

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
Національний авіаційний університет
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради
Департамент освіти та науки Хмельницької міської ради

**«ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ: ДОСВІД ТА
ПЕРСПЕКТИВИ»**

МАТЕРІАЛИ V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(6 квітня 2023 року)

**Кам'янець-Подільський
2023**

УДК 81'243 (100) (06)

I-67

*Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 25 квітня 2023 р.)*

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 V Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 6 квітня 2023 р. / редкол. Т.В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 166 с.

У збірнику матеріалів V Всеукраїнської конференції «Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи», яка відбулася 6 квітня 2023 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка представлені доповіді учасників, що відображають різноаспектні дослідження актуальних проблем сучасної філологічної науки в Україні та світі.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Редакційна колегія не несе відповідальності за зміст статей і матеріалів, допущені помилки, неточності та політичні погляди авторів.

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
2023 рік

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Білик Соломія</i> ERSATZFORMEN DES IMPERATIVS: KONJUNKTIV II.	8
<i>Бура Катерина</i> РОЛЬ ПАСИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	10
<i>Ващенко Володимир</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ США (XVII – XX СТ.)	14
<i>Ващенко Володимир</i> ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ ГЛОСАРІЯ АНГЛОМОВНИХ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНОСИСТЕМ	17
<i>Венгринська Роксолана</i> NOMINALISIERUNG UND IHRE FUNKTIONEN	20
<i>Гесть Анастасія, Гурко Анна</i> БИТВА ДОБРА І ЗЛА ЯК РУШІЙ ГЛОБАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ТРАГЕДІЇ ЙОГАННА ВОЛЬФГАНГА ФОН ГЕТЕ «ФАУСТ»	23
<i>Добринчук Ольга</i> ВАРІАТИВНІСТЬ ЗАКІНЧЕНЬ ПРИКМЕТНИКІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	26
<i>Жовтобрюх Богдана</i> КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ, СПРЯМОВАНІ НА ЗАГАЛЬНУ КРИТИКУ	29
<i>Журавель Тетяна</i> ВПЛИВ РІЗНОМАНІТНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ	32
<i>Коваль Ірина</i> ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ В ОВОЛОДІННІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ВУЗІВ	34
<i>Козак Софія</i> ІДЕАЛІЗОВАНІ КОГНІТИВНІ МОДЕЛІ В ЛІНГВІСТИЦІ	36

Лисецька Наталія 39
НІМЕЦЬКОМОВНА ЛІТЕРАТУРА МІГРАНТІВ: ЙОЗЕФ РОТ

Степанюк Діана 42
ВИКОРИСТАННЯ АБСТРАКТНИХ ІМЕННИКІВ В УСНОМУ
АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ

Шинкарьок Інна 45
ВИКОРИСТАННЯ МОДАЛЬНИХ ЧАСТОК У ДЕТЕКТИВІ К.-У.
ВІЗНЕРА «ГНІЗДО ЧАЙКИ»

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

Аносова Катерина 48
«ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ» ЯК ОДНА ІЗ ОСВІТНІХ
ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОСТІ

Базь Дарина 52
ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ
НІМЕЦЬКОЇ МОВИ – ВИМОГА ЧАСУ

Басюк Леся 56
ІМІДЖ ПЕДАГОГА НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Біктімірова Юлія 58
ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Близнюк Людмила 60
ВПЛИВ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА ФОРМУВАННЯ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Боднарчук Тетяна 63
РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ
НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗВО

Бондарчук Олена 66
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ДЖЕРЕЛ ДЛЯ
ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

<i>Дишко Дарина</i>	69
ПЕРСПЕКТИВНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	
<i>Жмурко Діана</i>	72
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПИСЬМОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
<i>Захаревич Дана</i>	76
РОЗВИТОК НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
<i>Калинюк Тетяна</i>	79
МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НУШ	
<i>Коваленко Андрій</i>	83
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ПОДКАСТІВ	
<i>Козерацька Маргарита</i>	87
DIDAKTISIERUNG DER UNTERRICHTSSEQUENZEN ZUM THEMA DER NOMINALISIERUNG DER ADJEKTIVE	
<i>Курганюк Юлія</i>	89
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ «М'ЯКИХ НАВИЧКОК» УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
<i>Ляска Богдан</i>	91
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
<i>Мельник Людмила</i>	94
ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ НАД ЛІТЕРАТУРНИМ ТВОРОМ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
<i>Осадчук Ольга</i>	97
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	

