «неочікуване» щастя;
- щастя, що легко дісталось;
- щастя, яке потребує зусиль, щоб його здобути;
- мінливе щастя;
- багатоліке щастя/удача.

Серед проаналізованих фразеологічних одиниць, найбільше було тих, що використовуються на позначення щастя, яке дістається легко. А саме: *auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn* – «діждемо тієї години, що будуть по шелягу дині»; *die dümmsten Bauern haben die dicksten Kartoffeln* – «кому щастя, тому й півень несеться»; *immer (wieder) auf die Füße fallen* – «як з гусака вода/завжди приземляється на лапи»; *Fortuna erwies sich jemandem hold* – «щастя як трясця,

кого схоче, того й нападе»; *mit einem goldenen Löffel im Mund zur Welt kommen* – «народитися з золотою ложкою в роті»; *unter einem glücklichen Stern geboren sein* – «народитися під щасливою зіркою»; *ein Glückspilz sein* – «бути щасливчиком»; *das Glück hasset weise und gelehrte Leute, die mit Vernunft alle Dinge vermögen* [1;3;4;5].

На другому місці за популярністю – прислів'я та приказки про неочікуване щастя: *Schwein haben; Glück und Glas, wie leicht bricht das; Seine Sternstunde haben* – «мати зоряний час»; *Dusel haben; Glück fleucht den, der es sucht, und sucht den, der es fleucht* – «дурень спить, а щастя в головах лежить»; *mit einem blauen Auge davonkommen* [1;5].

Також досить багато фразеологічних одиниць, що використовуються на позначення мінливості щастя. Серед них: *das Glück zieht man mit der Zange nicht herbei, und das Unglück kommt selbst; das Glück macht aus Bettlern Könige und aus Königen Bettlera* – «був Іваном, а став паном»; *zu großem Glück ist nicht zu trauen; wenn das Glück einem schmeichelt, so will's ihm den Hals abstechen; Glück und Glas, wie oft bricht das* [1; 3; 4; 5].

Щоб сказати, що щастя дволике або ж має різні сторони, використовуються наступні приказки: *das Glück gibt dem einen die Nüsse, dem anderen die Schalen* – «коли нема щастя зранку, не буде й до останку»; *das Glück ist mancher Art, aber es lässt jedem seinen Bart; Glück im Spiel, Unglück in der Liebe* – «пощастило в картах, не щастить в любові» або ж *Unglück im Spiel, Glück in der Liebe* – «не щастить у картах, пощастить в любові»; *Glück im Unglück haben* – «і в нещасті щастя буває»; *das Glück ist wie das Licht, es braucht den Schatten des Leides* [1;3;4;5].

Побажати щастя можна словами: *Mast- und Schotbruch; Hals- und Beinbruch!; Toi, toi, toi!* [1;4].

Розбили склянку? Не проблема, адже «*Scherben bringen Glück*» [1].

Звісно, варто зазначити, що у німецькій мові існують фразеологічні одиниці, які вживаються з метою продемонструвати, що щастя не завжди легко дістається: *jeder ist seines Glückes Schmied* – «кожен коваль свого щастя»; *das Glück ist dem Kühnen hold; Geduld ist der Schlüssel zum Glück* – «старання це ключі від щастя» [1;4;5].

Щоб підкреслити, що щастя може відігравати важливу роль, доречно використати такі приказки, як: *das Glück spielt immer die erste Geige* – «щастя

грає першу скрипку»; *am Glück ist alles gelegen* – «без щастя в ліс по гриби не ходи» [1;3;4].

Таким чином, можемо зробити висновки, що у німецькій мові найбільш поширені фразеологізми, які застерігають людину враховувати дволикість та мінливість щастя. А також, численні приклади іронічних прислів'їв та приказок про щасливчика, якому все дісталось надто просто, вказують, на те, що німецький народ доволі специфічно ставиться до таких персон.

#### Список використаних джерел

1. Deutsche Redensarten [Електронний ресурс]– Режим доступу до ресурсу: <https://www.dw.com/de/deutsche-redensarten-rund-um-gl%C3%BCck-und-gl%C3%BCcklichsein/g-56838013>.
2. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. L., 1976. 250 S.
3. Glücksarchiv. Sprichwörtern [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://www.gluecksarchiv.de/inhalt/sprichwoerter.htm>
4. Liste\_deutscher\_Redewendungen [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: [https://de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_deutscher\\_Redewendungen](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutscher_Redewendungen)
5. Phraseo. Das Glück [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://www.phraseo.de/thema/glueck/>
6. Фразеологізм // Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2 : М — Я. С. 546.

*Андрій Редька,*  
*аспірант,*  
*Чернівецький національний університет*  
*імені Юрія Федьковича*  
**Науковий керівник:**  
**Володимир Кушнерик,**  
*доктор філологічних наук, професор,*  
*професор кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу,*  
*Чернівецький національний університет*  
*імені Юрія Федьковича*  
**(м. Чернівці)**

## **ДОСЛІДЖЕННЯ СИМВОЛІЧНИХ ЗНАЧЕНЬ ПОЧАТКОВИХ ФОНЕМНИХ СПОЛУЧЕНЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Питання про зв'язок між звучанням та значенням слова було вперше поставлено ще філософами античних часів. Платон вважав, що люди вільні вибирати назву для речей, але їх вибір зовсім не випадковий, а залежить від особливостей речі, а також від особливостей звуків [2].

У 20 ст. фоносемантика була визнана галуззю лінгвістики, а її ідеї дали поштовх для безлічі різних досліджень та експериментів у молодих галузях мовознавства, таких як психолінгвістика, нейролінгвістика, когнітивна лінгвістика та інші. Предметом вивчення фоносемантики є звукозображальна система мови, у якій аналізуються зв'язки між звуком і значенням лексичної одиниці [1, с. 38].

Проблема «звук-зміст» та асоціативно-символічне значення початкових фонемних сполучень – фонестем, привертала увагу багатьох вітчизняних (С.В. Воронін, А.А. Калита, В.І. Кушнерик, В.В. Левицький, О.Б. Михальов та ін.) та зарубіжних (Л. Блумфілд, З. Ертель, Х. Марчанд, В. Мюс, С. Ульман, Б. Уорф, Е. Фенц, Дж. Фьорс, З. Харріс, Ф. Хаусхолдер, Е. Юнгер, та ін.) дослідників [4, с. 67].

Як відомо, вчення про взаємозв'язок між звуком та його значенням, символіку звуків мови та методи їх дослідження є надзвичайно складним, іноді суперечливим, проте ствердним, тому що знаходить психолінгвістичне, статистичне обґрунтування.

У нашому дослідженні звукосимволізму початкових фонемних сполучень (фонестем) німецької мови ми використали методіку оцінювання одного звучання за кількома змістами. За мету нашого експерименту ми ставили доведення існування символічного зв'язку фонестем з певними значеннями. Оцінювання проводилось за трьома шкалами: «сили» («слабкий – сильний»), «активності» («повільний – швидкий») та «оцінки» (приємний – неприємний) за п'ятибальним виміром «семантичного диференціалу» [3, с. 34]. 29 фонестем німецької мови було обрано матеріалом для нашого експериментального дослідження. Інформантами виступили 20 студентів-германістів з аугсбургського університету (Німеччина 2021 р.). Досліджувані забезпечувались анкетами та інструкціями. Інформантам надавалась година часу, протягом якої вони повинні були самостійно оцінити кожен фонестему за трьома шкалами з їх п'ятьма градаціями: «щось дуже слабе, слабе, нейтральне, сильне, дуже сильне; щось дуже повільне, повільне, нейтральне, швидке, дуже швидке; щось дуже неприємне, неприємне, нейтральне, приємне, дуже приємне». Досліджувані повинні були керуватись першим, швидким, спонтанним асоціативним враженням-сприйняттям і нотувати його за 5-тибальною шкалою. Одержані дані експерименту підсумовувались і для кожного семантичного розряду встановлювалась середньоарифметична величина. Було проаналізовано 1.740 відповідей-реакцій інформантів.

За експериментальними обрахунками ми отримали наступні результати від німецьких інформантів: за шкалою «сили» символічну значимість чогось «слабкого» мають фонестеми [kn-], [pl-], [kl-], [fl-], [bl-], [fn-], [fv-], [fm-], [fl-], [pr-], [pfl-], [gn-], а найвищий ступінь «слабкості» носить звукосполучення [kn-] (1,2). «Нейтральне» значення мають такі фонемні сполучення: [kv-], [spl-], [gl-], [pr-], [fr-], [sk-], [tsv-], [tr-], [spr-]. Асоціативне сприйняття чогось «сильного» зафіксовано для фонестем [ft-], [fr-], [ftr-], [pfr-], [kr-], [br-], [gr-], [dr-]. Фонестема [dr-] (4,6) має найвищий ступінь семантичного компонента «сильний».

За шкалою «активності» асоціативне значення чогось «повільного» мають такі звукосполучення: [pfr-], [spl-], [spr-], [gl-], [pfl-], [gn-], [ftr-]. Найбільш яскраво виражає це поняття фонестема [pfr-] (2,45). «Нейтральне» значення мають фонестеми [fm-], [bl-], [fl-], [gr-], [kv-], [fv-], [dr-], [fl-], [kl-]. З поняттям чогось «швидкого» асоціюються дані фонемні сполучення: [fn-], [tr-], [kn-], [kr-],

[ʃr-], [ʃp-], [tʃv-], [fr-], [pl-], [br-], [pr-], [sk-], [ʃt-]. Найвищий ступінь семантичного компонента «швидкий» має фонестема [ʃt-] (4,6).

Стосовно визначення поняття «неприємний – приємний», то для німецьких інформантів значення «неприємний» мають фонестеми [pfr-], [dr-], [kr-], [pfl-], [ʃpl-], [gr-]. Найвищу символіку «неприємного» виражає фонестема [pfr-] (1,4). «Нейтральним» поняттям характеризується ряд таких звукосполучень: [ʃn-], [ʃpr-], [fr-], [ʃl-], [ʃv-], [sk-], [ʃtr-], [tr-], [br-], [kv-], [ʃp-], [gl-], [ʃm-], [ʃr-], [gn-], [kn-]. Семантичний компонент «приємний» виражений у фонестемах [pr-], [tʃv-], [pl-], [ʃt-], [bl-], [fl-], [kl-], а найбільше у фонестемі [kl-] (4,6). Узагальнені дані експерименту подані в наступній таблиці 1.

Таблиця 1

*Символічні значення фонестем*

Шкали	Градації	Сполучення фонем (розташовані в порядку зростання значення середнього арифметичного)
1	2	3
Шкала сили	«слабкий»	kn-, pl-, kl-, fl-, bl-, ʃn-, ʃv-, ʃm-, ʃl-, ʃp-, pfl-, gn-
	«нейтральний»	kv-, ʃpl-, gl-, pr-, ʃr-, sk-, tʃv-, tr-, ʃpr-
	«сильний»	ʃt-, fr-, ʃtr-, pfr-, kr-, br-, gr-, dr-
Шкала активності	«повільний»	pfr-, ʃpl-, ʃpr-, gl-, pfl-, gn-, ʃtr-
	«нейтральний»	ʃm-, bl-, ʃl-, gr-, kv-, ʃv-, dr-, fl-, kl-
	«швидкий»	ʃn-, tr-, kn-, kr-, ʃr-, ʃp-, tʃv-, fr-, pl-, br-, pr-, sk-, ʃt-
Шкала оцінки	«неприємний»	pfr-, dr-, kr-, pfl-, ʃpl-, gr-
	«нейтральний»	ʃn-, ʃpr-, fr-, ʃl-, ʃv-, sk-, ʃtr-, tr-, br-, kv-, ʃp-, gl-, ʃm-, ʃr-, gn-, kn-
	«приємний»	pr-, tʃv-, pl-, ʃt-, bl-, fl-, kl-

Отже, результати проведеного нами експерименту підтверджують наявність зв'язку «форми та змісту», «звука та значення», що викликає у досліджуваних певні асоціативно-символічні сприйняття за шкалами «сили», «активності» та «оцінки».

Перспективою даного дослідження є порівняння результатів, отриманих від інформантів з Німеччини, із результатами, отриманими від інформантів з Австрії.

#### **Список використаних джерел**

1. Воронин С.В. Основы фоносемантики. Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1982. 242 с.
2. Воронин С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании. Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1990. 200 с.
3. Левицкий В.В. Звуковой символизм. Основные итоги. Черновцы: Рута, 1998. 130 с.
4. Левицкий В.В. Фонетичні зв'язки слів-синонімів і слів антонімів у німецькій мові. *Іноземна філологія*. 1979. №54. С. 67-71.



*Олена Самар,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Інна Яремчук,  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### **КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ МОВИ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НІМЕЧЧИНИ**

Відомо, що Німеччина має багатоголосий та вільний медійний простір. Так, свобода думки та вільне висловлювання власних ідей забезпечується в німецькомовних країнах на високому рівні та захищаються конституцією. Наприклад, в статті 5 основного закону Німеччини говориться: «Кожен має право висловлювати свою думку усно, письмово або шляхом зображення, розповсюджувати її, а також без перешкоди одержувати інформацію із загальнодоступних джерел. (...) Цензури не існує.» Таким чином, преса перебуває не в руках урядів або партій, а передусім у руках приватних медійних підприємств.

Важливим у ЗМІ є індекс свободи преси (англ. Press Freedom Index) – це рейтинг країн, який щорічно публікує неурядова організація «Репортери без кордонів» відповідно до власних даних щодо свободи преси у світі. Відповідно до цього рейтингу, Німеччина перебуває на високому рівні. Із 180 країн, німецькомовні країни входять до Топ – 20 свободи слова (за винятком Ліхтенштейну, що займає аж 30-ту позицію) [1, с. 144].

Крім того, Німеччині належить 329 переважно регіональних щоденних газет (Zeitung, f), 20 тижневиків (Wochenschrift, f), а також 1 590 журналів (Zeitschrift, f) (станом на 2014 р.). Слід зазначити, що після Китаю, Індії, Японії та США Німеччина – п'ятий за розміром газетно-журнальний ринок у світі. Проте, можна спостерігати, що впродовж останніх 15 років щоденні газети втрачають у середньому від 1,5 до 2 % свого вже оплаченого накладу. Залучити до кола велику кількість споживачів стає уже важче [2].

Однак, на противагу зменшення попиту на газети, журнали та інші ЗМІ, залишається більша частина споживачів, які захоплюються читанням та отриманням корисної інформації. Тому на сьогоднішній день, пресу Німеччини можна поділити на 3 категорії, а саме: nationale Presse (національну), überregionale Presse (над регіональну) та regionale Presse (регіональну).

Таким чином, слід виділити відомі та популярні ЗМІ – газети та журнали. Відомо, що однією з найбільш тиражованих серед усієї щоденної якісної преси Німеччини – Frankfurter Allgemeine Zeitung (скор. FAZ або F.A.Z. букв.) В загальному – це «Франкфуртська загальна газета», зміст якої орієнтований переважно на політичну й економічну еліти країни. Також одна із найвпливовіших ЗМІ країни – щоденне громадсько-політичне видання Die Welt («Світ/Земля/Усесвіт»). Слід помітити, що подібно до Frankfurter Allgemeine, газета Die Welt виходить у багатьох країнах світу. Тому видання має широку зарубіжну аудиторію. Газета консервативно спрямована та є одним із засновників творчого альянсу LENA (англ. Leading European Newspaper Alliance). Крім того, Süddeutsche Zeitung, яка вважається найбільшою за обсягами продажів у ФРН. Вона розпочала свою діяльність ще в далекому 1945 році та по нині виходить у Мюнхені. Направду, газета позиціонує себе як «ліберально-економічне» видання, проте велику увагу приділяють і висвітленню подій культурного життя Німеччини. Звісно, важливу роль й займають такі газети, як Die Zeit – німецька щотижнева газета; Handelsblatt – щоденна фінансово-економічна ділова газета Німеччини; а особливо приваблює газета Bild – це найбільша німецька щоденна ілюстрована газета - таблоїд, що має статус «бульварної» та є яскравим представником німецькомовної жовтої преси. Відомо, що видання продають в усіх кіосках Німеччини. Як і в інших виданнях ФРН, існує доступна й електронна версія з платним абонементом [1, с. 147].

Щодо журналів слід виділити трійку найбільш авторитетних та популярних: Der Spiegel, Focus і Stern. Варто звернути увагу на те, що Der Spiegel вважають найпопулярнішим суспільнополітичним журналом та найвпливовішим часописом континентальної Європи. Другий за популярністю – тижневик Focus, орієнтований на середній клас німецького суспільства ліберальноконсервативної спрямованості. Крім друкованих продуктів, у розпорядженні Focus також чимало телевізійних продуктів, наприклад Focus-

TV, Focus-Trend тощо. Натомість, журнал Stern на сьогодні має широке коло читачів, адже він покликаний інформувати й розважати одночасно. Важлива візитівка журналу – авторські репортажі та фоторепортажі.

На завершення прагну виділити найвідоміші телеканали німецькомовних країн - ARD — найбільший телерадіоконсорціум, до складу якого входять дві загальнонімецькі – Deutsches Fernsehen і Deutsche Welle / DW – та дев'ять міжрегіональних телерадіокомпаній. Канал робить важливий внесок для суспільства, урізноманітнює погляди, забезпечує демократію та інтеграцію; ZDF — німецька громадська телевізійна компанія, фінансується за рахунок плати за громадське мовлення та реклами; N-tv — німецький новинний телеканал (світові новини, економіка, спорт); N24 — безкоштовний спеціалізований комерційний телеканал Німеччини інформаційно-новинної тематики та RTL — найбільший комерційний телеканал Німеччини зі штаб-квартирою в Кельні, мовлення якого здійснюється через кабель, супутник та Інтернет.

Отже, свобода комунікації в Німеччині існує та передбачає, що органи влади зобов'язані надавати інформацію журналістам. Правові норми у сфері преси регулюються законами федеральних земель про пресу. До них належить обов'язкова публікація вихідних даних, обов'язок журналістів ретельно перевіряти й повідомляти правдиву інформацію, а також право журналістів на відмову виступати свідком у суді. Орган самоконтролю видавців і журналістів – Німецька рада з питань преси, яка розглядає випадки порушення правил ретельної перевірки матеріалів і журналістської етики. ЗМІ – це відкрита розгалужена система установ у Німеччині, що займаються збором, обробкою та поширенням відкритої інформації.

#### **Список використаних джерел**

1. Єгорова О. І. Німецькомовна Європа : нарис із лінгвокраїнознавства : навчальний посібник. Суми : Сумський державний університет, 2019. 195 с.
2. Про популярні друковані ЗМІ Німеччини. URL: <https://bintel.org.ua/analytics/politics/pro-populyarni-drukovani-zmi-nimechchini/> (дата звернення 04.05.2022).

*Тамара Скала,  
здобувачка вищої освіти,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
Науковий керівник:  
Ірина Білецька,  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри теорії та практики іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(м. Умань)*

### **ПОНЯТТЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ**

Спілкування з погляду лінгвістики – це комунікація, що здійснюється за певними правилами. У найзагальнішому сенсі під мовною комунікацією розуміється спілкування між людьми, головна мета якого - обмін інформацією.

Сам термін «комунікація» виник на початку ХХ століття. Комунікацією традиційно прийнято називати обмін значеннями (інформацією) між індивідами за допомогою загальної системи символів (знаків), мовних знаків зокрема [2].

Зауважимо, що саме поняття «комунікація» досі немає загальноприйнятого тлумачення. У більшості визначень підкреслюється тісний зв'язок термінів «комунікація» та «спілкування». В одних роботах ці концепти визнаються тотожними (С. Кравченко), в інших вони перетинаються, але нетотожні один одному (Ф. Карташкова), у третіх одне з понять виявляється включеним до складу іншого [3, с. 125].

На сьогоднішній день у теоретичній літературі можна знайти безліч комунікативних моделей. При цьому більшість із них засновані на моделі, запропонованій Р. Якобсоном, який виділяє шість функцій мовної комунікації: емотивну, конативну, фатичну, реферативну, поетичну, метамовну [5].

Важливими поняттями щодо комунікації є мовна стратегія і тактика. Різні дослідники виділяють різні види тактик та стратегій. Некооперативні мовні стратегії - діалоги, засновані на деформації правил мовного спілкування - це конфлікти, сварки, лайка, агресія, використання свідомо хибних фактів.

Стратегія мовної поведінки - це спосіб (лінія) мовної поведінки автора тексту, у ситуації спілкування співвідносний з його конкретними

комунікативними цілями (обміном інформацією та мовленнєвим впливом на реципієнта). Стратегії мовної поведінки умовно можна поділити на дві групи: стратегії інформування та стратегії мовного впливу. У свою чергу, стратегії мовного впливу поділяються на прямі, непрямі та приховані [4, с. 13].

Під діловим спілкуванням розуміється спілкування, що забезпечує успіх спільної справи, що створює умови для співпраці людей задля здійснення значимих для них цілей. Ділове спілкування є особливою формою взаємодії людей у процесі певного виду трудової діяльності, яка сприяє встановленню відносин партнерства між керівниками та підлеглими, між колегами, створює умови для продуктивної співпраці людей у досягненні значущих цілей, забезпечуючи успіх спільної справи [1, с. 169].

Діловий етикет - порядок поведінки працівників підприємства у різних ситуаціях, зокрема при діловому листуванні, діловому спілкуванні, прийомі на роботу, зверненні до керівництва. Ділове спілкування підпорядковується певним правилам і нормам, які зумовлені його функціями.

Ділове спілкування представлено в різноманітних формах, які мають сприяти найбільш ефективній реалізації інформаційного змісту ділового спілкування. До форм ділового спілкування відносяться: ділові бесіди, наради, переговори; публічні виступи (доповіді, повідомлення, вітання); прес-конференції; дискусії, дебати; презентації; ділові сніданки, обіди, вечери, фуршети.

Письмові форми ділового спілкування - це всі види ділових листів, а також документи, які фіксують соціально-правові відносини, що регулюють управлінські, фінансові та інші дії організацій та окремих посадових осіб.

Ділове спілкування підпорядковується встановленим правилам і обмеженням, діловому регламенту. Ці різноманітні правила і обмеження визначаються різними факторами, насамперед ступенем офіційності ситуації, яка обумовлює більш або менш суворе дотримання певних правил спілкування. На дотримання регламенту впливають також національні та культурні особливості учасників, а також цілі і завдання конкретної зустрічі, бесіди, наради. Регламентованість ділового спілкування передбачає: дотримання його учасниками ділового етикету, який визначає їх норми поведінки; дотримання мовного етикету, використання як етикетних мовних зворотів в усному мовленні, так і офіційно-ділового стилю на листі; обмеженість ділового

спілкування певними часовими рамками, чітку організацію робочого часу та раціональне його використання; реалізацію ділового спілкування в певних формах (ділова розмова, ділова нарада, ділові переговори та ін.).

Отже, ділове спілкування є особливою формою взаємодії людей у процесі певного виду трудової діяльності, яка сприяє встановленню відносин партнерства між керівниками та підлеглими, між колегами, створює умови для продуктивної співпраці задля досягнення значних цілей, забезпечуючи успіх спільної справи. Діловий етикет - порядок поведінки працівників підприємства у різних ситуаціях. До принципів етики корпоративних відносин відносяться конкретика (чітке вибудовування правил усередині компанії), єдність (турбота про спільну справу та підтримання ділового іміджу), повага та терпимість (дотримання ввічливості у міжособистісних відносинах всередині компанії та коректність), взаємність (робота колективу на благо самої організації).

### Список використаних джерел

1. Гудина О. А. Особенности американской деловой коммуникации. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. М. : Науч.-информ. изд. центр и ред. журн. «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», 2010. С. 169-199.
2. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации. Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Смысл : Академия, 2007. 368 с.
4. Солдатова А. А. Речевые стратегии и тактики адвокатского дискурса : дис... канд. филол. наук: 10.02.19 / Тверской государственный университет. Тверь, 2013. 155 с.
5. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика. Структурализм: «за» и «против». М. : Академия, 1975. С. 193-230.

*Наталія Ставчук,  
викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань)*

## **ЯДРО ТА ПЕРИФЕРІЯ КЛАСУ КВАНТИФІКАТОРІВ**

Тези присвячено аналізу лексико-граматичного класу квантифікаторів та класифікації складових його одиниць. Відповідно до постулатів когнітивної лінгвістики, категорія квантифікаторів влаштована за прототиповим принципом: існують її «найкращі» та «гірші» приклади – центр та периферія категорії. Асиметрія між центром та периферією категорії отримала назву прототипового ефекту.

Одиниця, що виявляє в чистому вигляді та найбільшою мірою властивості, спільні з іншими одиницями категорії, є прототипом цієї категорії.

Узагальнюючи численні спостереження дослідників, котрі займалися проблемами категорій кількості необхідно передусім перерахувати загальні властивості квантифікаторів. Серед них можна виділити наступні: 1) абстрактно-кількісне значення; 2) позначення порядку за рахунку; 3) використання як визначення іменника; 4) виконання ролі підлеглого у реченні; 5) апроксиматорів; 6) нехарактерність використання у самотійній предикативній позиції; 7) можливість узгодження з дієсловом як у множині, так і в однині; 8) використання як з детермінативами, так і без них.

### **Квантифікатори, що виражають певну кількість**

Центральне місце у класі квантифікаторів займають кількісні числівники. Вони є ядром класу квантифікаторів, оскільки володіють усіма перерахованими вище прототипними ознаками: 1) виражають кількісне значення; 2) здатні позначати порядок слідування, коли йдеться про роки, сторінки або розділи книги: *in ten sixty-six; Chapter seven*; 3) виконують функцію визначення іменника: *twenty books*; 4) можуть бути використані в традиційній позиції іменника, але не вимагають при цьому артикля: *two and two is four*; 5) не мають форм однини та множини; 6) модифікуються за допомогою апроксиматорів: *about thirty people*; 7) зазвичай не використовуються в самотійній предикативній позиції (крім висловлювань, що ілюструють математичні



розрахунки, наприклад, *two and two is four*). 8) узгоджуються з дієсловом як в однині, так і в множині; 9) можуть замінювати детермінативи, відрізняючись цим від прикметників (*two men*), але можуть використовуватися і з детермінативами (*my two friends, the two men*).

Можна назвати кілька підрозрядів кількісних числівників: 1) мультиплікативні числівники (*multiplicative numerals*), що утворюються за схемою: кількісний числівник numeral + -fold; наприклад, *sevenfold, ninefold*; 2) дистрибутивні числівники (*distributive numerals*), визначальні числа елементів декількох множин однакового розміру, наприклад, *"four each"*; 3) множинні числівники (*frequentative numerals*), які утворюються за допомогою кількісних числівників і лексеми times: *three times*.

У вітчизняному мовознавстві останній розряд кількісних числівників має статус «рахункових прислівників», що відповідають на запитання «скільки разів?». Існує три архаїчні форми, утворені за допомогою адвербіального суфікса -s (з родового відмінка): *once ma twice* і в поетичній мові *thrice*. Починаючи з трьох, ці поняття зазвичай виражаються поєднанням відповідного кількісного числівника з лексемою times.

Рахункові прислівники зустрічаються у низці фразеологічних одиниць: *once or twice; think twice; once bitten, twice shy; lightning never strikes twice in the same place; it is a silly fish, that is caught twice with the same bait* – нерозумний той, хто двічі трапляється на одну вудку; *measure twice, cut once; measure thrice and cut once; measure thy cloth ten times, thou canst cut it but once, порівн. сім разів відмір один раз відріж; a twice-told tale* – стара історія, щось повторюване і тому добре відоме.

Порядкові числівники, що утворюються від відповідних кількісних за допомогою суфікса -th (OE -*Pa*) (Old English -*tha, -the, -otha, -othe*) поєднуються з кількісними загальним значенням числа, та їх граматичні ознаки різні. Порядкові числівники мають такі прототипові характеристики: 1) позначають порядок при рахунку, місце, яке предмет займає в ряду; 2) виконують подібні до прикметників синтаксичні функції, позначаючи ознаку предмета і будучи визначенням іменника: *make your first steps, the First World War*; 3) не мають форм однини та множини; 4) порядковий числівник "second", можна використовувати в невизначеному значенні "ще один", але не обов'язково "другий"; 5) можуть використовуватись у самотійній

предикативній позиції: Sheila and Jim були першими. Однак більш типовою є інфінітивна конструкція: *I'd be the first to admit*; б) у низці стійких виразів порядкові числівники використовуються без детермінатива: *second to none, first come, first served, third time lucky (US third time is the charm)*.

Дробові числівники (partitive numerals) використовуються для позначення дробів, при цьому лише у двох випадках застосовуються особливі слова  $\frac{1}{2}$  - half,  $\frac{1}{4}$  - quarter (останнє запозичено з французького *quarter*. Інші дроби виражаються по одному встановленому типу: знаменник виражається порядковими числівниками, а чисельник – кількісними.

Дробові числівники мають такі властивості: 1) дробі, що позначають числа менше одиниці, вимагають прийменника *of three quarters of a ton vs. one and a half hours*, більші дробі виражаються за допомогою прийменника *over*: *317 / 509 three hundred and seventeen over five hundred and nine*; десяткові дробі читаються так: *0.375 nought point three seven five*; 2) використовуються з апроксиматорами: *about 3A of an hour*, а також з детермінативами або без них: *3/7 three seventh vs. a quarter, a half*.

### **Квантифікатори, що виражають невизначену кількість.**

Точне значення кількісних числівників може бути модифіковано за допомогою афіксів та апроксиматорів. У цьому випадку квантифікатори виражають невизначену кількість.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що невизначена кількість представлена в англійській мові різноманітними різнорівневими засобами:

- Суфікс -ish (Numeral +-ish). Розглянутий суфікс -ish використовується для опису невизначеного віку людини, а також позначення часу. Для опису невизначеного віку можна використовувати й інші лексичні одиниці: *a thirtysomething, a fortysomething (Numeral + something)*.

- Напівафікс -odd (Numeral + -odd). Цей напівафікс також може використовуватися для позначення невизначеного віку (*sixty-odd*).

- Напів-афікс -some (seventy-some per cent). Невизначений займенник “some” може також використовуватися перед числівником як апроксиматор, роблячи його значення приблизним (*some thirty people*).

- Використання апроксиматорів (*approximators: approximately, about, over, up to, roughly, around, circa, nearly, almost, approaching, like, etc*

У словнику Oxford Advanced Learner's Dictionary наводяться наступні приклади апроксиматорів, які можуть перебувати як у препозиції, так і в постпозиції до слів:

*“The flight takes approximately three hours.*

*The tickets cost about £20 each.*

*The repairs will cost \$200, give or take a few dollars.*

*How much will it cost, more or less?*

*We are expecting thirty or so people to come.*

*She must be 25 or thereabouts.*

*Profits have fallen by roughly 15%.*

*You can expect to earn round about £40,000 a year.*

*The price is somewhere around \$800.*

*She earns somewhere in the region of £25,000.*

Всі ці слова та висловлювання використовуються як в усному, так і в писемному мовленні.

Таким чином, в ядро класу квантифікаторів входять кількісні числівники – прототип категорії, що розглядається, а також підрозряди іменників, утворені від кількісних: мультиплікативні, дистрибутивні, множинні, порядкові та дробові. Всі ці одиниці мають найбільшу кількість прототипних ознак.

*Діана Степанюк,  
здобувачка вищої освіти,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
Науковий керівник:  
Анна Кришко,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(м. Умань)*

## **АБСТРАКТНІ ІМЕННИКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ**

Тези присвячено опису особливостей абстрактних іменників англійської мови, що зумовлюють їхній особливий статус. Розглядається внесок цього класу слів у формування синонімічних ресурсів мови та показано їх роль в комунікації.

Проблема визначення абстрактного починається з питання, чи існує чітке бачення того, де проходить межа абстрактного та конкретного. Для повноцінного розгляду цієї проблеми потрібно звернутися до інших дисциплін, таких, як філософія, логіка, психологія. Абстракція розглядається логікою у зв'язку з різними видами понять. Антиномія «конкретне / абстрактне» належить до основних у філософії. Психологія вивчає це у контексті розвитку пізнавальних процесів. Той факт, що в концептуальній системі зосереджено знання, що надходить із різних репрезентаційних модулів, свідчить про необхідність враховувати дані психології сприйняття.

Аналіз концептуального змісту абстрактних іменників можливий через його уявлення у словникових дефініціях. В результаті такого аналізу виявляються концептуальні сфери, які вербуються іменниками. Виділення концептуальних сфер дозволяє визначити, яка частина їх змісту фіксується значеннями іменників, а також з'ясувати, як іменники актуалізують відповідні концептуальні сфери, набувають різних смислів у процесі функціонування, окреслюючи ту чи іншу їх ділянку.

Дослідження показує, що абстрактні слова визначаються у словниках лінгвістично: одне через одного чи у вигляді конкретизації. З цього випливає, що іменники являють собою мовні кореляти одиниць різного рівня

категоризації, а також те, що в значенні цих мовних одиниць фіксуються приблизно однакові способи семантичного осмислення, тобто концептуалізації аспектів дійсності.

Аналіз вербалізованих абстрактними іменниками концептуальних сфер показує орієнтованість картини світу на людину. Деякі визначення абстрактних іменників складаються з двох частин. Одна з них зображає знання про ідеальний об'єкт світу, який позначається даним іменником, про його характеристики, особливі риси, складові, інша – знання про те, що цей об'єкт залучений у певний вид діяльності, тобто це пропозиційна частина дефініції, що мотивує виконання іменником тієї чи іншої семантичної ролі у пропозиційній структурі висловлювання.

Спираючись на загальне положення когнітивної лінгвістики про відсутність чітких кордонів між категоріями, можна стверджувати, що не існує чіткого кордону між конкретним та абстрактним. Слова можна охарактеризувати лише як більш-менш абстрактні серед інших слів.

Роль абстрактних слів у системі мови й мови важко переоцінити. Досить показовим є їхній суттєвий внесок у розвиток синонімічних засобів мови: кількісно вони перевершують конкретні імена. Так, у тезаурусі Роже більшість лексики є абстрактною, якщо в цю категорію включати все різноманіття лексики (абстрактну, узагальнену, власне абстрактну), що протиставляється конкретним одиницям мови. Крім того, що абстрактні слова використовуються Роже [2] для назви категорій: класів (*dass*), підкласів (*division*), груп усередині підкласів, великих слів.

Ознаки, що відбивають функцію, можуть ставати виділенішими у концептах природних видів. Наприклад, у тезаурусі Роже слово *horse* можна знайти в наступних розділах: *Class II Space, IV Motion, 1° Motion in General, 271 Carriers*. Таке відображення категоризації пояснюється історико-культурним контекстом: за часів Роже коні забезпечували основний засіб пересування.

Синонімія імен артефактів, на відміну від гіпо- та гіперонімічних зв'язків, можлива за умови збереження «внутрішніх» ознак та інформації про основні функції об'єкта. Прикладом є синоніми *film* і *movie*, взаємозамінні майже у всіх контекстах, крім тих випадків, коли вони виражають знання про додаткові функції: *film* – про естетичну, *movie* – про розважальну. Порівняйте: *an art film, a film festival, але не an art film, a film festival*.

Психолінгвістичні дослідження показують, що конкретні іменники, що позначають предмети, з якими людина стикається (використовує) у повсякденному житті, мають великий коефіцієнт образності. Між словом, що називає предмет, і таким чином цього предмета існує досить тісний зв'язок. Як очевидно з даних вище прикладів, зміна компонентів образу руйнує його, викликаючи у свідомості інший образ. Явище синонімії ґрунтується на варіюванні компонентів концептуальних сутностей. Як згадувалося вище, за абстрактним іменником у концептуальній системі стоїть цілий комплекс ідей, об'єднаних дуже узагальненою схемою відношень. Зміна компонентів цього комплексу ідей можлива без руйнування цієї схеми, що породжує синонімічні зв'язки мовних одиниць. Понад те, можна назвати певну закономірність варіювання компонентів концептуального змісту. Наприклад, цілий ряд синонімів відображає варіювання компонента «ступінь прояву», який, у свою чергу, включає інформацію про інтенсивність, емоційне сприйняття, тривалість. Проілюструємо висловлене положення наступними синонімічними групами: *attack, strike, invasion, raid, assault, offensive, aggression, incursion; certainty, inevitability, necessity, a foregone conclusion, a sure thing; approval, acceptance, agreement, favour, assent, blessing, thumbs up, acquiescence; guilt, regret, remorse.*

Таким чином, синонімічна продуктивність абстрактного іменника пояснюється тим, що його семантичний потенціал не може бути зведений до одного компонента, а містить додаткову інформацію про різні аспекти ситуації. Знання про елемент ідеального світу включає не тільки інформацію про його приналежність до будь-якого класу ідеальних сутностей, воно також формується в результаті сприйняття його у відносинах та зв'язках з іншими елементами, на основі уявлення про його властивості, осмислення його з погляду виконуваних функцій та залучення до діяльності людини.

Завдяки своєму прагматичному потенціалу абстрактні слова виконують особливу роль у мові. Як відомо, прагматичний шар значення слова включає інформацію про ставлення того, хто говорить до позначається, до адресата, а також інформацію про прагматичні функції лексеми. Абстрактні слова вербалізують концептуальний зміст, пов'язаний із духовним життям людини, із життям у суспільстві. У зв'язку з цим вони називають властивості і явища, за якими в суспільстві закріплена певна оцінка.



На нашу думку, нейтральне вираження думки навряд чи можливе. У зв'язку з тим, що абстрактні іменники мають велику інтерпретативну, суб'єктивну, частину, можливе їх використання з метою мовного впливу, заснованого на «варіативній інтерпретації дійсності засобами мови». Вплив може мати не тільки варіювання, пов'язане зі зміною стилістичного забарвлення лексики, але і варіювання в рамках стилістично нейтральної лексики.

Почасти можливість впливу, пов'язана з варіюванням, існує завдяки явищу синонімії абстрактних іменників. Наприклад, вибір синоніма з ряду *attack, strike, invasion, raid, assault, offensive, aggression, incursion* для іменування бойових дій може передавати ставлення до ситуації розмовляючого і формувати відповідне сприйняття ситуації адресата повідомлення.

Таким чином, той, хто говорить, може висловлювати ставлення до повідомлення, не тільки використовуючи можливість зміни стилістичного забарвлення слів, але й використовуючи можливість різної інтерпретації дійсності.

З даного погляду цікавить дослідження фразеологічних поєднань, що містять як компонент локативний абстрактний іменник. Слід зазначити, що вони стилістично нейтральні. Компонент фразеосполучення або цілий фразеологізм мають узагальнено-переносне значення, а тому допускають різноманітне застосування або різні погляди при їх вживанні. При використанні тим, хто говорить надмірно абстрактного опису ситуації, замість вживання еквівалентного конкретного слова або вільного поєднання слів, багато виявляється невисловленим. В результаті аналізу було виявлено, що фразеологізми з компонентом локативним іменником мають прагматичну функцію ухилення від прямого зображення оцінки. Пряме вираження оцінки часто має комунікативну мету надання впливу, впливу на співрозмовника. Коли оцінка висловлюється непрямо, то, відповідно, і мета впливу залишається прихованою. Як приклад можна навести фразеологізми, в яких зображена ситуація ухилення від прямого вираження оцінки статусу тих, хто говорить: *to know one's place* 'знати своє місце'; *to put smb in his (proper) place* ставити когось на місце; *to show smb his place* показувати будь-кому його місце.

У словнику *Longman Dictionary of Contemporary English* подано наступні визначення [1]:



1) *Know your place* 'знати своє місце' – *to behave in a way that shows you know whteh people are more important than you.*

2) *Put smb in their place* 'ставити на місце' – *to show someone that they are not as dever or important as they think they are.*

Проілюструємо використання одного з цих поєднань у висловлюванні:

*A few curt remarks from the chairperson soon put Bates in his place (BNC).* – 'Декілька різких зауважень з боку голови швидко поставили Бейтса на місце'.

Словникові визначення і наведений приклад показують, що, вибираючи це фразеологічне поєднання, промовець фокусує увагу на тому, що кожен співрозмовник має свій статус, своє місце, а який саме статус – це та оцінка, яка залишається невисловленою. Фактично ж той, хто говорить маніпулює образом дійсності, бо такий її опис служить лише тлом у тому, щоб підкреслити значимість одного з учасників комунікації.

Крім того, фразеологічне поєднання *put smb in their place* «ставити на місце» показує дійсність у сприятливішому світлі, ніж вона могла бути представлена. Назване поєднання фіксує у своєму змісті позитивний образ (поставити на місце означає 'не давати зазнавати, задирати носа'), маскуючи інформацію про способи досягнення цієї мети, про поведінку іншого учасника ситуації. У деяких ситуаціях фразеологічне поєднання *put smb in their place* не тільки не містить прямої оцінки, але й маскує непристойну поведінку за позитивним вчинком.

Таким чином, вибір слів та поєднань слів є ефективним інструментом мовного впливу. Слова, які виражають один концепт, профільюють різні ознаки концепту, а тому викликають у свідомості адресата повідомлення різні образи дійсності. Якщо адресат не зважає на це варіювання мовних структур, то йому нав'язується одна з кількох можливих інтерпретацій навколишньої дійсності, з погляду мовного впливу, та, яка вигідна мовцю. У цьому розумінні абстрактні слова мають потенціал, що забезпечує промовцю реалізацію його прихованих інтенцій, оскільки надають можливість варіювання в інтерпретації дійсності.

### Список використаних джерел

1. Longman Didionary of Contemporary English. Edinburgh: Pearson Education Ltd., 2000. 1668 p.

2. The new Roget's thesaurus in dictionary form / N. Lewis (ed.). N. Y. : G. P. Putnam's Songs; A Berkley Book, 1978. 496 p.

**Таміла Філіппович,**

викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(м. Умань)

## **ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗНАЧЕНЬ ЛЕКСИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ АНГЛОМОВНИХ СИМІЛЯТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ**

Тези присвячено розгляду структурно-семантичних особливостей англомовних симілятивних фразеологізмів, визначенню лексичного та семіотичного статусу їх компонентів та формуванню визначення з позицій ономасіологічного підходу.

Завдяки проведеному аналізу на встановлення статусу компонентів англомовних фразеологізмів, можна зробити висновок, що багато англомовних симілятивних фразеологізмів складаються з номінаторів сенсу. Однак ці номінатори різняться за своєю природою. Симілятивні номінатори сенсу мають якийсь внутрішній потенціал до формування в складні симілятивні одиниці.

Як і в симілятивних, так і в індикативних фразеологізмах присутній певний набір лексичних компонентів, що є основою створення нових фразеологізмів. Якщо в метонімічних і перифрастичних фразеологізмах ці компоненти виступають у своєму первинному значенні, то в компаративних, метафоричних та алегоричних фразеологізмах один і той же лексичний компонент здатний проходити цілий шлях трансформації первинного значення.

Наведемо кілька прикладів. Якщо звернутися до словникового визначення лексеми *eel*, ми побачимо *a long fish that looks like a snake and can be eaten*. Виходить, що в самому визначенні закладено порівняння вугра зі змією (за фізіологічними ознаками). Тому можна спостерігати зіставлення даних представників тваринного світу і на другому ономасіологічному рівні.

Компаративні фразеологізми, як було зазначено вище, виділяють візуальну або тактильну подібність: *to kink* (“*wriggle*” – *Isle of Wight*). Алегорії додають до лексеми *eel* значення трудомісткої діяльності, що вимагає цілеспрямованості: *You cannot hunt eels and hares at the same time. He that will catch eels must disturb the flood* порівн.: *Every man has got to kill his own snakes*. Своєю чергою, лексема *snake* (через здатність змії жалити), або позначає небезпеку або недовіру (*a snake in the grass*; погрози *could crawl under / lower than a snake's belly*; *do speak with a forked tongue*). Тут відбувається різниця між образами, що знаходяться в одному контексті: *to vanish like eels into weeds* додає експресивність дії

“зникнути”, тоді як *snake-in-the-weeds* означає “ворог, що прикидається другом”. Лексеми *mud* і *eel* взаємодіють у кількох алегоріях: а) де *mud* – “звичне довкілля”, а *eel* – її мешканець: *Mud chokes no eels*. Ця лексема набуває також відтіноку значення “цінність, яку легко сплутати з схожою на неї несправжньою” в контексті алегоричного фразеологізму *All that breed in the mud are not eels*. Фонові знання дозволяють нам навести приклад іншої алегорії зі схожим сценарієм: *All that glitters is not gold*.

Наведений вище аналіз дозволяє сформулювати гіпотезу про можливість існування складного, багатогранного світу взаємодії симілятивних фразеологізмів і компонентів, що входять до них.

Далі наводиться спроба описати явище трансформації значення лексичних компонентів, що зустрічаються у всіх видах симілятивної номінації: компаративної, метафоричної та алегоричної. Наш аналіз будувався за наступною схемою: вказівка словникового значення, заданого переносного (за наявності) значення, зазначення актуалізованих даних або значень, що знову породжуються.