<i>Предиткевич Вікторія</i>	99
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ УРИВКІВ РОМАНУ «ЕМІЛЬ І ДЕТЕКТИВИ» (Е. КЕСТНЕР) НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗЗСО	
<i>Прядко Лариса</i>	102
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
<i>Редько Валерій</i>	106
ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTI МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ	
<i>Сварчевський Денис</i>	110
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	
<i>Усенко Дар'я</i>	113
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯМИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
<i>Чубатюк Денис</i>	117
ПОДКАСТ ЯК БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
<i>Шмирко Олена</i>	120
HÖRKOMPETENZ-TRAINING IM DAF-UNTERRICHT	
<i>Шуплик Оксана</i>	123
ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ	

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Барбанюк Олеся</i>	127
ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ	

<i>Бугайчук Олена</i> UNGEWÖHNLICHE UND SCHÖNE WÖRTER IM DEUTSCHEN: BILDUNG UND GEBRAUCH	130
<i>Гурська Діана</i> ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ТВОРІ Ф. КАФКИ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ»	132
<i>Мар'яш Д.</i> СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛЕКСЕМ	135
<i>Мойсюк Валентина</i> КОГНІТИВНА ТРАНСЛЯТОЛОГІЯ: СТАНОВЛЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ	139
<i>Пасик Людмила</i> ПЕРЕКЛАД ТА ЛОКАЛІЗАЦІЯ ВІДЕОІГОР	143
<i>Смолінська Лариса</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ	146
СЕКЦІЯ 4. ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	
<i>Глушок Людмила</i> AUTHENTICITY OF MATERIALS AND AUTHENTICITY OF TASKS IN ELT	151
<i>Ісмаїлова Анна</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УСНИХ ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	155
<i>Лісаррага Ольга</i> МЕТОД ЗАНУРЕННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ	159
<i>Мурадханян Ірина, Черська Жанна</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	163

СЕКЦІЯ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Соломія Білик,
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

ERSATZFORMEN DES IMPERATIVS: KONJUNKTIV II

Der Konjunktiv ist neben dem Indikativ ein weiterer Modus der Verben und dem Imperativ. Der Imperativ, aus dem Lateinischen, ist die Befehlsform. Der Konjunktiv ist ein grammatikalisches Werkzeug, das in der deutschen Sprache verwendet wird, um über eine Möglichkeit, eine Annahme, eine Hypothese oder eine Bedingung zu sprechen. Der Konjunktiv wird verwendet, um eine Aussage auszudrücken, die nicht als Tatsache oder Realität gilt, sondern als eine Möglichkeit, eine Vorstellung oder eine Vermutung.

Es gibt zwei Hauptarten des Konjunktivs: den Konjunktiv I und den Konjunktiv II. Der Konjunktiv I wird hauptsächlich in der indirekten Rede und in förmlicher Sprache verwendet, während der Konjunktiv II in Bedingungssätzen, um eine hypothetische Aussage auszudrücken oder um eine Unmöglichkeit oder Unwirklichkeit auszudrücken.

Im Deutschen kann der Konjunktiv II in bestimmten Fällen als Ersatzform für den Imperativ verwendet werden, insbesondere in höflichen oder indirekten Aufforderungen. Der Konjunktiv II ist einer der drei Modi im Deutschen, in denen ein Verb gebraucht werden kann. Mit dem Konjunktiv II drückt man Wünsche, Vorschläge Möglichkeiten und reale sowie irreale Bedingungen aus. Daher bezeichnet man den Konjunktiv II auch als Möglichkeitsform.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass der Konjunktiv 2 im Deutschen oft auch in anderen Situationen verwendet wird, wie z.B. um Möglichkeiten, Annahmen oder Wünsche auszudrücken. Daher kann die Verwendung des Konjunktiv 2 als Ersatzform für den Imperativ etwas komplex sein und erfordert ein gutes Verständnis der Kontexte und Regeln.