Ми здійснили контрастивний аналіз контекстуальних семантичних трансформацій лексем з апріорно заданим переносним значенням та лексем, що не мають даних семантичних особливостей.

*Lion* – словникове значення: 1) лев; 2) переносне – сильна, смілива, владна людина. Актуалізовані дані або контекстуально породжувані відтінки переносних значень: 1) сміливість – *as bold as a lion; as brave as a lion*; 2) агресія – *to roar like a lion*; 3) сильний, владний суперник – *the lion in the way; the lion in the path; to fight like a lion*; 4) загроза фізичного/емоційного дискомфорту – *to throw smb. do the lions; to wake a sleeping lion; put one's head into the lion's mouth*; 5) перемога над сильним, владним суперником: а) там, де працює або живе — *to beard the lion in his den*; б) усвідомлення вразливості небезпечного суперника чи втрата їм сили надає сміливості його слабким опонентам: *The lion is not so fierce as he is painted. Hares may pull dead lions by the beard*<sup>4</sup> б) марність речі, що втратила свою колишню силу – *A living dog is bet-ter than a dead lion*; 7) краще бути керівником, ніж підлеглим – *Better be the head of the dog than the tail of a lion*; 8) більша частина (благ) є *the lion's share*.

Як показує аналіз, в англійській мові лексема *lion* виступає як вторинний номінатор сенсу (метафоричні та алегоричні фразеологізми) і як квазівторинний

фіксатор сенсу (компаративні фразеологізми), де лексема виступає в значенні «сміливий». Згідно зі статистикою, зазначена лексема виступає як вторинний номінатор сенсу в понад 75% вивчених контекстах. Контекстуально породжені відтінки переносних значень, так чи інакше, співвідносяться з апіорно заданим значенням. Крім того, даний лексичний компонент виступає як потенційний номінатор сенсу, в контекстах, що породжують значення «загрози фізичного або емоційного дискомфорту», а також як фіксатор-активізатор сенсу («більшість будь-яких благ»).

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що на другому ономасіологічному рівні англійці сприймають лева як сильного, хороброго суперника або владної людини, здатної заподіяти фізичний дискомфорт або емоційний тиск.

Bird – словникове значення: 1) птах; 2) переносне – молода жінка; 3) певний тип людей. Деякі актуалізовані дані або контекстуально породжувані відтінки переносних значень: 1) сімейні стосунки – а) чоловік/дружина: *Choose your bird out of a clean nest*; б) батько: *Ill bird lays an ill egg.*; в) дитина: *top bird of the nest*; 2) власник будинку – *A little bird is content with a little nest; Every bird likes its own nest*; 3) досвідчена людина – *Old birds are not caught with chaff*; 4) людина – а) та її вчинки: *A bird may be known by its song*; б) та його минуле / характер / натура: *However far a bird flies, it carries its tail with it*; в) схильний до хвастощів: *Each bird loves to hear himself sing*; г) схильний видавати іншу маску: *Fine feathers do not make fine birds*; д) той, хто приносить невдачі своєю діяльністю: *a bird of ill omen*; е) людина з незвичайними здібностями: *a rare bird*; ж) людина, яка розділяє певні смаки / погляди / професійні устремління: *Birds of a feather flock together*; з) мандрівник *a bird of passage*; і) працьовита людина: *An early bird catches the worm*; 5) думка/ідея – *bird of his own brain*; 6) секрет – *bird in the bosom*; 7) плітки – *Spoken words are like flown birds: neither can be recalled*; а) анонімне джерело інформації: *a little bird told me*; 8) мета – *To kill two birds with one stone*; а) важкодосяжна мета: *smn. could call / charm a bird off a twig*; б) недосяжна мета: *A feather in the hand is better than a bird in the air*; 9) мала цінність – *A bird in the hand is worth two in the bush*; 10) відчуття свободи, радості – *as free as a bird; to be a box of birds; to blithe as a bird on a cherry bough*; 11) невеликий апетит – *to eat like a bird*; 12) гучний голос / хороші вокальні дані – *has gotten butter in a bird; to sing like a bird*; 13) можливість

(втрачена) – *the bird has flown*; 14) непристойний жест / різке висловлювання – *to give the bird; to get the bird; to flip smn. the bird*.

Виходячи з вищевикладених прикладів, можна зробити висновок, що в англійській мові лексема *bird* на другому ономасіологічному рівні здатна виступати в різному семіотичному статусі й постійно розширює зведення контекстуально породжених відтінків переносних значень. Так, зазначена лексема є:

- вторинним номінатором сенсу (алегоричні фразеологізми, де лексема виступає у значенні «людина та особливості її поведінки, властивості характеру»);
- потенційним номінатором сенсу (алегоричні та метафоричні фразеологізми, де лексема набуває відтінку значення «власник будинку», «дитина», «мета», «мала цінність»);
- проміжним номінатором сенсу (де лексема набуває відтінку значення «втрачена можливість»);
- квазівторинним фіксатором сенсу (метафоричні фразеологізми, де лексема набуває відтінку значення «думка», «ідея»);
- лексичним фіксатором сенсу (компаративні та метафоричні фразеологізми, де лексема набуває відтінку значення «хороші вокальні дані»);
- фіксатором-активізатором сенсу (компаративні та метафоричні фразеологізми, де лексема набуває відтінку значення «думка», «ідея», «відчуття свободи, радості») тощо.

Дані статистичного аналізу показують, що лексема *bird* в англійській мові поступово набуває додаткових вторинних значень з контекстів, де вона виступає як потенційний номінатор сенсу (62% випадків). Як видно з вищенаведеного семантичного аналізу, багато лексичних компонентів мають схожі контекстуально породжені відтінки значень. Вони допомагають сформуванню уявлення про той чи інший предмет екстра-лінгвістичної дійсності у носіїв мови. Можемо дійти невтішного висновку у тому, наскільки сильно оточуюча дійсність, сприйнята людиною, може переломлюватися у її свідомості, породжуючи вторинну картину світу та особливі для неї смислові зв'язки.

*Ліана Шамрій,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Боднарчук,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### **ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «НІМЕЦЬКОМОВНИЙ ПРОЗОВИЙ ШВАНК» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що у сучасному мовознавстві дослідження малих текстових форм, особливо сатиричних, є досить актуальним. До типів тексту малих форм належить і німецькомовний прозовий шванк – коротка сатирична розповідь, яка відома як фольклорне оповідання.

Дослідженню малих текстових форм, в тому числі і шванків, присвячено роботи українських науковців Т.І. Манякіної, Ю.Г. Перлини, В.О. Самохіної, Л.С. Піхтовнікової, С.І. Сотникової. Я.В. Мукатаєвої тощо. У німецькій германістиці шванк досліджувався у роботах німецьких філологів Х. Баузінгера, Г. Бебермайєра, Й. Байєра, Х. Фішера, Х. Фромма та інших.

Термін «шванк» слугує також для позначення зібрань малої епіки комічного змісту в стародавній літературі та охоплює суму того, що в різних ландшафтах позначено як „Läuschen”, „Schnurren”, „Stückche” [5].

Як показує аналіз наукової літератури, можна знайти різні варіанти трактування поняття «шванк». У словнику літературознавчих термінів шванк визначено як коротке віршоване або прозове оповідання сатиричного змісту, який поєднуючи жарт з елементами дидактики, гостро критикує суспільні явища. [1, с. 471]. У шванку відображаються недоліки часу в перебільшеній і сатиричній формі, переплітаються брутальний, непристойний, часто поєднаний із фантастичними елементами спосіб зображення з багатослівною мораллю. Проте, як зазначають науковці, події зображено так, ніби вони відбувалися у реальному житті [4, с. 327– 329].

Деякі науковці вважають шванк жартівливим оповіданням, веселим жартом або жартівливою промовою [3, Spalte 1710]. Головними дійовими



особами у шванку виступають дурні та весельчаки, які нічого не бояться та сміливо демонструють усі свої емоції та відчуття. Зміст шванку завжди містить перебільшення, гіперболізацію подій. Як тип тексту шванк відносять науковці до короткого сатиричного оповідання, зазначаючи, що у деяких випадках він межує з народним жартом або анекдотом.

Найбільш повне визначення даного поняття знаходимо у працях української дослідниці Я.В. Мукатаєвої, яка вважає, що «шванк є (відносно) коротким сатиричним оповіданням (з елементами драматизму) про мовленнєві і немовленнєві дії шванкових фігур (персонажів), у якому засобом автологічного, об'єктивованого мовлення (із перевагою денотативних значень), а також за допомогою особливої авторської стратегії, що базується на спеціальному сатиричному коді, утверджуються загальнозначущі цінності, відображається глибока психологічна ситуація комічності негативних явищ. Сатиричний код включає індикатор розгалуження смислів, протиріччя смислів, їх актуальність для персонажів і неактуальність (сатиричність) для читача» [2, с. 5].

Як показує аналіз наукової літератури, більшість дослідників вважають, що своїм походженням шванк завдячує великою мірою проповідницькій літературі, проте у становленні та еволюції шванку значну роль відіграли фарси і анекдоти. У деяких своїх проявах шванк, подібно до гуморески чи жарту, перетинається зі спорідненим типом тексту – байкою, а саме в тих випадках, коли в байці переважає риса комічності [5; 6].

Шванк як тип тексту спирається на корельовані між собою рівні композиції. Взаємоузгоджені рівні композиції, які відображають спосіб авторського зображення (формально-змістовий рівень), зміст (змістовий рівень) утворюють системну площину тексту, на якій виявляється стиль шванку у вигляді стильових рис, узгоджених із композиційною структурою тексту й типовими для нього видами композиційно-мовленнєвих форм: повідомленням, описом, роздумом. Провідними стильовими рисами, які утворюють ієрархію, є епічність, сатиричність, експресивність, стислість/розгорнутість, діалогічність/монологічність, просторічність, об'єктивність викладу.

### Список використаних джерел

1. Лесин В. М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. К. : Радянська школа, 1983. 486 с.



2. Мукатаєва Я.В. Німецький прозовий шванк: лінгвостилістичний, прагматичний та когнітивний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Харків, 2008. 20 с.
3. Adelung Ch. J. Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart. Leipzig : Breitkopf und Härtel, 1798. Bd. 3. Sp. 1710.
4. Fischer H. Die schönsten Schwankerzählungen des deutschen Mittelalters / [Ausgew. und übers. von Hans Fischer]. München : Hanser, 1968. 337 S.
5. Neumann S. Den Spott zum Schaden. Prosaschwänke aus fünf Jahrhunderten [Hg. von S. Neumann N]. München: Hanser, 1977. 423 S.
6. Pichtownikowa L. Synergie des Fabelstils: Die deutsche Versfabel vom 13. - 21. Jahrhundert. Aachen : Sharker Verlag, 2008. B.5. 322 S.

*Анна Шарпіло,  
здобувачка вищої освіти,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
Науковий керівник:  
Людмила Веремюк,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(м. Умань)*

## **КЛАСИФІКАЦІЯ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Однією з найочевидніших характеристик мов є те, що їх лексикон, фонетика і граматики можуть з часом змінюватися. Серед чинників можна зазначити внутрішні (наприклад, спрощення у вимові) та мовно-зовнішні. У лінгвістичній науці існують різні підходи щодо визначення поняття запозичення, що в свою чергу веде до певних термінологічних проблем та суперечок серед мовознавців.

Інтерес до вивчення проблеми запозичень виріс лише наприкінці 19 ст. Так завдяки роботам Е. Сепіра (1921), Л. Блумфілда (1933), Е. Хаугена (1950) і У. Вайнрайха (1953) протягом ХХ ст. мовний контакт був встановлений як нова область дослідження, а запозичення розглядалося як результат цього контакту. Запозичення, згідно з М. Хаспельматом, відноситься також до процесів передачі чи копіювання, що виникають внаслідок "неумисного нав'язування носієм властивостей своєї рідної мови мові-реципієнту", а також з іншого боку, до «включення іншомовних елементів у рідну мову носія», що може також трактуватися як «усиновлення». [3, с. 36]

З самого початку вивчення лексикології вчені намагалися класифікувати різноманітні запозичення з різних мов. Тому існує багато класифікацій, які можна знайти в численних лінгвістичних джерелах. Основними запозиченнями є слова для речей або понять, еквіваленти яких вже давно існують в мові-реципієнті, тому їх ще називають «престижними запозиченнями, так як вони часто не задовольняють реальної лексичної потреби [1, с. 212-216]

Е. Хауген був одним із перших, хто здійснив спробу класифікувати запозичення. Він виділяє різні типи запозичення, виходячи з проблеми, чи імпортуються морфемі вихідної мови в запозичення і чи відбувається заміна морфем або фонем вихідної мови запозиченням мовних елементів чи ні. З огляду на це він розрізняє два види відтворення: імпорт (елемент схожий на модель) та заміщення (неадекватна версія оригіналу). Тому Е. Хауген пропонує таку класифікацію запозичень на основі зв'язку між морфемною та фонематичною заміною:

1. Власне запозичення – імпорт як значення, так і фонематичної форми, але можливі морфологічні та смислові зміни під впливом мови-реципієнта. Наприклад, німецьке слово *kindergarten* в англійській мові пишеться з маленької літери.

2. Гібридні утворення (англ. *loan blends*) – слова, що частково складаються з іноземних елементів (нім. *Leberwurst* → англ. *liverwurst*);

3. Запозичення-зрушення (англ. *loan-shifts*) – запозичення, тобто копіювання іншомовного слова немає, натомість відбувається зрушення в значенні лексеми рідної мови, виникають нові слова під впливом іноземних. Кальки (англ. *loan translation*) – імпортування значення шляхом заміни фонематичної форми цілого слова. (нім. *Bierkeller* → англ. *beer cellar*, *Schwanengesang* → *swan song*); розширення значення рідного слова через вплив іншої мови. Давньоанглійське слово *tunge* (*tongue*), крім свого основного значення, під впливом литинського слова *lingua* (мова, язик) стало синонімом до *language*. [2, с. 162, 360-361]

Трохи інша класифікація була запропонована У. Вайнрайхом, який поділяє запозичення на прості та складні (фрази). У запозиченні простих лексичних елементів найпоширенішим шляхом є пряма передача фонематичної форми або використання рідного слова за моделлю іншомовного. Коли запозичуються складні слова, У. Вайнрайх описує три можливі шляхи:

- 1) усі елементи, передані в аналізованому вигляді;
- 2) усі елементи, відтворені через семантичне розширення або еквівалентні рідні слова через:
  - а) власне кальки (лат. *omnipotens* – англ. *almighty*: ‘omni’ – ‘all’, ‘potens’ – ‘mighty’)

b) кальки-тлумачення (англ. *saturday*: перший елемент ‘*satur*’ показує запозичення назви язичницького бога Сатурна, чие ім’я міститься в класичній латинській назві дня – *Saturni dies*).

c) кальки-утворення (лат. *ceasterwaran* – дослівно англ. *city-inhabitants*, як еквівалент до лат. *cives* – англ. *citizens*). Цей тип викликає труднощі, адже його важко ідентифікувати, тому деякі вчені заперечують існування такого типу.

3) деякі елементи передаються, а інші відтворюються, створюючи гібридні сполуки (фр. *beaute* + англійський суфікс *-ful* → *beautiful*) [2, с. 166-167].

Згідно з Ф. Дуркіним, кальки «показують реплікацію структури іншомовного слова чи виразу за допомогою використання синонімічних форм слів у мові запозичення». Іншими словами, це означає, що запозичене слово отримує більш-менш дослівний переклад. В англійській мові є багато прикладів поширених фраз, які є кальками [2, с.135].

Нижче наведено приклади кальок англійською мовою з кількох мов:

1) французького походження: *bush meat* – *viande de brousse*, *flea market* – *marché aux puces*, *marriage of convenience* – *mariage de convenance*, *crime of passion* – *crime passionne*; (257, *the origins and the development of the English*)

2) німецького походження: *Antibody* – *Antikörper*, *Concertmaster* – *Konzertmeister*, *Intelligence quotient* – *Intelligenzquotient*, *Loanword* – «*Lehnwort*»;

3) латинського походження: *Commonplace* – *locus commūnis*, *devil`s advocate* – *advocātus diaboli*, *wisdom tooth* – *dēns sapientiae*;

4) іспанського походження: *Fifth column* – *quinta columna*, *killer whale* – *ballena asesina*, *moment of truth* – *el momento de la verdad*. [4, с.37].

Отже, лексичне запозичення може також включати фрази або навіть речення (наприклад, фразові дієслова та ідіоми). З іншого боку, структурні запозичення зазвичай відносяться до запозичень, які впливають на граматичний компонент мови-реципієнта, наприклад фонологічний, морфологічні та синтаксичні ознаки. Як таке, структурне запозичення тягне за собою передачу форм і правил, що сприяють утворенню морфем і словоформ у більшій одиниці, а також запозичення, що впливають на звукову систему.

### **Список використаних джерел**

1. Carol Myers-Scotton: Multiple Voices. An introduction to Bilingualism. Blackwell, 2006. 347 p.
2. Durkin P. Borrowed Words: A History of loanwords in English. New York: Oxford University Press, 2014. 492 p.
3. Haspelmath M. Lexical borrowing: concepts and issues. 2009. 149 p.
4. Thomason, Sarah G. & Terrence Kaufman: language contact, creolization, and genetic linguistics. 1991. 23(1). 366 p.

*Інна Яремчук,  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ДИСКУРС ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ**

Проблема аналізу художнього тексту була і залишається провідною у системі сучасних філологічних досліджень. Художній текст є центральним об'єктом дослідження прагматики, психолінгвістики, теорії комунікації, лінгвокультурології, когнітивістики.

На сучасному етапі розвитку науки посилюється тенденція до розгляду дискурсу художнього тексту (Н. І. Андрейчук, Ф. С. Бацевич, Л. Р. Безугла, І. А. Бехта, В. В. Козловський, О. І. Морозова, Л. І. Сахарчук, І. С. Шевченко, Л. С. Піхтовнікова).

Дискурс – складне лінгвістичне явище, яке має багато дефініцій, що не протирічать одна одній. Дискурс ми розуміємо як комунікативну подію, «сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом)» [1, с. 138]. До лінгвального аспекту дискурсу належать мовленнєва діяльність комунікантів (процес) і текст (продукт) [2, с. 42]. Крім того, художній текст як результат дискурсу є формою діалогу письменника з читачем, а з іншого боку, будь-який текст сам є внутрішньою діалогічною фігурою [3, с. 153].

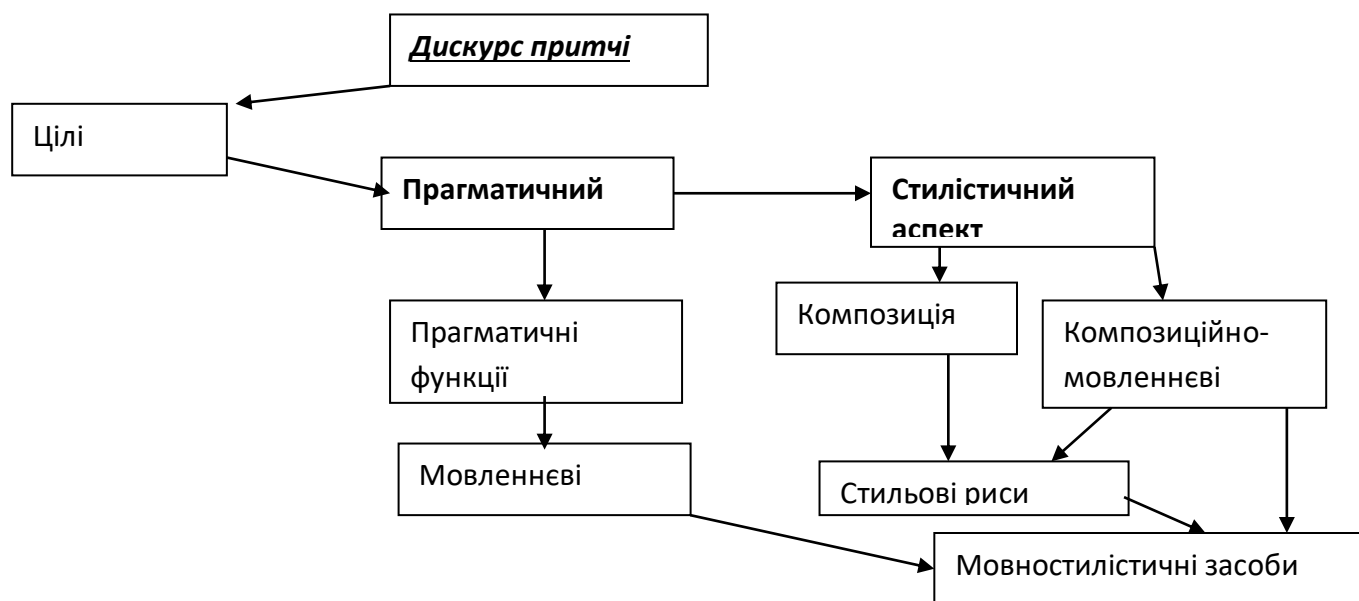
Комунікативна подія, яка є у центрі визначення дискурсу, – це вербальне і невербальне спілкування комунікантів, у результаті якого відбувається обмін інформацією, її оцінка, передача чуттєвих і раціональних уявлень. На основі цього вважається, що за характером інформації, яка передається, за способами оцінок та цілями типи дискурсу суттєво відрізняються.

Типи дискурсу мають багато вимірів. Наприклад, метою наукового дискурсу є накопичення й передача знань, які відповідають критеріям науковості, їх аналіз і оцінка. Основна мета релігійного дискурсу – накопичення й передача досвіду спілкування з Вищим Розумом. Мета художнього дискурсу – акумулювання і передача знань про навколишній світ, а також передача

соціально-значущих ідей у формі не тільки раціональної, але, насамперед, асоціативно-образної та естетичної інформації, за допомогою художніх образів та концептів.

Притча як один із підтипів художнього дискурсу підлягає під загальне визначення дискурсу, а її цілі є індивідуальним проявом цілей художнього дискурсу. Дискурс притчі створюється для передачі глибоких соціально-значущих ідей і представлень про сутність людини, її мораль, її зв'язки зі всесвітом. Така мета не може ґрунтуватися на повністю раціональних уявленнях. Цим зумовлено введення у притчу символічного смислу, вибір якого відбувається на когнітивному рівні створення дискурсу. Надання символічного смислу звичайним подіям і діям персонажів – завдання дискурсивної стратегії, яка створюється і реалізується на прагматичному рівні дискурсу притчі.