Die Bildung des Konjunktiv 2 hängt von der Art des Verbs und der Zeitform ab. Im Allgemeinen wird der Konjunktiv 2 durch das Präteritumstamm des Verbs gebildet und dann mit spezifischen Endungen für jede Person und Numerus

konjugiert. Nun stellt sich natürlich die Frage, wofür dann eigentlich die Formen von Konjunktiv I und Konjunktiv II in nahezu allen Tempora vorhanden sind, wenn sie sich gerade in temporaler Hinsicht nicht oder wenig unterscheiden [1, S. 119].

Für regelmäßige Verben im Präteritum wird der Konjunktiv 2 durch die Endung „-e“ für die 1. und 3. Person Singular gebildet und durch die Endung „-est“ für die 2. Person Singular, „-en“ für die 1. und 3. Person Plural und „-et“ für die 2. Person Plural.

Beispiel für das regelmäßige Verb „spielen“ im Konjunktiv 2:

ich spielte → ich spielte- *e*

du spieltest → du spieltest - *est*

er/sie/es spielte → er/sie/es spielte - *e*

wir spielten → wir spielten - *en*

ihr spieltet → ihr spieltet - *et*

sie spielten → sie spielten - *en*

Für unregelmäßige Verben im Präteritum gibt es keine klare Regel für die Bildung des Konjunktiv 2. Einige unregelmäßige Verben haben jedoch einen spezifischen Präteritumstamm, auf dem der Konjunktiv 2 gebildet wird. Hier sind einige Beispiele:

1. Könntest du mir dieses Buch bringen?
2. Würdest du bitte kurz warten?
3. Willst du mit mir in den Park gehen?
4. Könntest du mir bitte 5 Euro leihen?

Abschließend können wir sagen, dass der Konjunktiv II einer der drei Modi des Verbs im Deutschen ist. Mit dem Konjunktiv II drückt man u. a. Irreales, Vermutungen und Ratschläge aus. Den Konjunktiv II von Vollverben bildet man, indem man den Präteritumstamm eines Vollverbs (z. B. spielt-) nimmt und die Verbendungen (z.B. spielt-e) daran anhängt. Manchmal können sie daher wie die Präteritumform aussehen. Dann ist der Kontext entscheidend.

Список використаних джерел

1. Berteismann. Grammatik der deutschen Sprache. München: Verlag GmbH Gütersloh, 1999.
2. Dreyer H., Schmitt R. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2000. 359 S.
3. Hentschel E. Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin; New York : de Gruyter, 1990. 451 S.
4. Paul H. Deutsche Grammatik. Frankfurt am Main : Verlag von Max Niemeyer, 2006. Bd III. 416 S.

Катерина Бура,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

РОЛЬ ПАСИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Вираження дії за допомогою пасивного стану є давнім явищем у мові [9, 183]. Пасивні конструкції відіграють важливу роль в німецькій мові, оскільки вони надають можливість зосередитись на об'єкті речення. Водночас акцент на підметі речення переважно відсутній [2, 147].

Науковці зазначають, що пасивний стан є граматично зворотним, інверсією активного [9, 181]. Ця конверсія призводить до зміщення фокусу, так званої зміни перспективи, і точки відліку двомісної предикації змінюються, як показано в наступних прикладах [6, 434]:

Aktiv: X liebt Y.

Passiv: Y wird von X geliebt.

У німецькій мові дієслово у пасивному стані можна зустріти у всіх часових формах: Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I та Futur II. В усіх цих формах пасив може мати особу, число та рід згідно з контекстом речення. Пасивна конструкція утворюється шляхом перетворення об'єкта речення на підмет і використання форми „werden“ для показу дії підмета. При цьому час речення може залишатись тим самим або змінюватись. Наприклад: Aktiv: Der Mann baut das Haus. Passiv: Das Haus wird vom Mann gebaut.

Пасив у німецькій мові вживається, коли хочемо підкреслити дію, а не того, хто її виконує. В порівнянні з активним станом, де підкреслюється той, хто виконує дію, пасив акцентується на тому, на кого спрямована дія.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що основні випадки вживання пасиву в німецькій мові такі:

- не відомо, хто виконав дію або виконавець дії не є важливим;
- важливий результат дії, а не її виконавець;
- з метою більшої об'єктивності, особливо в ситуаціях, коли згадування імені чи особи може бути неприємним або недоречним.

Активне використання пасивних структур частково пов'язане з тим, що в цих моделях не розглядається роль суб'єкта (дослідника), а акцентується увага на його активних об'єктах, що спрощує розуміння тексту. Пасивна модель, яка стала невід'ємним атрибутом німецького наукового та художнього стилю,

знеособлює мовлення, вилучає з дискурсу активних суб'єктів, представляє неживі об'єкти суб'єктами, що іноді може суперечити законам логіки [2, 147].

Пасивні конструкції мають відношення до стилістичного вираження тексту [2, 92]. Вони дозволяють тісніше переплітати речення, наприклад, коли цільова змінна піддається різним процесам одночасно: „Das gepreßte Papier wird auf Maß geschnitten, sorgfältig von den restlichen Quellmitteln gereinigt, getrocknet und geglättet.“ [1, 121-122].

Пасивні речення семантично неоднорідні, і аналізувати їх потрібно на різних рівнях мови: лексичному, морфологічному, синтаксичному та прагматичному. У німецькій мові ці значення пасивності розрізняються як вираження дій (процесів) у різних напрямках по відношенню до суб'єкта, протиставлення пасивності та ініціативи як процесу та стану. У пасивних реченнях увага зосереджується на тому, що відбувається, додаткові фактори відступають на другорядний план і їх частково або зовсім не називають [3, 239].

Пасивний зворот у німецькій мові може бути використаний для вираження різних значень. Наприклад, він може використовуватися для вираження безособовості, коли не потрібно надавати інформацію про конкретного діяча. Також він може використовуватися для вираження пасивності, коли об'єкт дії стає підметом речення [4, 228].

Пасивні конструкції часто використовуються у наукових текстах, щоб точно і максимально об'єктивно описати складні залежності або дослідницькі результати, без вказівки на конкретного діяча. Вони зокрема можуть застосовуватись у засобах масової інформації та журналістиці, щоб залишатись нейтральними та об'єктивними.

У наукових текстах пасивні конструкції часто використовуються для опису процесів та результатів досліджень, оскільки така форма вираження дозволяє уникнути зайвих деталей та надати точний зміст. Наприклад:

- Die Ergebnisse wurden in mehreren Studien bestätigt. (Результати були підтверджені в декількох дослідженнях.)

- Es wurde gezeigt, dass der Einfluss des Faktors X auf Y signifikant ist. (Було показано, що вплив фактора X на Y є значимим.)

В цілому, пасивні конструкції надають можливість виражати мовні відтінки та робити текст більш точним або ввічливим.

У розмовній мові пасивний стан вживається лише тоді, коли увага співрозмовника зосереджена на особі чи предметі, на який спрямована дія. Предмет дії здебільшого не конкретизований. Крім того, пасивні конструкції можуть використовуватись у розмовній мові, щоб звучати більш стримано та зберігати скромність [10, 277].

Пасивний стан, безсумнівно, є однією з найбільш характерних рис німецької технічної мови. Пасивне вираження є незамінним функціональним вираженням дій [5, 92]. Науковці зазначають, що пасивні структури використовуються значно рідше в художній літературі, ніж у технічній літературі, приблизно 98% активних і 2% пасивних, тоді як для технічної літератури характерне використання цих структур у співвідношенні 29% пасивних і 71% активних відповідно. Так, у технічній літературі пасивний стан вживається майже в 15 разів частіше, ніж у художній [7, 12].

Отже, підсумовуючи викладене, дійдемо висновку, що роль німецьких пасивних конструкцій полягає в тому, щоб змінити фокус речення з виконавця на об'єкт дії, тобто на того, на кого спрямована дія. Таким чином, пасивні конструкції дозволяють змінити акцент та використовувати більш об'єктивну форму висловлювання, де виконавець дії може бути не вказаний або його роль може бути менш важливою. Пасивні конструкції у німецькій мові можуть використовуватися в усіх типах текстів, включаючи наукові, публіцистичні, академічні та художні.

Окрім того, пасивні конструкції в німецькій мові можуть мати додаткові функції, такі як згладжування конфліктних ситуацій, демонстрація поваги до співрозмовника або надання інформації про процеси, які відбуваються без активної участі людини.