Схема комплексного підходу до вивчення дискурсу притчі виглядає таким чином:



Дискурс притчі є комунікативна подія, що має на меті утвердження і передачу духовних цінностей людського існування, ємної етико-філософської істини, яка не може бути повністю виражена вербально. Ця мета реалізується у дискурсивних стратегіях непрямой комунікації між автором та читачем і надає шляхом узагальнення символічний смисл звичайним об'єктам і подіям, описаним у тексті притчі. Текст притчі є переважно наративним, має



дидактичну спрямованість; він як складова дискурсу відображає основні цілі та ідеї дискурсу у вигляді образів-символів, які виникають при узагальненому трактуванні описаних у тексті ситуацій. За типом інформації в комунікації та функціональним стилем дискурс притчі належить до духовного, а саме символічного типу художнього дискурсу [4, с. 41]

Надане визначення притчі як типу дискурсу встановлює її прагматичний статус і відкриває шлях до вивчення стилістичних засобів реалізації прагматичних завдань цього типу дискурсу.

Підпорядкованим поняттю дискурсу є поняття мовленнєвого жанру (МЖ). Воно позначає системно організовану одиницю мовлення, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором фонетичних, лексичних, фразеологічних, граматичних і стилістичних засобів, а також прагматичними особливостями, спрямованими на досягнення певних інтенцій [5, с. 356]. Кожний МЖ характеризується також традиційною усталеністю наведених характеристик, тому він відносно легко розпізнається. Зазвичай, дискурс за допомогою кількох таких системно організованих одиниць мовлення виражає свій тематичний зміст, композицію, прагматику та інтенції. Комбінація кількох МЖ у дискурсі розширює його можливості передачі складного змісту й інтенцій.

Отже, мовленнєві стратегії притчі, її функції та притаманні притчі комунікативні моделі спілкування складають те прагматичне коло, в якому взаємна обумовленість усіх складових забезпечує реалізацію головних завдань притчі.

### Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень : підручник. К. : Академія, 2008. 240 с.
2. Безуглая Л. Р. Дискурсивные и текстовые категории : к разграничению понятий. Методи аналізу тексту. *Збірник наукових праць Чернів. нац. ун-ту.* Чернівці : ЧНУ, 2009. 350 с.
3. Бехта І. А. Прагманастанова художнього тексту і чинник адресата. *Лінгвістика.* 2011. № 1 (22). С. 151–158.
4. Піхтовнікова Л. С. Прагмастилістичні характеристики німецькомовної притчі : монографія / Л. С. Піхтовнікова, І. М. Яремчук. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 220 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.

## СЕКЦІЯ 2

### ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

*Софія Андріяшко,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
**Тетяна Боднарчук**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «БІЛІНГВІЗМ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Допоки існують люди, які вивчають мови, проблеми білінгвізму або двомовності завжди будуть актуальними для лінгвістів, педагогів, психологів, соціологів та інших науковців. Як свідчить аналіз довідкової та наукової літератури, немає однозначного трактування цього поняття.

Отже, метою цієї роботи є проаналізувати різноманітні трактування поняття «білінгвізм», які існують у наукових та довідкових джерелах.

Якщо прослідкувати розуміння поняття «білінгвізм» науковцями, то виявляється, що у першій половині минулого століття білінгвом вважалася людина, яка виросла у сім'ї, де розмовляють двома мовами – наприклад, у мати розмовляє однією мовою, а батько – іншою. Проте американський лінгвіст Л. Блумфілд вважає, що білінгвами можна назвати тих людей, які розуміють дві мови і розмовляють ними [5]. В історії дослідження білінгвізму виділяють два етапи. Перший відноситься до 1950-1970-х років і характеризується безпосередньою зосередженістю на теоретичних питаннях. Саме в цей період виникла теорія білінгвізму, на яку досі спираються сучасні дослідники.

Другий етап розвитку досліджень білінгвізму розпочався з другої половини 80-х рр. і триває до сьогодні. Вчені досі ведуть дискусії трактування цього поняття та про позитивність чи негативність впливу двомовності на особу.

Аналізуючи довідкову літературу, можна знайти чимало подібного у трактуванні слова «білінгвізм». Так, словнику сучасної лінгвістики А. Загнітка знаходимо таке визначення: Білінгвізм (лат. *bi* – двох + *lingua* – мова) (двомовність) – взаємодія двох або трьох мов у тому самому мовному колективі, мовному соціумі. Тобто, поняття «білінгвізм» і «двомовність» вживаються як синонімічні [2]. Подібне трактування знаходимо і в одному із польських словників: *bilingualizm – osługiwanie się dwoma językami (przez jednostkę lub grupą społeczną). Dwujęzyczność* (використання двох мов (окремою людиною або соціальною групою). Двомовність) [9]. Шляхом аналізу німецькомовної наукової літератури встановлено, що терміни «білінгвізм» (нім. «*Bilinguism*») та «двомовність» (нім. «*Zweisprachigkeit*»), використовуються як синонімічні, але перевага у вживанні надається терміну двомовність, що свідчить про більш раннє традиційне для німецькомовної території використання терміну «*Zweisprachigkeit*» [3]. Зіставлення сучасних іншомовних – німецькомовних та англomовних словникових джерел дозволило виявити, що для характеристики синонімів білінгвізм і двомовність авторами словникових статей використовуються такі концепти як «вільне володіння» «поперемінне володіння», «володіння обома мовами» [4], [8, с. 132].

Існує чимала кількість думок учених щодо критеріїв, за якими можна визначити білінгва. Вважається, що білінгв – це людина, яка знає дві мови. Але, як показує аналіз наукових джерел, дослідники по-різному розуміють, що означає, знати дві мови. Л. Блумфілд стверджує, що білінгвом може називатись людина, яка досконало володіє двома мовами, де дві мови мають контролюватись однаково на рівні уродженого мовця. Звичайно ж, якщо притримуватись цієї думки, то доходимо до висновку, що це явище надзвичайно рідкісне. Інше визначення двомовності знаходимо у У. Вайнрайха, який стверджує, що «практику почергового користування двома мовами ми будемо називати двомовністю, а осіб, що її здійснюють – двомовними» [1, с. 22]. Тут не вказано на ступінь володіння мовами: просто мається на увазі, що практика користування мовами по черзі вже передбачає можливість їх використання для комунікації. Науковці також стверджують, що білінгвом можна вважати особу,

яка володіє хоча б малою компетентністю в одному із чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Варто також згадати одного з найвідоміших творців теорії мовних контактів Е. Хаугена, який вважав, що при білінгвізмі ступінь володіння однієї з мов може бути доволі низькою [7].

Існує також таке бачення, що поняття білінгвізму включає здатність мовця використовувати структуру іншої мови, не перефразовуючи її на рідну [6].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про те, що фахівці – лінгвісти, соціологи, психологи та педагоги, культурологи, філософи притримуються одного із двох напрямів і вважають, білінгвізм – це: вільне володіння обома мовними системами і при цьому неможливо сказати, яку із двох мов особа (чи населення) знає кращу (цю ідею висловлювали в різні часи більшість лінгвістів, що впродовж десятиліть стверджують – двомовність означає однаково досконале володіння двома мовами); або поперемінне володіння мовами з різними сферами їх застосування і рівнями оволодіння, які застосовуються у різних умовах спілкування. Цього трактування дотримуються меншість лінгвістів, але більшість психологів, культурологів, соціологів, педагогів тощо.

#### Список використаних джерел

1. Вайнрайх У. Языковые контакты : Пер.с англ. – К. Вища школа,1979. 264 с.
2. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни. Донецьк : ДонНУ, 2012. 402 с.
3. Baur R. S. Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 1992. S.109-140.
4. Bilingualism. URL : <http://www.thefreedictionary.com/bilingualism> (дата звернення 38.03.2022).
5. Bloomfield L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, 2, P. 499-517.
6. Hamers J., Blanc M. Bilinguality and bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 331 p.
7. Haugen E. Problems of Bilingualism. *Lingua*, 1950, № 2. P. 271-290.
8. Macmillan English dictionary for advanced learners. Second edition. International student edition. A&C Black Publishers Ltd, 2007. P. 132.
9. Słownik współczesnego języka polskiego. Wilga,1996. 59 с.

*Тетяна Боднарчук*  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)

## **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ЗАГАДКИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів є першочергове завдання вчителя іноземної мови у наш час. Тому у методичній літературі дослідники розглядають найрізноманітніші засоби, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності. Одним із досить ефективних таких засобів, на нашу думку, є тексти загадок, оскільки це – один із найдавніших жанрів народної творчості, який зустрічається практично у всіх народів і відомий учням з дитинства.

Метою даної роботи є розглянути особливості роботи із текстами німецькомовних загадок на уроках німецької мови у закладах загальної середньої освіти.

Вивченню питання про походження загадки, її лінгвістичні та семантичні особливості присвячено роботи І. Березовського, Н. Захарової, Г. Онищенко, М. Хайн (M. Hain), К. Раух (K. Rauch), С. Шіттек (C. Schittek), І. Вебер-Келлерманн (I. Weber-Kellermann) та інших вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Вважаємо за доцільне спочатку з'ясувати трактування поняття «загадка» у науковій літературі. У тлумачному словнику сучасної української мови загадка пояснюється як «стислий алегоричний опис подій, предметів, явищ, що їх треба впізнати, відгадати» [3, с. 228]. У німецькомовних джерелах загадки розуміють як головоломку, здебільшого як перефразування предмета чи чогось подібного, що слід знайти відгадку, здогадатися; незрозумілу для когось річ або людина, чию таємницю намагається відкрити [5]. Науковці розуміють загадку як короткий опис або стисле оповідання [1]; метафоричний вислів, хитромудре питання, розраховане на догадливість, кмітливість тих, що розгадують [2]. Отже, загадка – це, як правило, вислів, що містить (експліцитно або імпліцитно) запитання, сформульовані таким чином, що в самому питанні нерідко міститься

«ключ» до відповіді, іншими словами короткий опис предмета або явища, часто в поетичній формі, який містить у собі хитромудре завдання у вигляді явного або передбачуваного запитання.

Можливості для використання загадки на уроках німецької мови надзвичайно різноманітні. Вважаємо за доцільне розглянути використання текстів загадки для формування різних складових комунікативної компетентності учнів.

Щодо формування мовної компетентності, то тексти загадки сприяють збагаченню лексичного запасу учнів. Так, для прикладу візьмемо загадки, які відносяться до теми «Тварини», яку вивчають на початковому етапі навчання мови: *Das Tierchen mag Käse und wohnt gern im Haus. Sie ist klein und grau und heißt bestimmt ... (die Maus)*. Проте на старшому етапі також доцільно використовувати загадки для розширення словникового запасу школярів: *Kleiner Vogel vom Paradies, er tut sein Werk nett und gut, gefällt Gott, gefällt den Menschen und tut etwas, was sonst niemand kann (die Biene)*. Як бачимо, у даному прикладі наведено досить багато цікавих лексичних одиниць, яких немає у шкільних підручниках і які належатимуть як до активного, так і пасивного словникового запасу учнів. Крім того, учням можна запропонувати скласти власні загадки німецькою мовою з теми, яка вивчається на уроці, що, як показує практика, із задоволенням роблять навіть старшокласники.

Загадка є дуже вдалим прикладом втілення вербалізованого досвіду і знань, які зберігаються певною лінгвокультурною спільнотою, синтезом духовно-індивідуального та культурно-історичного у світобаченні людини і народу. Загадка становить особливу ускладнену форму пізнання, коли назва звичайної реалії довілля навмисне «заховується» в інших предметах зовнішнього світу, містить у собі філософський зміст і пов'язується з міфологічним світобаченням народу. Як показує аналіз текстів загадок, здебільшого це є народні загадки. Звичайно, авторські загадки існують, але їх частка досить незначна. А народна загадка – це відображення ментальності, світогляду і, відповідно, культури народу, мова якого вивчається. Тому можемо стверджувати, що тексти загадок є одним із ефективних засобів формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів. Приклади текстів загадок в українській та німецькій мовах, які відображають особливості світобачення і способу життя представників української та німецької культури наведені у

дослідженні Захарової Н. [4] Зокрема, дослідниця вказує не те, що у німецькій мові немає загадок про калину, барвінок, гарбуз тощо, але і в українській мові відсутні загадки про каперси, паприку та ін. Тому на уроках німецької мови, працюючи із текстами загадок, можна використовувати завдання, які пов'язані із порівнянням предметів загадування в українській та німецькій мовах.

Тексти загадок можна використовувати і на початку уроку з метою окреслення теми уроку, або у якості мовленнєвої розминки, коли загадка може спонукати до дискусії, тобто для розвитку мовленнєвої компетентності учнів.

Педагогічний досвід свідчить про те, що використання цікавої пізнавальної інформації на уроках у школі допомагає учням глибше оволодіти навчальним матеріалом, сприяє формуванню стійкого інтересу до знань, позитивних мотивів навчання.

#### Список використаних джерел

1. Березовський І. П. Українські народні загадки. Київ : АН УРСР, 1962. 326 с.
2. Боброва Л. В. Ментальність: її прояв у мові. Тернопіль: Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка : Лаб. славіст. студій, 1998. С. 18-21.
3. Великий тлумачний словник сучасної укр. мови. 170000 слів / уклад. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : DNA «Перун», 2002. 1440 с.
4. Захарова Н. В. Лінгвокультурологічні особливості українських і німецьких загадок : структура, семантика, прагматика: дис. канд. філол. наук : 10.02.17 – порівняльно-історичне і типологічне мовознавство. Київ, 2009. 224 с.
5. Deutsches Universal Wörterbuch – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Duden, 1996. 1816 S.



*Катерина Бура,*  
*здобувачка вищої освіти,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
**Ольга Добринчук,**  
*кандидат філологічних наук, доцент,*  
*доцент кафедри німецької мови,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
*(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ВИКОРИСТАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ТЕСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Проблема використання граматичних тестів посідає важливе місце при вивченні іноземних мов. Важливо з'ясувати необхідність та користь від використання граматичних тестів саме на уроках німецької мови.

Загальновідомо, що плин часу вимагає поступової модернізації всіх життєвих сфер особистості. Ключовою у розвитку кожної є освітня сфера. Завдяки спланованому освітнього процесу суб'єкт отримує необхідні загальні знання про оточуючий світ, оволодіває ключовими компетентностями, вміннями та навичками.

Метою роботи є дослідження важливості використання граматичних тестів для перевірки знань. Для реалізації мети поставлено такі завдання: охарактеризувати сутність поняття тесту, порівняти різні підходи до визначення поняття тест, розглянути основні вимоги до тестування та дослідити особливості використання тестів при вивченні німецької мови.

Є підстави погодитись, що знання іноземної мови передбачає застосування різних видів мовної діяльності: говоріння, розуміння іншої мови на слух (аудіювання), письмо, читання та, відповідно, розуміння прочитаного. Кожен із цих видів базується на своїх методах роботи. Тому з погляду різних завдань будь-який метод має свої слабкі та сильні сторони [1, с. 81].

Як було зауважено, перевірка знань може здійснюватись різними шляхами. Наразі педагогам не доводиться постійно створювати нові методики, щоб визначати рівень засвоєння знань суб'єктів, які навчаються. По суті, створено

достатньо способів, прикріплених до різних методик, які можуть якісно перевірити здобуті знання.

Зупинимося на одному з найпопулярніших методів емпіричного дослідження – тесті. Безперечно, саме тест дозволяє легко та швидко перевірити граматичні вміння та навички і визначити питання, які були недостатньо добре засвоєнні аудиторією, яка проходила тест.

Проблемі тестів як виду контролю граматичних навичок приділила увагу Т. А. Гавловська. Як вона пише, «тест (з англ. test – випробування, дослідження) – це система знань, виконання яких дозволяє охарактеризувати рівень володіння іноземною мовою за допомогою спеціальної шкали результатів. Тести є складовою частиною тестування – методу дослідження, що передбачає виконання спеціальних завдань» [3, с. 119].

Пропонуємо ще одне визначення поняття «тест», яке розглянуте у контексті вивчення іноземних мов. Тестування мови – це педагогічний вимір процесу без характерних протиріч, який дозволяє визначити рівень володіння мовою. У найзагальнішому вигляді розглянута суперечність зводиться до того, що прагнення підвищити об'єктивність перевірки знань веде до уніфікації процедур мовного тестування, незалежно від індивідуальних стилів. Тобто, підвищення об'єктивності мовних тестів здійснюється за допомогою «помірної» процедури, яка не включає гнучкі особистісно-орієнтовані методи організації тестування.

Дослідження показало, що метод тестування відповідає новим умовам навчання, поєднує багатофункціональність, різноманітність форм екзаменаційних завдань, у намаганні з урахуванням індивідуальних особливостей, присутністю об'єктивності, шляхом зміни складності завдань, раціональності тощо.

С. Ю. Ніколаєва зазначає, що «основними вимогами до тестування є: обов'язковий для всіх комплекс випробувальних завдань; чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких проводиться тестування; наявність стандартної системи оцінювання та інтерпретації результатів; використання під час оцінювання середніх показників результатів оцінювання. Реалізація тестування потребує розробки якісних тестів.» [4, с. 55].

Отже, є підстави зробити такий висновок: граматичне тестування, як один із компонентів педагогічних систем, спрямоване на контроль навчальної

діяльності суб'єктів, визначення їх успішності, навчання кожного аналізувати та коригувати отримані результати за допомогою зворотного зв'язку. Надійність мовного тесту залежить не лише від формату самого тесту, а й від злагоджених дій екзаменаторів, які оцінюють результати продуктивних тестових завдань (листів). Адже якісна перевірка граматичної компетентності володіння німецькою мовою здійснюється не лише за допомогою тестових завдань, а й при контролі за використанням граматичних структур у творах чи листах. Можна припустити, що комплекс тестових завдань організує поступове формування мовних навичок та дозволить удосконалити німецьку граматичну компетентність.

### Список використаних джерел

1. Айнутдинова И. Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста (зарубежный и российский опыт) : настольная книга педагога-новатора. Казань : Казанский ун-т, 2011. 455 с.
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Гавловська Т. А. Тести та тестові завдання як вид контролю граматичних навичок у вивченні німецької мови. Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи : зб. матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 119-121 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції. К. : ІЗМН, 1996. 312 с.

*Віта Гнатишин,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
**Ольга Добринчук,**  
*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### **«КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ» ТА «ІНШОМОВНИЙ КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ»: СУТЬ ПОНЯТЬ ТА ВІДМІННОСТІ**

На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземних мов велику актуальність представляє пошук та апробація таких освітніх технологій, які створюють умови для більш успішного розвитку іншомовних усно-мовленнєвих умінь, у тому числі умінь діалогічного мовлення. Сучасний викладач постійно перебуває у пошуку ефективних і дієвих методів та технологій навчання. Однією з таких технологій, на нашу думку, є технологія іншомовного комунікативного тренінгу.

Існує велика кількість різноманітних класифікацій тренінгів. С.І. Макшанов, зокрема, виділяє чотири основні види, одним із яких є **комунікативний тренінг**, який спрямований на розвиток компетенції у спілкуванні. Метою комунікативного тренінгу за С. І. Макшановим є «постановка поведінкових навичок та умінь, що сприяють ефективній поведінці у різних ситуаціях спілкування» [1, с. 298].

Науковці М.М. Степанова та Н.М. Беленкова під комунікативним тренінгом розуміють «різновид інтерактивного навчання, що реалізує особистісно-діяльнісний підхід до навчання, моделює ситуацію соціальної взаємодії і передбачає активний вплив на того, хто навчається» [4, с.193].

Таким чином, комунікативний тренінг націлений на розвиток комунікативної компетентності як здатності встановлювати та підтримувати соціальні контакти, вирішувати конфліктні ситуації, що виникають у процесі спілкування, а також здійснювати відбір різних засобів комунікації відповідно до цілей та умов спілкування. Даний вид тренінгів широко застосовується на навчання персоналу у великих бізнес-структурах.

**Іншомовний комунікативний тренінг** є предметом наукового зацікавлення дослідників і розробників методики навчання іноземних мов. Іншомовний комунікативний тренінг як інструмент формування іншомовної комунікативної компетентності у вітчизняній та закордонній науково-методичній літературі досліджується й розробляється порівняно недовго і представлений низкою розвідок (О. В. Оніщенко, І. Шульга, І.М. Мельничук, Л.І. Мороз, І.С. Овчиннікова та Н.А. Кобзева, Є.М. Татаурова, О.А. Мисик, О.Б. Ярова та ін.). Дослідник І. Шульга розглядає іншомовний комунікативний тренінг як «перехід від рольових ігор із їхньою чіткою регламентацією граматичного й лексичного наповнення ролі кожного учасника до сценаріїв, що спрямовують навчально-пізнавальну діяльність студентів, що активізує наявні вміння в напрямі вдосконалення стратегій навчання і спілкування» [7, с. 249].

І. М. Мельничук [2] та колектив авторів на чолі із Л. І. Мороз [6] розглядають іншомовний комунікативний тренінг як один із методів ігрового моделювання різних ситуацій (життєвих, педагогічних, технологічних). І. С. Овчиннікова та Н. А. Кобзева в методиці навчання мов розглядають іншомовний комунікативний тренінг як запланований процес модифікації знання, навичок і умінь студента, метод активного навчання, метою якого є розвиток соціальних установок, умінь і навичок [3]. Науковець Є. М. Татаурова називає основні відмінності іншомовного комунікативного тренінгу від звичайного комунікативного тренінгу:

1) іншомовний комунікативний тренінг спрямований не тільки на розвиток спільних комунікативних умінь, а й на розвиток спеціальних умінь перцептивної та інтерактивної сторін спілкування учнів;

2) іншомовний комунікативний тренінг сприяє активній вторинній соціалізації особистості в іншомовному соціумі;

3) засобом досягнення зазначеної мети навчання виступає не рідна, а іноземна мова [5, с. 54].

На думку дослідниці О. Б. Ярової, «успішність та ефективність викладання іноземних мов може забезпечити активне впровадження лінгвістичних тренінгів як групового навчання студентів. Дана технологія працює на формування іншомовних комунікативних умінь і створення сприятливої атмосфери у спілкуванні» [8]. Проаналізувавши низку наукових праць, ми сформулювали власне визначення іншомовного комунікативного тренінгу і розуміємо під цим

поняттям сучасну технологію навчання, спрямовану на активний розвиток умінь діалогічного мовлення іноземною мовою в процесі інтенсивної міжкультурної взаємодії. Також ми переконані, що застосування технології іншомовного комунікативного тренінгу на уроках іноземної мови у старшій школі може сприяти соціальному розвитку особистості школярів, глибшому сприйняттю, розумінню та взаємодії з партнером по комунікації.