Загалом, пасивні конструкції в німецькій мові є важливим елементом граматичної структури та мають значний вплив на виразність та точність мовлення.

Список використаних джерел

1. Beneš E. Das deutsche Passiv im Vergleich mit dem Tschechischen. Sprache der Gegenwart : Schriften des Instituts für deutsche Sprache und Literatur, Band VIII. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1970. S. 107-125.
2. Eisenberg P. Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart : Weimar, Verlag J.B. Metzler, 1994. 577 S.
3. Engel U. Deutsche Grammatik. München : IUDICIUM Verlag GmbH, 2009. 488 S.
4. Erben J. Abriss der deutschen Grammatik. Berlin: Akademie, Gegenwartssprache, 1966. S. 227-230.
5. Fluck, H. Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprache und die Didaktik. Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1997. 352 S.
6. Freund, F. Tysk Grammatik. Stockholm : Bokförlaget Natur och Kultur, 1988. S. 168.
7. Höppnerová, V. Zur morphologisch-syntaktischen Charakteristik der Handelskorrespondenz. Prag : Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache, 2013. S. 118-139.

8. Mücke, F. Duden Band 4, Die Grammatik. Mannheim : Bibliographisches Institut Mannheim, Dudenverlag, 1973. 763 S.
9. Polenz, P. Deutsche Satzsemantik – Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin : de Gruyter, 1988. 349 S.
10. Språkriktighetsboken. Svenska språknämnden och Norstedts Akademiska Förlag. Stockholm, 2005. 52 S.

Володимир Ващенко,
здобувач вищої освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ ГЛОСАРІЯ АНГЛОМОВНИХ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНОСИСТЕМ

У сучасних дослідженнях з термінознавства значна увага приділяється розробці питань, пов'язаних із тим чи іншим тлумаченням, чи аспектом поняття «картина світу», оскільки воно безпосередньо пов'язане з процесами пізнання дійсності, яке, своєю чергою, фіксується у мові термінами. Пізнання може бути інтелектуальним та образним, науковим та побутовим. Мова вербалізує різноманітні способи розуміння людиною багатогранності світу. Звісно ж, якщо йдеться про точні чи природничо-наукові галузі інтелектуального пізнання (науки), то картина світу фахівців, які говорять навіть різними національними мовами, буде мало відрізнятися. Зовсім інша ситуація спостерігається в гуманітарних галузях, наприклад, у юриспруденції, де елемент умовності досить великий: це елемент домовленості про дію конкретних норм лише на певній території у певний період часу (поки діють ці закони, поки дана державна освіта може забезпечити їх дотримання). Отже, культура значною мірою визначає особливості як побутових, і наукових поглядів на праві.

Для з'ясування особливостей відображення наукової та побутової картин світу у мові юристів та обивателів ми звернулися до поняття «картина світу», а потім перейшли до конкретних прикладів її прояву у різних соціальних та лінгвоправових контекстах. Особливу увагу було приділено культурному компоненту картин світу, що грає важливу роль при вивченні англомовних юридичних термінів з культурним компонентом значення, які є результатом розвитку варіантності англомовної юридичної термінології.

Досліджуючи наукову картину світу права крізь призму термінології, ми дійшли невтішного висновку у тому, що у різних лінгвоправових спільнотах існують культурні особливості, які входять у картини світу обивателів і юристів, котрі живуть на певній території у певний історичний період. Картини світу відрізняються як "по вертикалі" (різні національні мови), так і "по горизонталі" (обиватель – професіонал/фахівець-практик – вчений-теоретик). Картини світу фахівців і вчених у галузі однієї теорії або у сфері

точних чи природничих наук можуть бути ближчими, ніж картини світу професіонала та обивателя, які говорять однією мовою. У галузі юриспруденції – як науки про умовності та домовленості у суспільній поведінці, організації громадського порядку на певній території у певний період часу – на мовну, професійну та наукову картини світу права накладається і культурна складова. До неї входять реалії та пріоритети цінностей, які сприймаються як даність, і часто є неусвідомлюваними носіями такої культурної лінгвоправової картини світу.