Отже, на відміну від класичного тренінгу комунікації, іншомовний комунікативний тренінг спрямований на розвиток компонентів іншомовної комунікативної компетенції учнів і змодельований з урахуванням норм, правил, стратегій соціальної та комунікативної поведінки іншомовного соціуму.

### Список використаних джерел

1. Макшанов С. И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: дис.... д-ра. пед. наук : 19.00.03. Санкт-Петербург, 1998. 322 с.
2. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань : УДПУ ім. П. Тичини. 2007. Вип. 19. С. 185-192.
3. Овчинникова И. С., Кобзева Н. А. Тренинг как технология активного обучения. *Молодой ученый*. 2015. № 10 (90). С. 1239-1241.
4. Степанова М.М, Беленкова Н.М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов лингвистических направлений. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика, психология*. 2014. № 2. т. 20. С. 193-195.
5. Татаурова Є.М. Розвиток умінь діалогічного мовлення старшокласників на основі технології іншомовного комунікативного тренінгу : дис....канд-та пед. наук : 13.00.02 / Федер. госуд. бюдж. образ. учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова». Нижний Новгород, 2020. 220 с.
6. Тренінгові технології навчання студентів у ВНЗ / Л. І. Мороз, С. І. Яковенко та ін. К., 2004. 202 с.
7. Шульга І. Тренінг із іноземної мови професійного спрямування для студентів I курсу немовних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5. С. 244-252 ,
8. Ярова О.Б. Використання тренінг-технологій у формуванні педагогічної креативності майбутніх учителів іноземних мов. URL : <http://xn--e1aaajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/425> (дата звернення: 11.05.2022).

*Вікторія Єкімова,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
**Тетяна Боднарчук,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ**

Зміст міжкультурної комунікації базується на взаємодії трьох складових: мови, культури, особистості. Курс міжкультурної комунікації має на меті формування особистості на основі принципів толерантності, здатну до міжкультурного діалогу та поваги до представників інших культур. Науковці С. Ніколаєва, О. Бігич, Г. Борецька та ін. зазначають, що міжкультурна комунікація поєднує стратегічну, мовну (лінгвістичну), мовленнєву, комунікативну, соціокультурну та міжкультурну компетентності. Важливим компонентом міжкультурної комунікації є лінгвістична компетентність: граматично правильна побудова речень іноземною мовою; уміння вибудовувати складні лексичні конструкції; перекладати текст; уміння аналізувати й оцінювати зміст тексту.

Проблемам монологічного мовлення (як усній, так і письмовій) присвячено значну кількість робіт у методичній літературі. Це роботи Н. Метс, Е. Сисоєнко, А. Запорожченко, Н. Нестерової, Е. Мотіної, О. Нечаєвої та ін.

Вважаємо за доцільне зупинитися на поясненні понять «монолог» та «монологічне мовлення». Монолог (грец.) – значний за обсягом відрізок мовлення, що складається зі змістовно та структурно пов'язаних між собою висловлювань, які мають смислову завершеність, певну композиційну форму та не передбачають зустрічної репліки. Аналіз лінгвістичних праць українських дослідників дає змогу стверджувати, що розбіжності у трактуванні терміна «монолог» майже відсутні: монолог – це усне або писемне розгорнуте мовлення однієї особи, яке не розраховане на безпосередню словесну реакцію слухача й адресоване або самому собі, або іншим особам [1]; «це особлива форма



побудови усного чи писемного мовлення, яка становить розгорнуте висловлення однієї особи, звернене до самої себе або до глядача (у спектаклі, фільмі) і, на відміну від діалогу, не розраховане на безпосередню реакцію іншої особи (чи осіб)» [3, с. 135]; «мовлення, звернене насамперед до самого себе, не розраховане на словесну реакцію співрозмовника» [2, с. 71].

Монологічне мовлення є усномовленневою формою спілкування, що передбачає зв'язне і неперервне висловлювання однієї особи, яке звернене до одного або декількох слухачів, співрозмовників (іноді – до самого себе). Але в деяких ситуаціях монолог стає частиною діалогу, тому деякі методисти стверджують, що монолог – це розгорнута репліка діалогу. Як і більшість науковців, ми не погоджуємося із цією ідеєю, оскільки навчання монологічного мовлення має свої особливості.

«Монологічне висловлювання – це особливе і складне уміння, яке необхідно спеціально формувати. У лінгвістичному плані зусилля вчителя й учня повинні бути спрямовані на відпрацьовування правильності структурно-граматичної, лексичної і стилістичної побудови, в екстралінгвальному – на відповідність мовного висловлення комунікативної мети, заданої ситуації, теми» [4]. Тому, дуже важливе значення має добір методів і засобів навчання.

Монологічне мовлення значно важче для користування, ніж діалогічне. Монологічне мовлення – це «безпосередньо спрямований на співрозмовника чи аудиторію організований вид професійно-спрямованого усного мовлення, який передбачає висловлення однієї особи» [6].

У своїй праці А. Богуш і Н. Гавриш подають таке визначення монологічному мовленню: «Монолог – це форма мови, утворена в результаті активної мовленнєвої діяльності, розрахована на пасивне й опосередковане сприйняття і практично не пов'язана з відповідною промовою співрозмовника ні у змістовному, ні у структурному відношенні. У деяких випадках монолог визначають як інтраперсональний мовленнєвий акт. Монолог не пристосований до безпосереднього спілкування, він припускає, що хтось тільки слухає, але не відповідає» [5, с. 71] формі монологу komponується переважна частина писемних жанрів мовлення (статті, листування).

«Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношенні – складна форма усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті й уваги до

змісту і форми мовлення. Монологічне мовлення спирається на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями, на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно» [7, с. 556].

У наш час в основній школі навчання усному і писемному монологічному висловлюванню не завжди приділяється достатньо уваги. Проте не потрібно забувати, що навчання монологічного мовлення в загальноосвітній школі є одним з найважливіших аспектів, оскільки саме цей аспект навчання дисциплінує мислення, учить логічно мислити і відповідно будувати своє висловлення у такий спосіб, щоб довести свої думки до слухача. Монолог є такою формою мовлення, коли його вибудовує одна людина, самостійно визначаючи структуру, композицію і мовні засоби. Монологічне мовлення може носити репродуктивний і продуктивний характер. Репродуктивне мовлення не є комунікативним. Перед школою ставиться завдання розвитку невідготовленого продуктивного мовлення учнів.

Монологічне мовлення, як і діалогічне, повинно бути ситуативно обумовленим і, як стверджують психологи, вмотивованим. Ситуація є для монологу відправним моментом, потім він «відривається» від неї, утворює своє середовище – контекст. Тому монолог, як стверджує В. Мельничайко, є контекстуальним, на відміну від діалогу, що знаходиться в найтіснішій залежності від ситуації. У силу контекстності монологічного мовлення до нього пред'являються особливі вимоги: воно повинно бути зрозумілим «із самого себе», тобто без допомоги немовних засобів, що часто відіграють велику роль у ситуативному діалогічному мовленні» [8, с. 37].

Монологічне мовлення посідає значиме місце у спілкуванні. Нам цікаво зі співрозмовником, який вмie емоційно переказати якусь історію, описати пригоду чи подію, розповісти жарт. Якщо у педагогічній комунікації прикладами монологу є доповідь, лекція, пояснення вчителем нового матеріалу, то у повсякденній – це виклад цікавих історій, фактів біографії, оповідь притч,

жартів, анекдотів, опис неординарних життєвих випадків, інцидентів, розповідь про події, які відбулись.

У зв'язку з постійним розвитком міжнародних відносин, організацією ділових поїздок, обміну фахівцями, а також участь у різних змаганнях, зборах, конференціях, олімпіадах, наша країна потребує фахівців, що мають якісні знання не лише у своїй професійній сфері, але і володіють достатніми знаннями англійської мови, які здатні гідно представити Україну за кордоном.

Отже, оволодіння уміннями іншомовного монологічного мовлення є досить актуальним для учнів закладів загальної середньої освіти.

### Список використаних джерел

1. Баранник Д. Х. Усний монолог: загальні особливості мовної культури. Дніпропетровськ : ВДУ, 1969. 144 с.
2. Герета Н. М. Діалог як складник чужого мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. «Проблеми лексикології і граматики української мови»: зб. наукових праць / відп. ред. А. П. Грищенко. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Вип. II. С. 71–77.
3. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методики навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш; за ред. А. М. Богущ. Вид. 2-ге, доп. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 704 с.
4. Іпатій І. К., Кузик О. В. Формування навичок діалогічного та монологічного мовлення. URL : <http://intkonf.org/ipatiy-i-kkuzik-ov-formuvannya-navichok-dialogichnogo-ta-monologichnogo-movlennya/> (дата звернення: 01.08.2021).
5. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. Київ : Видавничий дім «Слово», 2006. 304 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : веб-сайт. URL: [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221). (дата звернення 23.03.2022).
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібник / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

**Юлія Завалецька,**  
*здобувачка вищої освіти,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
**Олена Шмирко,**  
*кандидат педагогічних наук,*  
*старший викладач кафедри німецької мови,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
*(м. Кам'янець-Подільський)*

## **СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ НА ТЛІ ФРАЗЕОДИДАКТИКИ**

Одним із засобів формування іншомовної комунікативної компетентності є фразеологія. Через свою багатобарвність та насиченість, фразеологія постає серйозним викликом для усіх, хто вивчає іноземні мови. Її мета – зробити нашу мову яскравою та виразною за рахунок образності, передачі ставлення мовця до предмета мовлення, виразу його емоцій і почуттів. До того ж, фразеологізми дозволяють коротко сформулювати думку, вони узагальнюють життєвий досвід народу, виховують, дають оцінку і підбивають підсумок. Тому знання фразеологізмів не лише збагачує словниковий запас учнів, а й допомагає розширити їхню лінгвокраїнознавчу компетентність [1, с. 52; 29].

Фразеологізми виконують у мові такі функції: номінативну (називну), пізнавальну (сприяють пізнанню об'єктів навколишнього світу), комунікативну (служать засобом спілкування) і прагматичну (цілеспрямовано впливають на адресата). Стилїстична функція, як різновид прагматичної, полягає в особливому цілеспрямованому впливі фразеологічних одиниць на адресата з метою досягнення стилїстичного ефекту за умови збереження загального інтелектуального змісту висловлювання [1, с. 52].

Отож, постає питання, як саме працювати із фразеологізмами на уроці іноземної мови. Ще у 1992 році німецька дослідниця Б. Вотяк (B. Wotjak). дала відповідь на це питання, вказавши на безліч нових дослідницьких напрямків, які тим часом інтенсивно опрацьовувалися і дали цінні результати для дослідження фразеології [4, с. 197-217]. Одним із таких дослідницьких напрямків стала фразеодидактика.

Як розділ фразеології, фразеодидактика займається науково обґрунтованим, систематичним навчанням і вивченням фразеологізмів при викладанні мови, правильним вживанням їх одиниць у рідній та іноземній мовах. Її завдання полягає в тому, щоб навчити учня розпізнавати фразеологізми, визначати їх значення з контексту та використовувати їх відповідно до комунікативної ситуації та типу тексту.

Лінгводидакт П. Кюн (P. Kühn) зробив значний внесок у розробку теоретичних і практичних положень фразеодидактики, запропонувавши триетапний метод вивчення сталих виразів на уроці, зокрема: «розпізнавання – декодування – використання» [3, с. 169-189].

Науковці В. Янікова (V. Janíková) та М. Міхельс-Макговерн (M. Michels-McGoven) виділили наступну типологію вправ у роботі з фразеологізмами:

- вправи на розпізнавання (*Erkennungsübungen*): визначення сталих виразів у тексті;
- розвивальні вправи (*Erschließungsübungen*): визначення значення сталих виразів за допомогою різних методів;
- вправи на диференціацію (*Differenzierungsübungen*): розрізнення значення сталих виразів;
- вправи на поєднання компонентів сталих виразів (*Ordnungs-/Zuordnungsübungen*);
- пояснювальні вправи (*Erklärungsübungen*);
- вправи на підстановку (*Substitutionsübungen*): один мовний засіб замінюється іншим;
- вправи на доповнення (*Komplementationsübungen*);
- вправи на розширення (*Expansionsübungen*);
- вправи на стиснення (*Komprimierungsübungen*);
- вправи на трансформацію (*Transformationsübungen*);
- вправи на переклад (*Übersetzungsübungen*);
- перекази текстів (*Nacherzählungen*) [2, с. 33-34].

Існує думка, що вивчення фразеологізмів на уроках іноземної мови не є обов'язковим елементом. Проте ми не згодні з цією думкою. Важливо донести учням саме культурні особливості іноземної мови, без яких вона є «бідною й не живою». А найголовніше, що за допомогою вивчення німецьких фразеологізмів

учні не тільки пізнають культуру, але й збагачують свій словниковий запас, який потім з легкістю можуть використати на практиці.

### Список використаних джерел

1. Гордієнко К. О. Методика викладання у навчанні іншомовних фразеологічних зворотів студентів факультету іноземних мов. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. Вип. 37 (2), 2018. С. 51-54.
2. Janíková V., Michels-McGoven M. *Methodik und Didaktik des Unterrichts DAF*, 2004, S. 33-34.
3. Kühn P. Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 1992. № 21, S. 169-189.
4. Wotjak B. Mehr Fragen als Antworten? Problemskizze – (nicht nur) zur konfrontativen Phraseologie: *Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung*. Wien : Edition Praesens, 1992, S. 197-217.

**Тетяна Калинюк**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

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

**Вікторія Єкімова,**

*здобувачка вищої освіти,*

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

*(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ERKLÄRVIDEOS IM DAF-UNTERRICHT: DIDAKTISCH-METHODISCHE FUNKTION**

Die Schüler sehen sich tagtäglich unzählige Videos an. Auch Lernvideos werden immer beliebter – und tatsächlich sind die kurzen Videosequenzen sehr gut geeignet, um Lerninhalte zu veranschaulichen. Im Schulunterricht werden Erklärvideos bisher selten genutzt, sondern traditionell eher Informationstexte.

Das Forschungsziel liegt darin die Funktionen des Erklärvideos zu bestimmen.

Didaktik behandelt die Inhalte, Ziele und Methoden sowie die institutionellen Rahmungen des Lehrens und Lernens. Einfacher gesagt beschäftigt sich Didaktik mit neun W-Fragen: Sie fragt: Wer, was, wann, wie, wo, mit wem, von wem, warum und wozu lernen soll.

Für einen effektiven Deutschunterricht muss der Lehrer didaktische und methodische Prinzipien anwenden. Bereits in der Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer spielt die Didaktik und Methodik eine große Rolle. Bei einem Praxisbesuch müssen Auszubildende schriftlich ausarbeiten, welchem Entwicklungsstand die Kinder entsprechen und welche Ziele wie erreicht werden sollen. Dies sind die sieben didaktischen Prinzipien:

- Prinzip der Anschauung: Inhalte kommen besser an, wenn Erzieher zur Veranschaulichung Bilder benutzen;
- Prinzip der Aktivität: Kinder lernen vor allem dann, wenn sie selbst aktiv sein müssen;
- Prinzip der Übung: Schüler lernen besser, wenn die Inhalte wiederholt werden;
- Prinzip der Lebensnähe: Unbekanntes können Kinder besser erlernen, wenn es auf Bekanntem aufbaut;
- Prinzip der Teilschritte: Lerninhalte müssen Erzieher in kleine Schritte aufteilen;



- Prinzip der Kindgemäßheit: Erzieher sollten Themen so aufbereiten, dass sie den Interessen der Kinder entsprechen;
- Prinzip der Individualisierung: Berücksichtigung der sozialen Herkunft, des Entwicklungsstands und des Arbeitstempos.

Zusammen sorgen diese Prinzipien für eine hohe Effektivität des Unterrichts.

Brandi betont, dass man die Filmarbeit im DaF-Unterricht auf drei didaktische Grund-Zielsetzungen zurückzuführen ist: Sprachbezogenes Lernen, d.h. Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache; Kulturbezogenes Lernen, d.h. Vermittlung (interkultureller Kenntnisse und Kompetenzen; Medienbezogenes Lernen, d.h. Vermittlung der für das Filmverständnis erforderlichen Kompetenzen.

Erklärvideos machen den Unterricht zudem produktiv. Ein Erklärvideo ist ein kurzer oder auch längerer Film, der die Schüler über ein bestimmtes Thema (lexikalisches, grammatisches, landeskundliches usw.) aufklären soll. Das kann natürlich auch ein persönliches Anliegen sein. Solches Video besteht meist aus animierten Grafiken, einer Sprecherstimme (Voice-over) und einer Hintergrundmusik – eben wie ein richtiger Film. Erklärvideos versuchen dem Schüler ein Thema möglichst einfach nahezubringen. Dies kann beispielsweise ein Mittel sein, um einen Inhalt länger im Gedächtnis der Schüler zu platzieren.

Verwendung von Erklärvideos im DaF-Unterricht verfolgt solche Lernziele:

- Wiederholung / Reflexion eines Themas;
- Reduzierung komplexer Sachverhalte / kreativ-exploratives Lernen;
- Darstellung der Inhalte auf unterhaltsame Weise;
- Stärkung von Medienkompetenz;
- Arbeit in der Gruppe und Präsentation der Arbeitsergebnisse;
- Anwenden des Tablets und der App zum Erstellen von Filmen;
- Analyse und Reflexion von Erklärvideos und der eigenen Produkte.

Alle diese Arten von Arbeiten helfen den Schülern, neugierig zu sein und den Stoff besser zu beherrschen.

Allerdings ist es auch möglich, Erklärvideos einfach selber zu machen – ohne auch nur einen Cent auszugeben. Dazu können solche Tools zur Erstellung der einzigartigen Erklärvideos kostenlos einsetzen. Die Erklärvideo-Software *animaker mysimpleshow* ist ebenfalls eine Software, mit der man einzigartige Erklärvideos Schritt für Schritt online erstellen kann: zuerst schreibt man die Story und dann das eigentliche Video. Das Tool gibt Ihnen für die Erstellung Ihres Erklärvideos eine sehr

gute Hilfestellung und lässt Ihnen dennoch viel Raum für Individualität. Anhand von drei Schritten zeigen wir, nach welchem Schema mysimpleshow funktioniert. Diese Anwendung simuliert den „Legefilm“ digital. Abschnitt für Abschnitt spricht man den Text seines Lernvideos. Das Programm identifiziert den Text semantisch und macht Vorschläge für passende Symbolbilder, der Text ist dabei auch nachträglich editierbar. Wenn die einzelnen Abschnitte erstellt wurden, erzeugt das Programm daraus einen fertigen Film, der diktierter oder geschriebener Text wird dabei wahlweise von der eigenen oder einer Computerstimme gesprochen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Erklärvideos eine sehr große Bandbreite an sinnvollen unterrichtlichen Einsatzmöglichkeiten haben. Drei Aspekte sind ausschlaggebend für den Lernerfolg mittels Erklärvideos:

1. Erklärvideos bieten eine maximale Möglichkeit der Differenzierung für die Lernenden: sie können sich in ihrem Tempo Inhalte erarbeiten und sich auf ihrem Niveau mit Themen auseinandersetzen. Im weiteren Verlauf des Unterrichts werden diese verschiedenen Perspektiven durch die Lehrperson zusammen- und weitergeführt.

2. Erklärvideos zu erstellen fördert die Kommunikations- und mediale Gestaltungskompetenz der Lernenden, setzt ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz voraus und ist – nicht zuletzt – ein sehr motivierender Zugang zu Unterrichtsgegenständen für die Lernenden. Der pädagogische Wert des Peer-Tutorings ist für beide Seiten wissenschaftlich nachgewiesen worden.

3. Erklärvideos hinsichtlich ihrer Qualität zu bewerten fördert die Reflektionsfähigkeit von Lehr- und Lernprozessen und damit die bewusste Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrem eigenen Lernprozess. Die aktive Umsetzung dieser Erkenntnisse in Form eigener Videoproduktionen führt zu einem vertieften Verständnis verschiedener Lernwege und fördert einen kritischen Umgang mit Medien.

### **Literatur**

1. Brandi Marie-Luise Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. München: Langenscheidt. 1996.

2. Dzhava N. Einsatz von kurzen Videos im DaF-Unterricht. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 6(74), червень. С. 53–56.

*Іванна Крисько,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Калинюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ СИТУАЦІЙ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ**

Виклики, які постають перед сучасною школою на шляху її реформування, зумовлюють пошук ефективних методів, форм та засобів навчання, зокрема іноземної мови. Серед найпродуктивніших, на наш погляд, варто назвати інтерактивні технології. Їх використання дозволяє налагодити співпрацю між учасниками освітнього процесу, забезпечує комунікативну взаємодію та партнерські стосунки.

З огляду на вище зазначене, метою дослідження є вивчення особливостей використання імітаційно-ігрових ситуацій на уроці іноземної мови як засобі кооперативного навчання.

Як зазначає О. Пометун, «інтерактивне навчання – це такий вид діяльності, що передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоєного ним досвіду» [1]. За такої форми організації процесу навчання учні стають його повноправними учасниками. При цьому роль учителя зводиться, в основному, до стимулювання їх самостійно здійснювати пошук шляхів досягнення визначених цілей. У цьому разі активність учнів стає пріоритетною, а завдання вчителя полягає у створенні ефективних дидактичних і методичних умов для виявлення їхньої ініціативи.

На думку В. Редько, у методиці навчання іноземних мов «пріоритетними вважаються ті концепції чи системи навчання, які сприяють реалізації особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-когнітивного і культурологічного підходів до засвоєння предмета» [2, С. 29]. Окрім того, зміст навчання іноземної мови має бути орієнтований на розвиток мотивації учнів до навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності.

Інтерактивна форма навчальної роботи також переконливо характеризує особливості комунікативно-діяльнісного підходу до оволодіння іноземною мовою, який домінує у практиці сучасної школи. Відповідно до її концепції передбачається соціальна взаємодія учнів як міжособистісна комунікація, важливою характеристикою якої є здатність одного з комунікантів приймати роль іншого – свого співрозмовника, уявляти, як партнер сприймає його у спілкуванні, і відповідно інтерпретувати ситуацію, визначаючи власні дії.

Задля реалізації сучасних підходів навчання іноземних мов, ефективним видається використання творчих комунікативних завдань, наприклад імітаційно-ігрових ситуацій, які відповідно до їхньої мети, можуть виконуватись у різних режимах: індивідуально та колективно (парна, групова робота). Найбільш повно це виявляється у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування учасників навчального процесу, а також під час проведення рольових тематичних ігор, проєктної роботи.