Отже, до принципів створення глосарія англomовних юридичних терміносистем, що містить термінологічні одиниці з культурним компонентом значення, належать такі положення:

1. Важливим етапом роботи над глосарієм є проведення термінологічного дослідження, що синтезує лінгвістичний та юридичний підходи до дослідження термінологічних знаків як лексичних одиниць, співвіднесених зі спеціальними поняттями права.

2. Термінологічні одиниці з культурним компонентом значення слід розглядати як складні лінгвоправові знаки, що володіють мовним субстратом, логічним (спеціально поняттєвим) субстратом та термінологічною сутністю. Такий підхід дозволяє показати в словниковій статті етимологію, часткову приналежність та розвиток лексичної парадигми номінації терміна як особливої лексичної одиниці; історію розвитку правових уявлень та понять, що позначаються цією одиницею та її місце у терміносистемі, у взаємозв'язку з іншими термінами.

3. Необхідно враховувати роль законодавця чи судді (суб'єктивні чинники) у формуванні національних правових терміносистем: правові норми встановлюються, змінюються та скасовуються нормативно-правовими актами представницьких органів чи судовими прецедентами, що вербалізується термінами та фіксується у відповідних спеціальних текстах. Останні є важливим джерелом історико-територіальних культурно-правових контекстів, що дозволяють верифікувати семантику одиниць, що підлягають включенню до глосарія.

4. При роботі над дефініціями та коментарями до термінологічних одиниць необхідно враховувати лінгвоправову картину світу користувачів терміносистеми, що описується, і тип такої картини світу: наукова, професійна, наївно-побутова (мовна), культурна.

5. Слід проводити відбір для словника термінів, які є ключовими для відповідних правових терміносистем, а потім здійснювати ретельний аналіз особливостей етимології та історії розвитку термінологічних одиниць з культурно-правовим компонентом.

6. Термін як «потік знань», «вербалізований концепт» та одночасно лексичний елемент мови, спонукає до пізнання права та культури народу чи спільноти. Розглянуті особливості формування культурно-правової термінологічної лексики, що виявляються в тісному взаємозв'язку з динамікою розвитку відповідної системи права, необхідно враховувати при створенні англо-російського етимологічного юридичного словника, призначеного як для лінгвістів та юристів, так і для термінознавців, що досліджують процеси формування та розвитку галузевих терміносистем.

Володимир Ващенко,
здобувач вищої освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ США (XVII – XX СТ.)

Тези присвячено узагальненому розгляду розвитку культурного компоненту юридичної терміносистеми США (XVII – XX ст.). Дослідивши приклади англomовних юридичних термінів-американізмів, можемо стверджувати, що цінності історико-територіальних лінгвокультурних спільнот розглянутих штатів у багатьох випадках значно відрізняються, що отримує відображення у правовій культурі та мовних формулюваннях відповідного законодавства, наприклад, у Конституціях Правах (*Constitutions, Bills of Rights*) цих штатів.

Проаналізовані особливості правових культур окремих штатів та держави загалом є основою для виникнення та розвитку культурного компонента відповідних юридичних терміносистем. Аналіз дефініцій термінологічних одиниць з культурним компонентом значення, а також відповідних правових концептів та понять, дає уявлення про причини та способи виникнення та розвитку унікальних термінів та варіантності в американській юридичній терміносистемі.

До основних факторів, що впливають на розвиток відцентрових та доцентрових тенденцій американських юридичних терміносистем, відносяться:

- релігійний (у перших пуританських, квакерських та інших колоніях та в Південних штатах «Біблійного поясу» сучасних США: *witch hunt, disorderly marriage, benefit of clergy*);
- етнічний (у Луїзіані, де французький та іспанський вплив є особливо сильними: *amicable compounder*);
- ціннісний (право носити зброю в Небрасці, ставлення до релігії, сім'ї та прав жінок в Арканзасі: *right to keep and bear arms, Equal Rights Amendment*).