Ці види навчальної діяльності широко застосовуються у змісті сучасних підручників з іноземних мов. Найчастіше автори їх використовують у підручниках для основної та старшої школи. Це зумовлено, як зазначалося, насамперед віковими психологічними особливостями учнів, їхньою здатністю до виконання складних психічних процесів (диференціації, інтеграції, систематизації, узагальнення тощо), а також їхнім навчальним досвідом, зокрема з іноземної мови. Варто зауважити, що у процесі навчання цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише ті, що спонукають до мовлення. Такі ситуації називають мовленнєвими або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до комунікації.

Уявімо, що у вас спрага. Якщо ви прийшли додому, то звичайно підете на кухню й вип'єте води (соку, чаю тощо). Але коли ви прийшли в гості, то потреба випити води стане стимулом до мовлення, в даному разі - прохання до господарів дому: «Könnten Sie mir bitte ein Glas Wasser geben? Ich habe Durst». Реакція співрозмовника буде як вербальною („Ja, bitte!“, „Ja, gerne“), так і невербальною: він/вона наляє склянку води або пригостить чашкою чаю. З вашого боку буде висловлена вдячність.

У реальному процесі спілкування імітаційні комунікативні ситуації виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Чи можна їх

використовувати у процесі навчання іноземної мови? Безсумнівно, можна, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Наприклад, у школі напередодні уроку іноземної мови відбулися спортивні змагання - їх результати не лише можна, але й слід обговорити на уроці, якщо учні вже володіють відповідним мовним і мовленнєвим матеріалом; учень спізнився на урок - в цій ситуації має відбутися коротка розмова між учителем та учнем. Перелік можна продовжити, але це не збільшить кількість природних ситуацій на уроці. Тому автори підручників і вчителі спеціально створюють комунікативні ситуації, моделюючи природні комунікативні ситуації. Спеціально створені (або штучні) комунікативні ситуації потребують певної деталізації зовнішніх обставин і умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо.

Наведемо декілька прикладів:

**Ich backe einen Kuchen:** Учні утворюють групи по 5-6 осіб та готують 12-14 карток із лексикою до теми, наприклад: „Fleisch“ / „Fisch“ / „Kohl“ / „Äpfeln“ / „Sahne“ / „Käse“ тощо, і додають до них іменники типу „Schuhe“ / „Münzen“ / „Papier“ / „Sehenswürdigkeiten“ / „Überraschungen“. 1. *Person* – Möchtest du einen Kuchen backen? 2. *Person* nimmt die Karte und sagt: – Ich backe einen Kuchen MIT Kohl. – Ich backe einen Kuchen OHNE Pfeffer.

**Interview nehmen:** 1. Усі учні сидять чи стоять один навпроти одного і розмовляють на певну тему. Їх діалог починається з вітання та закінчується прощанням. Головне, що один з учнів, який буде потім пересідати на інший стілець, розпитує свого співрозмовника і нотує собі 1–2 факти про нього. 2. Після визначеного часу (наприклад, через 5 хвилин) учні із зовнішнього кола пересідають вправо на сусідній стілець. 3. Після того як всі учні поспілкуються, кожен «журналіст» розповідає свою «історію».

**Vor und nach der Grillparty (з використанням ментальних карт):** 1. У групах сортують ідеї та розробляють ментальні карти (на 2 гілки: „vor der Grillparty“ та „nach der Grillparty“) з фразами: Gemüse auf dem Markt kaufen, Grillfleisch bestellen, Stühle und Tische ausleihen, Sonnenschirme aufstellen, Kuchen backen, Geschirr abwaschen, Salate anmachen, Gartenmöbel wegräumen, Grillkohle besorgen, Plastikgeschirr kaufen 2. Потім ідеї обговорюють у міні-діалогах:

A.: Das Grillfleisch muß bestellt werden.

B.: Das machen wir vor der Party.

A.: Die Gartenmöbel müssen weggeräumt werden.

B.: Das machen wir nach der Party.

3. Потім кожна група обирає доповідача, який розповідає про підготовку до вечірки.

#### **Список використаних джерел**

1. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: А.С.К., 2004. 192 с.

2. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови : *Рідна школа*. № 8-9 (серпень – вересень). 2011.С. 28-36.

*Аліна Крук,  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри іноземних мов,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### **ENGLISH LANGUAGE TEACHING: COMMUNICATIVE METHOD**

In the study of foreign language, namely English in specific purposes, a characteristic tendency has been formed to strengthen the communicative orientation, to intensify the process of communication. Sofia Nikolaieva notes that “комунікативний метод орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування” [2, p. 123]. Many scientists and methodologists have been involved in the development of the communicative method. The most significant contribution to the substantiation of this topic was made by such scientists as O. Bigych, G. Boretska, N. Borysko, O.P. Bykonja, N.D. Galskova, S. Gaponova, B.S. Hutauruk, T. Hutchinson, T.M. Kameneva, L. Klobuchar, N. Maiier, I.M. Melnyk, S. Nikolaieva, N.M. Odegova, T. Oliinyk, B. Paltridge, O.G. Poliakov, M. Shea, N. Skliarenko, J.C. Richards, N. Roberts, O.M. Sereda, A. Waters and others. However, this topic is still quite urgent and relevant, as it needs new developments to improve various forms of communicative skills in teaching English.

In order to form a communicative approach in foreign language classes, you need to pay attention to communication, provide additional material in the form of exercises to develop critical thinking, to develop materials that will require constant discussion, enrich vocabulary, reinforce the material with additional practice, designed to maximize vocabulary. And here we must remember that when we talk about vocabulary, we should not confuse such concept as “mechanical repetition”, which is mechanical memorization that does not give any results with the term “numerous repetitions”, as Oleg Tarnopolskyi and Maryna Kabanova emphasize. When we talk about multiple repetitions, we mean numerous encounters between the learner and the lexical unit to be memorized in oral and / or written communication and the repeated use of this unit in one’s own oral or written speech. The authors emphasize that “слова живуть тільки у спілкуванні, і тільки через їх повторення



(відпрацювання) у письмовій або усній, рецептивній або продуктивній комунікації вони можуть надійти до довгострокової пам'яті того, хто навчається, і утримуватися там для подальшого використання” [3, p. 231]. Also we should keep in mind that different lexical items require different repetitions to memorize.

Another important aspect in better language acquisition is that the teacher who works with students of non-philological specialties should pay more attention to training students in professional vocabulary, reading in ESP, taking into account different reading techniques (scanning, skimming, active, detailed, speed, etc.), selection of additional information, teach them to critically evaluate what is read, develop their own point of view on the discussing issue. Here is the right opinion of Raiisa Gryshkova that a foreign language teacher should be able to “сформувати мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну компетенції студентів, що складає іншомовну комунікативну компетенцію” [1, p. 70]. Thus, students must possess different technologies for the formation of each type of foreign language communicative competence, іє “набути відповідного рівня сформованості методичної компетенції, достатнього для успішного формування всіх видів комунікативної компетенції” [1, p. 70].

In addition to using different reading techniques, using different pre-text, post-text exercises in the form of discussions that promote students' critical thinking, it is appropriate and productive to use audio files in English classes. After all, listening to fragments dictated by native speakers significantly improves language skills, helps to instill students in foreign language texts, helps to instill students in foreign language environment, deepens knowledge, strengthens communication skills, because it helps to perceive content by ear. In order to improve listening skills of students' education, the main thing in this regard is to choose the right material to promote the development of communication skills and enrich ESP vocabulary. Ana María Ramos-García rightly remarks on this subject: “The solution is to teach and develop correct strategies to conduct a listening activity effectively” [4, p. 98]. In general, taking into account the use of all the above approaches in professionally oriented English, all these tips will help to contribute to the successful formation of all types of communicative competence and, above all, significantly improve students' knowledge of English.

### Список використаних джерел

1. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
2. 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 загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
4. Muñoz-Luna R. Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes / R. Muñoz-Luna, L. Taillefer. Switzerland, Cham : Springer International Publishing AG, 2018. 211 p.

*Богдан Ляска,*  
*здобувач вищої освіти,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
**Науковий керівник:**  
***Олена Шмирко,***  
*кандидат педагогічних наук,*  
*старший викладач кафедри німецької мови,*  
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
*(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Сьогодення змушує працівників освіти працювати в умовах дистанційного навчання. Виникає питання ефективної організації процесу навчання та використання технологій навчання лексики на уроках німецької мови в закладах освіти, зокрема з іншомовної підготовки, для того, щоб у результаті іноземна мова стала органічним компонентом майбутнього усіх здобувачів освіти.

На допомогу приходять дистанційне навчання «згідно з чинним наказом МОН України від 25.04.2013 № 466» [1]. Термін «дистанційне навчання» з'явився завдяки потребам учасників навчального процесу та за короткий період часу об'єднав всі переваги застосування технологій у навчальному процесі, а саме: використання соціальних мереж спілкування та мультимедійних засобів разом із традиційними методами.

Українське законодавство підтримує розвиток дистанційної освіти. Про це запевняють різні положення та нормативні документи законодавства України стосовно цієї тематики, а саме: Закон України «Про освіту», «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», «Положення про дистанційне навчання», державна програма «Освіта» та ін.

Технології дистанційного навчання – це багато нових можливостей для викладання іноземних мов, які розширюють ще більший спектр навчальних прийомів. Односторонні технології дистанційного навчання системи, що використовують лише презентації, зазнають певної критики, оскільки вони не передбачають нічого, крім систем розподілу відео, які можна було б відтворювати, надсилаючи учням відеозаписи. Відсутність загальноприйнятої двосторонньої взаємодії суперечить цілям викладання іноземної мови. Вчителі

іноземних мов усвідомлюють, що поведінка сучасних учнів відрізняється від поведінки учнів попередніх поколінь. Ці учні живуть у світі інформаційних технологій та приділяють багато часу соціальним мережам у мережі Інтернет, вони довіряють ідеям ззовні більше, ніж ідеям, які існують у підручниках. Такі здобувачі освіти потребують особливого підходу та належної веб-платформи у мережі Інтернет для накопичення і вдосконалення знань та навичок.

Комп'ютеризація навчально-виховного процесу з іноземної мови дозволяє індивідуалізувати та диференціювати навчання із урахуванням фізіологічних і психологічних особливостей учнів, формувати пізнавальний інтерес, прийоми роботи з ПК, організувати самостійну роботу учнів з опрацювання навчального матеріалу, самоконтроль та самооцінку знань та умінь. Доведено, що комп'ютерні навчальні програми, побудовані із урахуванням загальнодидактичних принципів навчання, впливають на зміст та структуру навчального матеріалу з іноземної мови [2]. Опрацьовуючи нові лексичні одиниці під час дистанційного навчання, в наш час можна використовувати безліч безкоштовних інтернет ресурсів (Google Classroom, Kahoot, Learning Apps, Zoom, Google Meet тощо) в яких можна застосувати певну низку технологій навчання лексики:

1. Хорове повторення за вчителем
2. Кількаразове повторення за вчителем
3. Відповіді на питання:
  - загальні;
  - що вимагають відповіді *так* чи *ні*;
  - що дають можливість вибору;
  - що передбачають визначення місцезнаходження предмета, якості, кольору
4. Утворення речень з новими словами.
5. Написати правильно слово у чаті застосунку, у якому проводиться урок.
6. Замість крапок у вправах, які можна відтворити за допомогою інтернет-додатків, вставити потрібне слово в реченні.
7. Поєднати слово з відповідною картинкою, яку зображено в презентаціях вчителя.
8. Вгадати задумане слова
9. Хто назве найбільше слів з певної теми.

10. Скласти речення з правильним порядком слів.
11. Розгадати кросворд.
12. Дописати відповідні артикли до іменників.
13. Вибрати правильний варіант перекладу.
14. Розгадати ребус.
15. Скласти речення за сюжетною картинкою.
16. Розмістити слова за алфавітом.
17. Вибрати з поданого списку слів синоніми, антоніми.

Однією з найважливіших функцій, що реалізується вчителем, є функція контролю – перевіряти знання, компетенції та навички з предмета, що вивчається, які отримують учні як у класі, так і поза ним. Для цього створені дистанційні навчальні курси з використанням різних форм, видів і методів контролю.

Під час дистанційного навчання іноземної мови контроль реалізується наступними функціями:

- 1) функція тестування, що показує результати та оцінку навчання;
- 2) виховна функція, що реалізується засобами спогаду, консолідації, уточнення, оновлення набутих знань;
- 3) розвиваюча функція виконує головну роль в розвитку особистості учня, його пізнавальних здібностей, концентрації, пам'яті, мислення, уяви;
- 4) формуюча функція, суть якої полягає в дисциплінуванні роботи учнів, підвищенні почуття відповідальності за свою роботу, стимулюючи серйозне ставлення до неї.

### **Список використаних джерел**

1. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: постанова М-ва освіти і науки України від 25 квітня 2013 № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-134> (дата звернення 01.03.2022 ).
2. Ковальова К. І. Методика використання комп'ютерно-орієнтованих засобів у процесі вивчення фізичної географії у загальноосвітній школі : дис. канд. пед. наук: Київ. 2005. 292 с.

*Ірина Масло,  
асистентка кафедри іноземних мов,  
Національний університет водного господарства  
та природокористування  
(м. Рівне)*

## ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ

Все більш актуальною у світі стає проблема вивчення інноваційних ідей, виявлення сучасних педагогічних методів і засобів навчання, що оптимізують процес вивчення іноземних мов, технологій, які дають можливість реалізувати ці методи на практиці та відповідають постійно оновлюючим стандартам освіти. Розвиток сучасного суспільства відбувається завдяки досягненням науки, а зміни в науці та техніці диктують необхідність змін в системі освіти й впровадження нових освітніх технологій. На сучасному етапі розвитку науки новими цінностями і цілями освіти є не передача знань, а формування компетенцій, які в майбутньому дадуть змогу самостійно накопичувати знання. Для набуття необхідних компетенцій слід шукати не лише нові шляхи та методи викладання іноземних мов, а й мотиви і стимули для їх вивчення, оскільки іноземна мова є одним із шляхів підвищення професійної компетентності та особистісного професійного розвитку студентів. Володіння іноземною мовою є найважливішою умовою успішної роботи за професією для випускника закладу вищої освіти. Тому перевага і надається інтерактивним педагогічним методам, які сприятимуть пробудженню інтересу студентів до іноземних мов.

Одним із таких інноваційних педагогічних методів у викладанні іноземних мов є **проєктний метод** або **технологія проєктного навчання**. Використання цієї методики в навчальному процесі сягає ХХ століття. Ця методика охоплює найрізноманітніші освітні технології та базується на таких педагогічних принципах, як цілеспрямоване навчання, індивідуальний підхід, колективний спосіб навчання [2, с. 21-22]. Сьогодні цей метод стає все більш поширеним у викладанні іноземної мови в закладах вищої освіти, оскільки за своєю суттю передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість студента, його потреби і можливості. Цей метод заснований на принципах співробітництва та включення студентів в активну роботу для розвитку їхніх творчих здібностей і надання широких можливостей в організації їхньої

наукової діяльності. Можна заохочувати прагнення студентів до самостійності та оригінальності, до конкуренції, до пошуку новизни і кращої роботи на заняттях, задовольнивши їхні інтереси.

Під проєктною методологією розуміють метод організації педагогічного процесу, який полягає у взаємодії викладача і студента у процесі послідовної практичної діяльності. А також передбачає особистісно орієнтований підхід до навчання, виходячи з особливостей індивідуального розвитку студентів. Ця методика дає можливість використовувати інформаційно-комп'ютерні технології в процесі підготовки проєктів. Методологія проєктів базується на ретельно розроблених практичних завданнях, мета яких [1]:

- ✓ викликати у студентів інтерес до необхідних та важливих питань;
- ✓ зосередити увагу студентів на вирішенні проблем, які необхідно розв'язати;
- ✓ сформуванню у студентів уміння не лише самостійно визначати суть цих проблем, а й з'ясувати різні точки зору на проблеми;
- ✓ навчити студентів висловлювати власні погляди на проблему та формулювати можливі шляхи її рішення;
- ✓ розвивати у студентів уміння та навички робити висновки, узагальнювати і аналізувати отримані результати;
- ✓ навчити студентів шукати всю необхідну інформацію за допомогою різних інформаційних ресурсів.

Таким чином, метод проєктів дає можливість змістовно об'єднати знання теорії та їх застосування на практиці для вирішення конкретних практичних завдань і задач, формуючи самостійне мислення студентів у процесі їхнього рішення й розв'язання. Також цей метод сприяє успішному засвоєнню матеріалів та дозволяє не лише розвинути необхідні комунікативні навички студентів, а й сформуванню їхніх творчих здібностей, творче уявлення і уяву, залучивши кожного до активного навчального процесу [1]. Студенти вчаться: висловлювати свої думки, виражати свої почуття, нести особисту відповідальність за результат, оцінювати результат своєї роботи, відстоювати свою точку зору, використовувати наочні засоби навчання, виступати перед аудиторією. Метод поглиблює загальний кругозір студентів та дозволяє проявити себе в ролі авторів, формуючи окремі особистісні якості, а саме: вміння працювати в команді, вміння знаходити нетривіальні рішення, вміння



проявляти лідерські якості, навички співпраці та самопрезентації. У проектному навчанні студент сам збирає весь необхідний матеріал й визначає його потребу, виходячи зі змісту, оскільки даний метод дозволяє студентам відійти від засвоєння готових та систематичних знань і перейти до їх самостійного засвоєння. Студент створює власний проєкт із різноманітних вражень, знань і концепцій, що допоможе йому отримати необхідну практику, сприяючи розвитку професійних якостей. Крім того, в процесі роботи над проєктом у студента формуються навички та вміння пошуково-дослідницької діяльності, оскільки для виконання проєктних завдань студент здійснює необхідний пошук спеціальних матеріалів різних тематичних напрямків. Метод проєктів дозволяє використовувати різноманітні проблемні, дослідницькі та пошукові методи, які мають переважно творчий характер і спрямовані на реальний практичний результат, важливий для кожного учасника проєкту [3, с. 128]. Студенти систематизують і структурують нову інформацію, обговорюють її, розробляють проєкт і роблять комп'ютерну презентацію.

Керівником проєкту є викладач, до обов'язків якого входить: розробка завдань і плану проєкту, відбір учасників проєкту, розподіл обов'язків й допомога в організації та реалізації проєкту, організація презентації та результатів проєкту, оцінювання роботи учасників проєкту. Викладач навчає студентів працювати з різними інформаційними джерелами, орієнтуватися в потоці інформації, вміти самостійно її добувати, узагальнювати й оцінювати [1]. Дана методологія робить викладача координатором практичної діяльності студентів, а також помічником, спостерігачем і експертом.

За характером кінцевого продукту виділяють наступну типологію проєктів:

- ✓ конструктивно-практичні проєкти (колаж, щоденник спостережень, розробка ситуації спілкування);
- ✓ ігрово-рольові проєкти (розігрування ситуації, драматизація подій, створення п'єси);
- ✓ інформаційні та дослідні проєкти (підготовка повідомлення на запропоновану тему);
- ✓ соціологічні проєкти (звіти за результатами проведеного опитування);
- ✓ видавничі проєкти (підготовка статті, реферату);
- ✓ сценарні проєкти (підготовка програми позакласного заходу);
- ✓ творчі проєкти (переклад тексту, написання твору) [3, с. 128-129].

Метод проєктної діяльності підвищує міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь і навичок студентів, дає багатий досвід творчої діяльності, розвиває соціальні та комунікативні навички. Також метод сприяє активізації навичок самоосвіти й контролю, навичок командної діяльності студентів, формує вміння самостійно мислити і розвиває ініціативу та відповідальність.

### Список використаних джерел

1. Годованець Н. Проектний метод вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. Вип. 31. С. 47-48.
2. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов» : для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад) / Нар. укр. акад., [каф. теорії та практики пер. ; авт.-упор. І.Ю. Гусленко]. Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с.
3. 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 загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

*Владислав Особлюк,  
здобувач вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Тетяна Калинюк,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Метою впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у практиці навчання іноземних мов є виховання кроскультурної свідомості, урахування вимог глобалізації, розвиток та вдосконалення мовних компетенцій, фахове спрямування, а також підвищення мотивації.

Цей термін був запропонований Девідом Маршем у 1994 році «CLIL має відношення до ситуацій, в яких навчальні предмети або частина навчальних предметів вивчаються іноземною мовою і має подвійну мету — вивчити предмет, вивчаючи при цьому іноземну мову».

CLIL — термін, що описує навчальні методики, де предмети викладаються іноземними мовами. Предметно-мовне інтегроване навчання має дві мети, а саме — вивчення предмета за допомогою іноземної мови, та навчання іноземної мови через вивчення інших (немовних) предметів. Дана методика використовується в різних освітніх контекстах - від дитячого садка до вищої освіти. Незважаючи на те, що поняття з'явилося відносно недавно, коріння інтегрованого навчання сягають далеких часів, починаючи з ранніх вавилонян і до початку 60-х ХХ століття, коли двомовне навчання набуло величезної популярності у всьому світі.

Використання іноземної мови в CLIL-освіті залежить від поставлених завдань і цілей. CLIL об'єднує низку теорій та підходів, які застосовуються в різних освітніх контекстах. Існує декілька термінів, що описують різні способи впровадження CLIL, наприклад: повне мовне занурення, «мовне злиття» тощо.

Визначаючи основні принципи методичного підходу CLIL, виділяють 4 основні аспекти, що охоплюють культурне і мовне оточення, які спрямовані на вирішення предметних і освітніх завдань. Кожен з названих аспектів реалізується по-різному в залежності від віку учнів, соціально-мовного середовища і ступеня занурення в CLIL.

Ідея використання принципу предметно-мовного інтегрованого навчання виникла в результаті зростаючих вимог до рівня володіння іноземною мовою при обмеженому часі, відведеному на його вивчення. З цією проблемою знайомі вчителі практично у всіх країнах. Цей підхід дозволяє здійснювати навчання з двох предметів одночасно, хоча основна увага може приділятися мовному або немовному предмету. Вивчення мови стає більш цілеспрямованим, оскільки мова використовується для вирішення конкретних комунікативних завдань. Крім того, учні мають можливість краще пізнати і зрозуміти культуру мови, що вивчається, що веде до формування соціокультурної компетенції учнів.

Варто також відзначити те, що робота з різними темами дозволяє вивчити специфічні терміни, мовні конструкції, що сприяє поповненню словникового запасу учня предметною термінологією і готує його до подальшого навчання і застосування отриманих знань і умінь. Наприклад, під час вивчення географічного положення Німеччини, особливостей ландшафту, клімату учні поглиблюють знання з географії, а також вивчають нові лексичні одиниці.

Паралельне вивчення іноземної мови і немовного предмета є додатковим засобом для досягнення освітніх цілей і має позитивні сторони як для вивчення іноземної мови, так і немовного предмета. Незважаючи на перевагу запропонованої методики, її актуальність та значущість, методисти та учителі-практики вказують на брак навчальних матеріалів, а також відсутність програм підготовки вчителів. Певні зрушення для розв'язання цієї проблеми запропонував Goethe-Institut у проєкті «CLIL в Україні». Навчальні матеріали CLIL були підготовлені вчителями зі Східної Європи та Центральної Азії під час семінарів. Вчителі працювали у тандемах (вчитель німецької мови та вчитель-предметник) та створювали матеріали до визначеної теми для власних уроків. Представлені на офіційному сайті Goethe-Institut в Україні матеріали були випробувані на уроках та пропонуються для використання у закладах загальної середньої освіти в Україні.

Уроки, які проводяться за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання, повинні поєднувати в собі такі складові:

- урахування набутих знань та навичок учнів з немовних предметів;
- використання іноземної мови як джерела отримання знань з інших немовних предметів;
- розвиток культури мовлення через вивчення особливостей культури країни, мова якої вивчається, сприяння соціалізації у полікультурному просторі – діалог культур ;
- усвідомлення міжпредметних зв'язків.

Впроваджуючи методику CLIL, учителям для планування навчальної діяльності варто:

- враховувати інтеграцію навчання мови і розвитку навичок учнів, уникати перевантаження та надлишковості термінів;
- не зловживати читанням або прослуховуванням значних за обсягом текстів / уривків;
- використовувати різні завдання та вправи;
- застосовувати різні форм роботи, які є комунікативно спрямовані.

Наведемо приклади різних типів завдань:

- Hört aufmerksam einen Text zu und bildet eine Diagramm / eine Karte / einen Grafik;

Hört / Lest aufmerksam einen Text und füllt eine Tabelle aus;

Hört / Lest aufmerksam einen Text und notiert die wichtigste Information;

Hört / Lest aufmerksam einen Text und schreibt einen Plan / eine Annotation;

Hört / Lest einen Text und ordnet die Abschnitte zu;

Hört / Lest einen Text und bestimmt die richtige Reihenfolge;

Hört / Lest einen Text und füllt die Lücken aus.

Таким чином, використання методу CLIL дозволяє учням отримувати знання з навчального предмету з одночасним вивченням і використанням іноземної мови.

### **Список використаних джерел**

1. Матеріали сайту Goethe-Institut Україна : CLIL в Україні. Режим доступу: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/kum/ciu/mat.html>

*Вікторія Предиткевич,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### **ФОРМУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «ЧОРНИЛЬНЕ СЕРЦЕ»)**

Якісне знання іноземної мови вимагає володіння чотирма основними компетенціями: читання, говоріння, аудіювання та письмо. Звісно, на шляху до засвоєння цього стоїть оволодіння лексичною компетентністю, адже без знання лексики не можливо втілити жодну з рецептивних чи репродуктивних навичок [3;6].

Таким чином, перед вчителями іноземної (німецької) мови постає складне завдання – надати учням ґрунтовні знання вокабуляру мови, що вивчається. Враховуючи специфічність сучасних підлітків, які потребують щоразу нових емоцій, відчуттів і вражень, це завдання ускладнюється ще більше, оскільки їм необхідні такі матеріали, які б зацікавили та вмотивували.

Тому, вчителі іноземної мови звертаються до автентичних матеріалів. Це різноманітні друковані (сюди відносяться художні твори, газети, журнали, листівки, брошури, рекламні матеріали, об'яви тощо), аудіо- (радіопередачі, оголошення, пісні) та відео-матеріали (фільми, мультфільми, серіали, інтерактивні відео, телепередачі, ток-шоу, інтерв'ю, кліпи, рекламні блоки, трейлери до фільмів) [1;2;6].

Автентичні матеріали демонструються високу ефективність у ході опанування іноземної мови, адже їх використання позитивно впливає на мотивацію учнів, збагачує лексичний запас та обізнаність про культуру країн. Вони демонструють учням практичне використання живої мови, відповідають їх потребам у вивченні та дозволяють вчителю обирати матеріали відповідно тематики уроку й розробляти індивідуальні завдання до них [2;6].

Варто зазначити, що серед автентичних матеріалів, які є доцільними для формування іншомовної лексичної компетентності, найбільш вирізняється підліткова література, адже вона містить в собі значний обсяг вживаного у живій мові лексичного матеріалу. Особливу увагу слід звернути на пригодницькі романи, оскільки, як правило, головний герой чи героїня – ровесники учнів основної базової школи, про таких цікаво читати, з такими цікаво переживати емоції, такі допомагають розвинутися як у загальнокультурному, так і вузькоспеціалізованому плані.

До прикладу, яким чином можна адаптувати автентичний роман до уроків на різну тематику, наведемо один фрагмент із роману «Чорнильне серце» Корнелії Функе. Перед цим, варто зазначити, що головній героїні Меггі – 12 років, у неї хороші стосунки із батьком. Мортімер (Мо) працює палітурником та володіє дивовижною здатністю власним голосом оживляти героїв із книг [4;5].

«Mo schob den Stuhl zurück. «Ich muss noch ein paar *Sachen* in der Werkstatt *zusammenpacken*», sagte er. «Aber es dauert nicht lange. Du bist bestimmt *todmüde*, aber du kannst ja nachher *im Bus* schlafen. Meggie nickte nur und blickte zum Küchenfenster hinaus. Es war ein grauer Morgen. ... «*Pack* den Proviant *ein* und *nimm* dir genug zum Lesen *mit!*», rief Mo aus dem Flur. Vor Jahren schon hatte er ihr *eine Kiste* für ihre Lieblingsbücher gebaut, für all ihre *Reisen*, kurze und lange, weite und nicht so weite. «Es tut gut, an *fremden Orten* seine Bücher *dabeizuhaben*», sagte Mo immer» [5].

Він є доречним в процесі вивчення теми „der Umzug“, оскільки тут наочно показано лексичні одиниці, які можна використовувати у усній чи письмовій розповіді про переїзд.

За допомогою контексту учні можуть зрозуміти значення слів «*zusammenpacken*», «*todmüde*», «*einpacken*», «*mitnehmen*». Також, вчитель може запропонувати учням проаналізувати подані лексичні одиниці з точки зору словотворення, адже ці лексеми є зібраними із двох слів. Що стосується «*dabeizuhaben*», можливі три шляхи опрацювання поданої лексеми: або переклад, або аналіз з точки зору словотворення, або ж тлумачення іноземною мовою.

До прикладу, вправа 1 (закритого, змістоорієнтованого типу на відтренування рецептивної навички). Її суть – вставити вірне слово згідно з



контекстом. З її допомогою, учень зможе активізувати розуміння лексичних одиниць.

*zusammenpacken todmüde einpacken mitnehmen dabeizuhaben die Kiste Orten*

«... den Proviant ... und ... dir genug zum Lesen ...!», rief Mo aus dem Flur. Vor Jahren schon hatte er ihr ... für ihre Lieblingsbücher gebaut, für all ihre ..., kurze und lange, weite und nicht so weite. «Es tut gut, an *fremden* ... seine Bücher ...», sagte Mo immer»

Після того, як учні пройшли етап семантизації та певної автоматизації лексичної навички, можна запропонувати їм більш розгорнуті завдання, які передбачають використання лексичних одиниць у різних варіаціях. До прикладу, завдання 1. Потрібно заповнити опитувальники двох персонажів (Мортімера та Меггі). Опитувальники складаються із кількох простих запитань, сенс яких - характеристика персонажів із використанням нових слів.

- 1) Wer ist Mo von Beruf?
- 2) Welche Besonderheiten haben Mo und Meggie?
- 3) Wie ist die Atmosphäre in diesem Fragment?
- 4) Was kann als Nächstes passieren?

Виконавши це завдання, учні можуть подискутувати одне з одним, проаналізувати відповіді, тощо. Протягом цієї діяльності буде напрацьовуватися як лексична компетентність, так і компетенція у говорінні та застосуванні лексичних одиниць безпосередньо у розмові/на письмі.

Слід додати, що оригінальний текст «Чорнильного серця» розрахований на вікову категорію 12+ років. Речення, що використовує К. Функе не є простими, адже простежується тяжіння до різноманітних граматичних конструкцій, із якими учні 5-6 класів середньої базової школи не знайомі, а семикласники лише розпочинають знайомство. Через це можуть виникнути певні труднощі із розумінням змісту. Проте, для учнів 8-9 класів поданий роман буде цілком зрозумілим та актуальним для їх вікової категорії.

### Список використаних джерел

1. Гезь А. В. Використання автентичних матеріалів на уроках англійської мови. *MM Publications*. URL:

<https://mmpublications.com.ua/методична-стаття-використання-автентичних-матеріалів> (дата звернення 13.02.2022)

2. Кіян О. Н. Автентичність як методична категорія. Рольф. 2008. 113 с
3. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : монографія. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Cornelia Funke URL: <https://corneliafunke.com/en/> (дата звернення 13.02.2022)
5. Funke C. Tintenherz URL: <https://www.legimi.de/e-book-tintenherz-cornelia-funke,b21751.html> (дата звернення 13.02.2022)
6. Максименко А. П., Морська Л. І., Паршикова О. О. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

*Лейла Султанова,*  
*доктор педагогічних наук, професор,*  
*завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти,*  
*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна*  
*НАПН України*  
*Марина Прокоф'єва,*  
*кандидат педагогічних наук, доцент,*  
*доцент кафедри іноземної філології,*  
*Національний авіаційний університет*  
*(м. Київ)*

## **МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОСВОЄННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТА КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Кожен з нас останнім часом чітко усвідомив, що медіа – це різновид інформаційної зброї. Індивідуальний вибір визначає, на що саме спрямована ця зброя. Медіаграмотність може бути одним з інструментів, які гарантують безпеку, або навпаки.

Медіаграмотність, як зазначають Султанова Л.Ю. та Прокоф'єва М.О., передбачає також розвиток медіакультури, критичного мислення, аналітичних здібностей, цифрової обізнаності та доброчесності у повсякденному житті. В ракурсі вищої освіти йдеться про так звану “fake-free-освіту” як форму сучасної цифрової освіти, яка будується на принципах пріоритету знань, доброчесності та критичного мислення. Йдеться також про вміння розпізнавати фейкові освітні ресурси, оскільки фейкова інформація – це наслідок, а причина – низький рівень критичного мислення та медіакомпетентності [4].

Державна політика України орієнтується на впровадження медіаграмотності та медіакультури не лише на всіх рівнях освітнього процесу, а й на підвищення рівня інформаційної культури та критичного мислення суспільства. Офіційним документом, в якому задекларовано створення сприятливих умов для підвищення рівня медіаграмотності та критичного мислення населення України, є Меморандум про співпрацю між Міністерством освіти і науки України та Міністерством культури та інформаційної політики України. Серед основних напрямів співпраці в рамках Меморандуму варто визначити такі:

- участь у проведенні просвітницької кампанії з медіаграмотності, що включатиме такі компоненти як розвиток критичного мислення, навички

перевірки фактів, джерел інформації та визначення маніпулятивних технік, ознайомлення з найпоширенішими порушеннями прав людини із застосуванням інтернет-технологій тощо;

- організація публічних заходів, спрямованих на обговорення питань, пов'язаних із підвищенням рівня критичного мислення та медіаграмотності населення України;

- сприяння інтеграції елементів критичного мислення та медіаграмотності в освітні програми та навчальні предмети закладів освіти;

- сприяння впровадженню проєкту Fact≠Fake шляхом поширення відповідної інформації в закладах освіти;

- налагодження взаємодії з міжнародними організаціями [2].

Практичні приклади реалізації політики медіаграмотності та медіакультури:

1. На кафедрі управління професійною освітою Національного авіаційного університету викладається дисципліна «Медіаосвіта та медіаграмотність», в рамках якої вивчаються теми: «Медіаосвіта як засіб розвитку критичного мислення», «Нові медіа: цифрові, комп'ютерні, інформаційні, мережеві технології. Можливості використання багатоманітних медіа технологій», «Маніпулятивні можливості мас-медіа, профілактика маніпулятивних технологій мас-медіа. Технології підсвідомого впливу ЗМІ», «Нові медіа та сучасні комунікаційні процеси. Роль медіа у формуванні сучасної картини світу» [5].

2. Навчальною програмою «Медіаосвіта (медіаграмотність)», розробленою в Інституті інноваційних технологій та змісту освіти, передбачено вивчення таких тем, як: «Роль медіа у формуванні сучасної картини світу», «Медіа освіта як засіб розвитку критичного мислення», «Негативні соціальні тенденції, що створюють засоби масової інформації» [3].

Специфіка медіаграмотності має загальні ознаки, а також такі, які визначаються конкретною соціальною групою та середовищем. Британський науковець Джейн Браун також вказує на те, що поняття медіаграмотності має різні визначення для осіб різних професій [1, с.11].

На сайті інформаційно-освітнього онлайн-проєкту Media OQ з розвитку медіаграмотності знаходимо таке визначення: «Медіаграмотність – це комплекс знань, навичок і вмінь, що дозволяють розуміти, аналізувати та критично

оцінювати медіа та їхні сюжети та статті» [6]. Ми вважаємо, що це визначення можна значно розширити, оскільки медіаграмотність має суттєво більші завдання, ніж вміння аналізувати медіа.

Медіаграмотність, як необхідна навичка цифрової епохи, є інструментом освоєння соціального та комунікаційного середовища. Вона охоплює медіаосвіту, медіакультуру, критичне мислення, громадянську відповідальність. Канадський консультант з медіаграмотності Кріс Ворсноп вважає медіаграмотність результатом медіаосвіти.

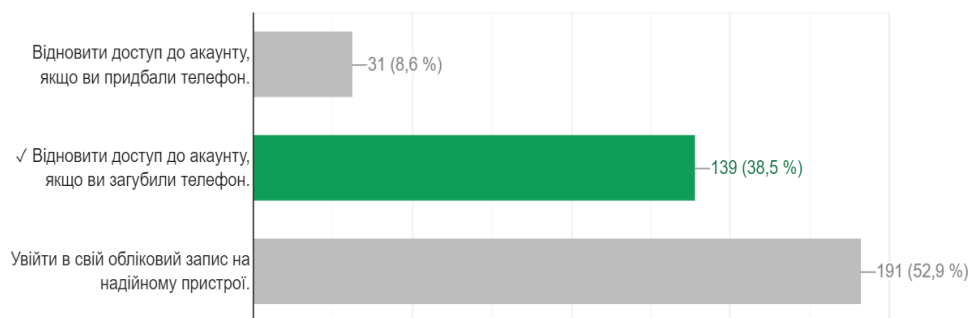
Основними завданнями медіаграмотності є формування таких навичок і вмінь: користування медіа з позиції відповідальності та безпеки; пошук якісних джерел інформації та виявлення фейкових інформаційних ресурсів; протидія деструктивним впливам, фейкам та маніпуляціям; розвиток критичного мислення; протистояння псевдоавторитетам; освоєння соціального та комунікаційного середовища; оволодіння новими компетенціями та цифровими (освітніми) ресурсами; протидія інформаційному стресу; розширення культурного досвіду, розуміння інших культурних кодів.

Практичним доробком нашого дослідження є визначення рівня медіаграмотності здобувачів вищої освіти та викладачів закладів вищої освіти у сфері цифрової безпеки. Для цього було розроблено опитувальник, доступний за покликанням <https://forms.gle/tgDCzZdFmZjDqNS28>. Він складається з трьох розділів, кожен з яких містить 6 запитань. II-й розділ присвячено медіаграмотності. Найскладнішим виявилось запитання про резервні способи підтвердження подвійної автентифікації. Лише 38,5 % респондентів дали правильну відповідь на це запитання. Детальніше результати опитування будуть представлені в інших публікаціях авторів.

У якій ситуації потрібно використовувати резервні способи підтвердження під час подвійної автентифікації?

 Копировать

Верных ответов: 139 из 361



Ми продовжуємо досліджувати проблему медіаграмотності та медіакультури в рамках проєкту «Fake-free-освіта» ГО «Українська асоціація дослідників освіти» та висвітлювати отримані результати на телеграм-каналі з аналогічною назвою ([https://t.me/+AGjjj\\_WSy4UxMTNi](https://t.me/+AGjjj_WSy4UxMTNi)), у наукових публікаціях, міжнародних на всеукраїнських конференціях та круглих столах.

### Список використаних джерел

1. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. — Київ: Центр вільної преси, 2012. — 352 с.
2. Міністерство освіти і науки України. Меморандум між МОН та Мінкультури: розвиток медіаграмотності та протидія маніпуляціям в інформаційному просторі URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/memorandum-mizh-mon-ta-minkulturi-rozvitok-mediagramotnosti-ta-protidiya-manipulyaciyam-v-informacijnomu-prostori> (дата звернення 10.05.2022).
3. Навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» для студентів вищих навчальних педагогічних закладів, педагогічних та науково-педагогічних працівників. URL: <https://bit.ly/3dWKGyR> (дата звернення 16.05.2022).
4. Прокоф'єва М.О., Султанова Л.Ю. Fake-free-освіта як інструмент інформаційного захисту. IX International Scientific and Practical Conference «Modern Scientific Research: Achievements, Innovations and Development Prospects», 20-22 February 2022, С. 252-258.
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Медіаосвіта та медіаграмотність» URL: [https://ino.nau.edu.ua/files/repository/methodical\\_materials/%D0%A0%D0%9F%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf](https://ino.nau.edu.ua/files/repository/methodical_materials/%D0%A0%D0%9F%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf) (дата звернення 14.05.2022)
6. Media IQ. URL: <http://media-iq.tilda.ws/medialiteracy> (дата звернення: 16.05.2022)

*Інна Шинкарюк,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Науковий керівник:  
Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

### **ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ЯК ЗАСІБ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

У теперішньому світі неможливо уявити собі кваліфікованого вчителя, який не знайомий із новітніми технологіями та їх використанням під час уроків. Адже наявність тільки підручника і комп'ютера не гарантує досягнення всіх поставлених цілей та необхідного учнями рівня оволодіння іноземною мовою. Це визначає актуальність теми дослідження. Сьогодні нові інформаційні технології сильно змінили спосіб життя і проникли в усі сфери суспільства, тому дослідники наголошують на потенціалі кооперативного навчання на основі онлайн-платформ. Можна відзначити роботи таких зарубіжних та українських науковців, як Н. Бориско, О. Ігнатова, С. Ніколаєва, Є. Полат, С. Терещук, Дж. Ландоу (G. Landow), Т. Нельсон (T. Nelson) та інших.

Поняття «кооперативне навчання» визначається як прийом групового навчання із обговоренням кожної проблеми, доведенням та аргументуванням власного погляду на ту чи іншу ситуацію [4, с. 27]. В освіті кооперацію можна тлумачити як форму організації навчальної діяльності, при якій певна кількість людей разом беруть участь у організованих процесах. Таке розуміння йде від професора Е. Аронсона, засновника технології кооперативного навчання (cooperative learning) [2, с. 51].

Науковці визначають головні ознаки кооперативної групової роботи під час навчання: 1) учні об'єднуються в малі групи і діють за попередньо розробленою вчителем інструкцією; 2) склад групи може змінюватися залежно від змісту й характеру навчальних завдань; 3) кожен член групи має працювати над конкретним завданням/частиною матеріалу до повного розуміння питання, яке



вивчають; 4) роботу організують так, щоб можна було враховувати й оцінювати як індивідуальний внесок кожного члена групи, так і внесок групи в цілому; 5) на педагога покладається планування роботи й проведення кооперативних уроків [3, с. 17].

Онлайн-платформи є засобами, що потребують використання сучасних технологій і виступають цінним елементом педагогічного процесу. Вони ефективно допомагають як і учням – краще засвоїти матеріал, так і вчителям – конструктивніше готуватися до уроку та робити його оригінальнішим.

Сучасна модель викладання німецької мови за допомогою онлайн-платформ полягає в тому, що в центрі процесу навчання перебуває учень. Основа навчання – тісна взаємодія: вчитель – онлайн-платформи – учень [1, с. 104].

В умовах дистанційного навчання, спочатку – внаслідок масового поширення пандемії COVID-19, згодом – російського вторгнення в Україну, вчителі проводять уроки онлайн на платформах Google Meet, Zoom або ж Skype. Більшість має досвід роботи з такими платформами, як Kahoot, Quizzz, IDroo, Miro, Quizlet, Wordwall, LearningApps.org .

Проаналізувавши наукову літературу, ми виокремили наступні переваги використання онлайн-платформ для кооперативного навчання на уроках німецької мови:

- активізація діяльності учнів шляхом пробудження інтересу до німецької мови як інструменту пізнання внутрішнього світу носіїв мови;
- інтерактивність: учні отримують можливість зворотного зв'язку, яка інформує про правильність їхніх дій / операцій з гіперпосиланнями тощо;
- доступ до інформаційно-довідкових ресурсів всесвітньої мережі надає необмежені навчальні й довідково-інформаційні матеріали;
- невідкладний зворотній зв'язок між учнем і засобом інформаційних технологій [1, с. 103].

Розглянемо конкретні приклади вправ, завдань та ігор на основі онлайн-платформ для кооперативного навчання.

Безпосередньо на ресурсі Quizlet – <https://quizlet.com/> учні вивчали поняття з лексичного блоку Wohnwelten для опису власного будинку, квартири чи іншого місця проживання.

Засвоєнню лексичних одиниць сприяють вправи *Zwischendurch Übungen*. Наприклад, учні повинні проявити свої знання про Федеративну Республіку Німеччини, переглянути відео і назвати:

- найбільші міста (*Großstädte*);
- найбільші річки (*große Flüsse*);
- найбільші федеральні землі (*große Bundesländer*);
- федеральних канцлерів (*Bundeskanzler*);
- сусідні держави (*Nachbarländer*);
- марки автомобілів (*Automarken*);

Використання текстів, графіків, звуків, відео; індивідуалізація навчання; адаптивність; моделювання завдань та контроль виконання сприяють введенню навчального матеріалу, моделюванню ситуацій спілкування, організації ігрових і рольових завдань, контролю та оцінюванню знань, дозволяючи використати всі види наочності під час вивчення німецької мови.

Отже, онлайн-платформи для кооперативного навчання німецької мови Kahoot, Quizzz, IDroo, Miro, Quizlet, Wordwall, EdEra Deutsch-online сприяють використанню наочного матеріалу, що дає змогу отримувати необхідну інформацію, формує розуміння учнями важливості вивчення німецької мови, загострює інтерес роботи над нею. За допомогою різноманітних засобів наочності створюються природні умови для прояву комунікативної функції мови й формування лексичної компетенції.

### Список використаних джерел

1. Білоусова Л. І. Електронні дидактичні ресурси у сучасній системі засобів навчання. *Гуманітарні науки: науково-практичний журнал*. 2012. № (23). С. 100–106.
2. Борисова И., Самкова И. Кооперативное обучение как форма индивидуализации образовательного процесса. *Поиск : научно-методический журнал*. 2017. № 1 (57). С. 49–53.
3. Дяків О., Чайківська О., Ільчишин У. Кооперативне навчання: колективна відповідальність – індивідуальна звітність. Особливості використання методів кооперативного навчання у шкільній практиці. *Учитель початкової школи*. 2019. №2. С. 17–18
4. *Deutsch Lehren Lernen: Aufgaben, Übungen, Interaktion* / Funk H., Kuhn C., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R. E. München, 2014. 118 S.

*Олена Шмирко,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри німецької мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*  
*Оксана Чіпак,  
здобувачка вищої освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА  
УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ  
ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ  
(НА БАЗІ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ПРОЄКТУ „NICOS WEG“)**

Під час навчання іноземної мови великого значення набуває формування соціокультурної компетентності учнів, адже зростання інтенсивності контактів між націями й країнами, що робить цю компетентність пріоритетною у мовній освіті. Завдання полягає в тому, щоб навчати іноземної мови не тільки як засобу спілкування, а й сформуванню мовної ідентичності учнів, що передбачає наявність у них саме соціокультурної компетентності.

А. Сарієва розглядає формування соціокультурної компетентності учнів як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, а саме:

- країнознавча компетентність – знання про народ – носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки у галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;
- лінгвокраїнознавча компетентність – здатність сприймати мову в її культуромовній функції, з національно-культурними особливостями. Включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики і вміння використовувати їх відповідно до мовленнєвих ситуацій;
- соціолінгвістична компетентність – знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички їх врахування у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу учасників комунікації.

Авторка зазначає, що усі компоненти взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів і опанування ними має відбуватися комплексно. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Відтак соціокультурна компетентність є вмінням людини усвідомлено враховувати знання соціального і культурного контекстів у процесі іншомовного спілкування [2].

Одним з найбільш ефективних засобів формування соціокультурної компетентності в учнів є автентичні відеоматеріали, які можна розглядати як своєрідні ретранслятори національної культури. І. Коломійчук наводить такі аргументи за використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови:

- використання штучних, спрощених матеріалів надалі може стати причиною ускладнення розуміння мовних ситуацій, що відбиватимуть реалії життя;
- препаровані (оброблені чи перероблені певним чином) навчальні матеріали втрачають характерні ознаки авторської індивідуальності, національної специфіки та колориту;
- автентичні матеріали ілюструють функціонування мови у формі, що прийнята її носіями, а також у природному соціальному контексті;
- зазначений вид матеріалу є оптимальним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається;
- матеріали автентичного характеру мотивують учнів, оскільки вони видаються цікавішими і є великим стимулом до навчальної діяльності, ніж «штучні» матеріали [1].

Вивчення будь-якої іноземної мови тримається на чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності: читанні, письмі, говорінні й сприйнятті мови на слух. Останній вид мовленнєвої діяльності науковці визначають як найважчий. Розпізнавати іноземне мовлення швидко і легко – одна з найважливіших ознак володіння мовою. О. Дворжец, зазначає, що саме використання навчально-методичних відеоматеріалів сприяє формуванню та розвитку комунікативної компетентності, підвищенню мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчального матеріалу [1]. У своїх дослідженнях науковець

виокремлює критерії відбору та вимоги до автентичних відеоматеріалів для їх коректного використання в навчальному процесі, на уроках іноземних мов.

Прикладом доцільного використання автентичних відеоматеріалів вважаємо проєкт „Nicos Weg“ сайту „Deutsche Welle“. Це історія про Ніко Гонсалеса, який вперше приїхав до Німеччини. Розкриваючи його шлях вивчення мови та культури цієї країни, автори проєкту паралельно розкривають усі теми, що є необхідними для опанування німецькою мовою на рівнях від А1 до В1 [3; 4; 5].

Проєкт складається з 3-х частин: А1–А2 (для початківців) та В1 (для середнього рівня). Ці рівні складаються з 19 тематичних блоків, кожен з яких включає по 4 серії, всього 76 серій у кожному рівні. До кожної з серій розроблені онлайн-завдання. Усього проєкт містить 14 тисяч вправ (в яких опрацьовуються 12 тисяч слів) та 228 відео. Завдання градуйовані від найпростіших до складніших. До простих завдань належать такі: поєднати зображення і лексему, вибрати із запропонованих речень те, яке диктор промовляє в аудіо тощо. Складніші завдання пропонують відновити правильну послідовність фраз, щоб скласти діалог.

Розглянувши проєкт „Nicos Weg“, можемо зазначити, що використовуючи його на уроках, можна розвивати соціокультурну компетентність учнів. Відеоматеріали та завдання не потребують додаткового доопрацювання з боку вчителя. Вони відповідають провідним критеріям та принципам відбору автентичних відеоматеріалів. До прикладу, у ньому розкриваються такі контексти, як:

– повсякденне життя, що охоплює відомості про їжу, напої, особливості прийняття їжі, звички, традиції, спорт, засоби зв'язку;

Прикладом є завдання для рівня А2, теми: Bist du fit?; № 2 Fußballtraining. *“Nico möchte Genaueres über das Training wissen. Lies die Fragen und die Antwortoptionen und sieh dir den Ausschnitt an. Was sagt Tarek?”*

*1. Wie oft trainieren sie?*

*a. Sie trainieren jeden Tag.*

*b. Sie trainieren dreimal pro Woche.*

*c. Sie trainieren zweimal pro Monat.*

*d. Sie trainieren nie [4].*

– правила хорошого тону: пунктуальність, доречність одягу та подарунків;

Приклад завдання рівня B1, Теми: Pünktlichkeit; № 2 Zu Beginn des Unterrichts. *Sieh dir das Video noch einmal an. Wähl die passenden Antworten aus. Zwei Antworten sind richtig.*

1. Was nervt Lisa an diesem Tag?

- a. Lisa ist gerannt, um pünktlich beim Unterricht zu sein.
- b. Lisa findet es nicht gut, dass die Schüler unpünktlich sind.
- c. Sie ist zu spät gekommen, weil ihr Fahrrad kaputt ist [5].

Після розгляду завдань різних рівнів складності сайту „Deutsche Welle“ доходимо висновку, що він відповідає вимогам для використання в середній (базовій) школі з метою формування в учнів соціокультурної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Коломійчук І. М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2017. № 1. С. 102–105.
2. Сарієва А. Формування соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ *MM Publications.* URL : [http://kamts1.kpi.ua/node/569\\_](http://kamts1.kpi.ua/node/569_) (дата звернення 2.05.2022).
3. Nicos Weg. A1-B1 URL : <https://www.dw.com/de/deutsch-mobil/s-40884569> (дата звернення 3.05.2022).
4. Nicos Weg A2 URL : <https://learngerman.dw.com/de/fu%C3%9Fballtraining-2/1-40491489/e-40491712> (дата звернення 3.05.2022).
5. Nicos Weg B1 URL : <https://learngerman.dw.com/de/zu-beginn-des-unterrichts-2/1-38464021/e-38464263> (дата звернення 4.05.2022).

### СЕКЦІЯ 3

## ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

*Віта Безлюдна,*  
*доктор педагогічних наук, професор,*  
*професор кафедри іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*  
*Олена Шевцова,*  
*викладач-стажист кафедри іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*  
*(м. Умань)*

### ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Зважаючи на інтеграційні процеси у світовому економічному і культурному просторі, керівництво України особливу увагу почало приділяти проблемі якісної підготовки майбутніх учителів англійської мови у вищій школі. В умовах кардинальних суспільних перетворень саме *англійська* мова як одна з найбільш поширених світових мов отримала пріоритет (нарівні з українською) в освітній системі України на початку ХХІ століття.

За результатами досліджень українських науковців О. Борисенко, Ю. Головач, С. Ніколаєвої та інших [1, с. 64; 2; 3] констатуємо, що в кінці ХІХ-на початку ХХ століття були здійснені перші спроби модернізувати підготовку майбутніх учителів англійської мови за новими програмами. За підтримки МОН України та Британської Ради розроблялися Програми та освітніх документів, що визначили основні завдання та напрями розвитку іншомовної освіти на тривалу перспективу, покликаних сприяти різнобічному розвитку підготовки майбутніх учителів англійської мови, формувати навички самоосвіти і самореалізації.

Усвідомлюючи всю значущість вивчення англійської мови у закладах вищої освіти МОН України і Британська Рада сприяли розробці викладачами



трьох вищих навчальних закладів (Харківський державний педагогічний університет іноземних мов, Київський лінгвістичний університет та Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов) проекту Програми з англійської мови для університетів, інститутів і факультетів іноземних мов (чотирирічний курс навчання) (1999) [4].

Отримавши позитивний відгук, у 2000 році Програма була рекомендована до впровадження в системі педагогічної освіти України зі спеціальності «Вчитель іноземної мови, мови та літератури».

Відмітимо, що розроблена Програма реалізувала новий концептуальний підхід до підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти. Цей підхід позначився на принципах програми, де передбачено врахування професійних потреб учителів і потреб суспільства, в якому вчителі працюватимуть. Програма забезпечувала також особистісний та інтелектуальний розвиток студентів факультетів іноземних мов і сприяла формуванню в них спеціальних умінь самостійно здійснювати подальший професійний розвиток.

На зламі тисячоліть належне знання англійської мови у закладах вищої освіти вимагало вдосконалення чинної програми з англійської мови. У зв'язку з цим колектив авторів під керівництвом С. Ніколаєвої уклали нову Програму з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) (2001) [4].

Зазначимо, що оновлення і вдосконалення відбувалося відповідно до політики МОН України, пріоритетом якої була підготовка висококваліфікованих учителів англійської мови [1].

До типових навчальних планів підготовки майбутніх учителів і англійської мови входили обов'язкові дисципліни, додаткові дисципліни та варіанти вибіркового спецкурсу і спецсеминарів на вибір, які давали студентам можливість удосконалювати себе для подальшої роботи вчителем у школах України.

Отже, простеживши процес підготовки майбутніх учителів англійської мови в умовах глобалізації на початку ХХІ століття, відмічаємо позитивні зміни в оновленні змісту програм професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що створювало сприятливі умови як для фахової, так і для загальнопедагогічної підготовки.

### Список використаних джерел

1. Про проект програми з англійської мови для університетів / інститутів / факультетів іноземних мов (4-річний курс навчання) / Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І., Головач Ю. В. та ін. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 64.
2. Про Програму курсу з англійської мови для мовних вищих закладів освіти / Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І. та ін. *Іноземні мови*. 2001. № 2. С. 63–72.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.
4. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінг. ун-т та ін. Вінниця: Нова книга, 2001. 245 с.

*Оксана Городиська,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри іноземних мов,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

Швидке входження України в європейський економічний та освітній простір, трансформації, які відбуваються в усіх сферах нашого життя, надають майбутнім фахівцям широкі можливості самореалізації, яку можливо реалізувати не тільки через окремі випадки спілкування із зарубіжними колегами та партнерами, але й у процесі професійної діяльності в умовах іншомовного суспільства. У такому зв'язку необхідно спрямовувати навчання студентів на розвиток здібностей вирішення завдань, пов'язаних з майбутнім фахом, і представлення їх результатів засобами іноземної мови, тобто формування іншомовної професійної комунікативної компетентності. Виконання цього завдання у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти можливе лише через реалізацію компетентнісного підходу в організації професійного навчання студентів та застосування інтерактивних технологій для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності.

Іншомовна професійна комунікативна компетентність визначається як складне інтегративне ціле, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [4]. Вона передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними. Засобом формування професійної комунікативної компетентності є спілкування, але у тому випадку, якщо воно здійснюється на діяльнісній, ситуативно-обумовленій, мотиваційній основі з використанням професійно орієнтованого змісту як теми спілкування [2].

У процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця необхідно враховувати специфічні вимоги й умови майбутньої діяльності, систему професійних зв'язків, її предметний, соціальний і психологічний контексти. Вибір професійно орієнтованих ситуацій

спілкування для використання мови має вирішальний вплив на весь процес іншомовної підготовки, а саме: розробку робочих програм, постановку цілей, відбір тем спілкування, розробку завдань, підбір текстів та інших навчальних матеріалів, застосування методів навчання. Вибір фахових тем і видів діяльності, які спрямовані на постійну комунікативну взаємодію студентів з актуальних питань майбутньої професійної діяльності, відповідають вимогам студентів, підвищують їхню внутрішню та зовнішню мотивацію.

Найбільш ефективними технологіями формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням вважаються інтерактивні види діяльності. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов організації постійної, активної, навчально-пізнавальної взаємодії студентів. Метою застосування інтерактивних методів і технологій у навчанні іноземної мови є:

- залучення всіх студентів до активного спілкування на занятті;
- формування позитивної міжособистісної взаємодії у колективі;
- розвиток умінь і навичок виконання різних видів діяльності у стандартних і нестереотипних ситуаціях, умінь критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань;
- навичок роботи у команді.

Реалізація інтерактивних форм у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням буде ефективною за умов, якщо зміст навчального процесу узгоджується з майбутньою професійною діяльністю студентів і передбачає моделювання професійно орієнтованих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем з метою досягнення запланованого результату. Варто зазначити, що викладач виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, консультанта. Він має зважати на рівень володіння мовою студентами та рівень сформованості комунікативних навичок. Потрібно слідкувати, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент розвивав і удосконалював не лише знання з мови, а й міг пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю.

Встановлено, що інтерактивні види діяльності стимулюють наші емоції, свідомість, що сприяє більш активному запам'ятовуванню. Інтерактивне навчання розвиває емоційний інтелект, тобто здатність сприймати, розуміти,

виражати й контролювати свої емоції та виявляти і розвивати такі особистісні якості як ініціатива, здатність до співчуття, самооцінка й мотивація. Під час застосування інтерактивних технологій формуються комунікативні навички, актуалізується компетентність у сфері невербальних засобів комунікації, провокується потреба удосконалення комунікативної й психологічної компетентності, а часом і особиста культура, пов'язана з етикою ділових відносин. Крім того, у розслабленому стані людина засвоює швидше і якісніше великий обсяг інформації [1].

До технологій, які сприяють формуванню іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності та активізують навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, можна віднести: метод рольових ігор, кейс-технології, засновані на аналізі конкретних професійно орієнтованих ситуацій, диспути, публічні виступи з презентацією, різні види тренінгів тощо.

За допомогою рольової гри можна сформувані такі важливі якості, як комунікативність, вміння працювати в парах і групах, розвивати мовленнєву самостійність, організаторські та лідерські навички. Виконуючи різноманітні ролі, студенти мають вирішити певну проблемну ситуацію. Підбір проблемних завдань спонукає до використання іноземної мови для повсякденного й професійно орієнтованого спілкування.

Один з сучасних та популярних нині методів інтерактивного навчання – метод тренінгу. Тренінг – це навчання через взаємодію, під час якого активність учасників вища, ніж активність ведучого; створення позитивної відкритої атмосфери довіри та доброзичливості; діяльність, яка дає учасникам задоволення, активізує їх, стимулює інтерес до пізнання, допомагає стати більш компетентним. Тренінг-цілі можуть формулюватися на основі потреб і прагнень майбутнього фахівця, його орієнтованих кваліфікацій, розвитку базових навичок. Крім того, що тренінг має суспільне й організаційне значення, він може задовольняти й особистісні потреби індивіда [3].

Отже, інтерактивні технології допомагають підвищити ефективність занять, інтерес студентів до майбутньої професійної діяльності, розуміння суті професії; розвивати комунікативні навички та вміння, здатність ефективно працювати індивідуально й у команді; формувати аналітичні здібності, навички самоконтролю та самооцінки; розвивати творчий пошук в рамках професії, усвідомленість необхідності навчання впродовж усього життя. Особливістю

навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є створення компетентнісного підґрунтя змісту навчання, формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця певної галузі. Застосування інтерактивних технологій в навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням дає змогу забезпечити зв'язок вивчення мови з реальним контекстом її застосування в фаховій діяльності та розвивати пізнавальну й професійну мотивацію студентів.

#### **Список використаних джерел**

1. Баєва О.В. Фізіологічні засади інтерактивних методів навчання менеджменту. *Персонал*. 2006. № 7. С.72-75.
2. Бибилова Э.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Майкоп, 2006. 29 с.
3. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2003. 298 с
4. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. М., 2008. 44 с.

*Наталія Шляхтун,  
викладач іноземної мови,  
Тульчинський фаховий коледж культури  
(м. Тульчин)*

## **ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

Провідними світовими експертами на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2016р.) було визначено, що у сучасній професійній діяльності важливими стають такі професійні якості молодого фахівця, як: комплексне багаторівневе розв'язання проблем (Complex problem solving); критичне мислення (Critical thinking); креативність у широкому сенсі (Creativity); управління управляти та взаємодіяти з людьми (People management. Coordinating with others); емоційний інтелект (Emotional intelligence); формування власної думки та прийняття рішень (Judgment and decision-making); клієнтоорієнтованість (Service orientation); вміння вести переговори (Negotiation); гнучкість розуму.

Саме тому, варто зосереджувати увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму відомостей, що має засвоїти здобувач освіти, а як набір професійних (фахових) компетенцій, якими майбутній фахівець буде користуватися у своїй практичній діяльності.

Формування високого рівня професійних компетенцій можливе лише за умов студентоорієнтованого освітнього процесу підготовки фахового молодшого бакалавра.

Складовими цього процесу є :

- формування освітньо-професійних програм, орієнтованих на індивідуальну практичну підготовку фахового молодшого бакалавра;
- обговорення з Наглядовою радою, роботодавцями, стейкхолдерами проблем формування змісту та якості професійно-практичної підготовки фахових молодших бакалаврів;
- розвиток творчих колективів, мотивація учасників освітнього процесу до індивідуальної творчої мистецької діяльності;
- забезпечення практичної підготовки студентів на базі кращих закладів культури області та ін.



В умовах глобалізації та докорінних змін у сучасному суспільстві важливим є ціленаправлене формування особистості, здатної самовдосконалюватися впродовж всього життя, виявляти критичність мислення, володіти декількома іноземними мовами.

Людиною, яка вміє критично мислити, оцінювати, порівнювати, важко маніпулювати в суспільстві.

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Інтерес до вивчення мов традиційно великий, бо перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом.

Загалом людина, яка володіє мовами – різнобічно розвинута особистість, володіє кращими здібностями до вивчення нового, вільніша та більш впевнена у спілкуванні з людьми.

Знання мови сприяє розвитку розумового потенціалу, розширенню світогляду, професійному зростанню, повазі й визнанню серед друзів і колег. До найбільш же сильних мотивуючих факторів, які спонукають людину приступити до вивчення англійської мови, можна віднести:

1. *Успішне просування по кар'єрних сходах.* Адже працівник, який володіє іноземною мовою, цінується набагато вище. Відповідно, шанси отримати більш високу посаду значно зростають. До того ж є можливість улаштуватись на роботу в іноземну компанію або сміливо вирушати працювати за кордон. Володіння англійською дозволяє вести листування та переговори з іноземними партнерами, писати наукові праці, статті та публікуватися у закордонних виданнях, що також істотно підвищує кар'єрні перспективи.

2. *Можливість навчатися за кордоном.* Знаючи мову, можна спробувати свої сили і вступити до іноземного університету або ж пройти стажування за своєю спеціальністю за кордоном.

3. *Необмежений доступ до інформації.* Англійська мова – це міжнародний засіб спілкування, тому що саме нею проходить більшість міжнародних конференцій, форумів, семінарів, видається величезна кількість технічної та наукової літератури. За даними «Вікіпедії», більше 50% усієї інформації, розміщеної в Інтернеті, опубліковано саме англійською, що відкриває величезні можливості з вивчення більш цікавої тематики.

4. *Задоволення власних амбіцій і прагнення до саморозвитку.* Успішне освоєння англійської мови - це відмінна можливість продемонструвати наполегливість у досягненні поставленої мети, а також власні інтелектуальні здібності. Вивчення будь-якої мови є й чудовим тренуванням пам'яті, що в подальшому дозволяє легше засвоювати будь-який матеріал.

5. *Відсутність мовного бар'єра під час подорожей,* адже англійську в якості рідної використовують понад 400 млн. осіб, ще близько 1 млрд. вільно нею розмовляють. Англійська мова використовується в усіх готелях світу, аеропортах, на вокзалах, у великих музеях, тому її знання автоматично вирішує численні проблеми, з якими може зіткнутись турист під час подорожі. Знання англійської призводить до стирання культурних і національних кордонів, бо людина починає відчувати себе громадянином світу й може легко вступати в контакт із представниками інших народів.

6. *Наявність родичів або друзів за кордоном* є чудовою мотивацією для вивчення англійської, адже це дозволяє не втрачати родинні та дружні зв'язки, а також не відчувати проблем у спілкуванні з новим членом сім'ї. Крім того, наявність у сім'ї іноземця, який володіє англійською, сприяє вивченню культури та традицій його країни, а зробити це без знання мови практично неможливо.

7. *Можливість насолоджуватися творами мистецтва в оригіналі* (книги, пісні, фільми, вистави тощо), адже відомо, що при перекладі з іноземної мови перекладач інтерпретує твір по-своєму. А перегляд фільмів англійською дозволяє не тільки оцінити видовищність картини та її сюжет, а й отримати задоволення від гри акторів, яка повністю втрачається при дубляжі.

Освіта була, є і буде важливим аспектом в житті кожної людини. На сучасному етапі розвитку суспільства значну роль відіграє міжнародна освіта. Але для того, щоб навчатися за кордоном потрібно знати мову тієї країни, де є бажання навчатися. Тому вивчення іноземної мови – це дійсно дуже необхідно в час розвитку тісних відносин з зарубіжними країнами.

#### **Список використаних джерел**

1. Васильцова І. Вчимося із задоволенням та користю // Іноземні мови в навчальних закладах-2015.-№ 3.-С.14-19.
2. <https://core.ac.uk/download/pdf/153578914.pdf>
3. [http://eprints.zu.edu.ua/3134/1/8\\_46.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/3134/1/8_46.pdf)

**«ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ  
ПРОСТОРІ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

**МАТЕРІАЛИ ІV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ**

**(19 травня 2022 року)**