Основні етапи розвитку американської юридичної терміносистеми відрізняються своєрідністю. Юридична термінологія Північноамериканських штатів XVII ст. відрізнялася різноманітністю, запозиченням необхідних правових понять та відповідних термінів із терміносистеми Англії. Термінологічні одиниці з культурним компонентом значення, що виникли у

зазначений період, є історизмами. Становлення федеральної американської національної юридичної терміносистеми, а також закріплення та розвиток особливостей терміносистем окремих штатів відбувалося в 1770 – 1860-их роках після утворення незалежної держави. Вказаний процес, що характеризується взаємодією відцентрових і відцентрових тенденцій, продовжився після Війни Півночі та Півдня у 1860-их роках та характеризувався розвитком зазначених тенденцій.

Група юридичних термінів, що виникли в Англії, отримали нові значення з культурним компонентом у терміносистемі США, тоді як в англійській терміносистемі вони стали історизмами або розвинули нове юридичне значення.

Терміни земельного права (*acre right, pre-empt*) та судоустрою США мають певну специфіку, що обумовлено дією зазначених історико-соціальних та культурно-правових факторів. Значна внутрішньосистемна лексико-семантична варіантність термінологічних одиниць, що позначають судові інстанції в різних штатах США, пояснюється відносною відособленістю цих правових терміносистем. Основний структурний тип таких номінацій – словосполучення *Municipal Court of Appeals* (для федерального округу Колумбія); *Orphan's* – (у деяких штатах США), (штат Делавер); *Register's Court* (у штаті Пенсільванія); *Superior Court* (у деяких штатах США); *Superior Court of the District of Columbia*; *Supreme Court* (у штатах Нью-Йорк та Нью-Джерсі); *Supreme Court of Appeal* (у штатах Вірджинія та Західна Вірджинія); *Supreme Court of Errors* (у штаті Коннектикут).

Зазначені історико-територіальні та лінгвокультурні особливості та фактори розвитку терміносистем окремих штатів ведуть до виникнення неточних термінів з культурним компонентом значення, зміст яких значною мірою залежить від історичного та культурно-правового контексту законодавства того чи іншого штату. Наприклад, у праві таких штатів як Арканзас, Небраска та Орегон різні інтерпретації й наповнення отримує термінологічне поєднання *inalienable rights* (невіддільні (частина/ознака) права): праву носити зброю (*keep and bear arms*) і праву на свободу віросповідання (зокрема, права атеїстів – *atheists*) визначається неоднакове місце в законодавстві. Аналогічно неточним терміном є термінологічне словосполучення *justice of the peace* (суддя, посадова особа місцевого самоврядування), значення якого уточнюється муніципальним законодавством.

Зміни у культурних цінностях і уявленнях, у правовій культурі та правових концептах акумулюються у мові права, тобто. в юридичних термінах, що використовуються в лінгвоправовій спільноті, що доводить

важливість когнітивного, культурологічного та антропологічного аспектів термінологічних досліджень. Дані дослідження американських термінів з культурним компонентом значення показують несамодостатній характер дефініцій термінів з культурно-правовим компонентом значення – зміст таких термінів як, наприклад, *inalienable rights, justice of the peace, equality before law* уточнюється нормативно-правовими актами лінгвокультурної спільноти, яка проживає на певній території відповідного історичного періоду.

Особливістю юридичної *терміносистеми* США є наявність унікальних термінологічних одиниць (або їх значень-історизмів), що позначають історичні реалії, пов'язані з *інститутом* рабства (*Fugitive Slave Law Act, fugitive from justice, grandfather clause, blacksuffrage under The Reconstruction Act of 1867*).

Особливості федерального устрою США та специфіка формування як правових систем та терміносистем окремих штатів, так і складання загальнонаціонального права та відповідної терміносистеми визначають особливості семантики правових термінологічних одиниць, що використовуються у цих терміносистемах. Яскраво простежується внутрішньосистемна семантична історико-територіальна варіантність юридичних термінів окремих штатів, що визначається історичними, правовими, когнітивними, аксіологічними та власне лінгвістичними факторами.

*Роксолана Венгринська,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Науковий керівник:
*Ганна Братиця,
кандидат філологічних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

FUNKTIONEN DER NOMINALISIERUNG IN DER GEGENWARTSSPACHE

In diesem Kapitel beschäftigt man sich näher mit Funktionsverben, die zweifellos bezüglich des Nominalstils und seiner zugehörigen Aspekte nicht wegzudenken sind.

Hentschel und Weydt weisen darauf hin, dass das Verfahren, das neue Funktionsverbgefüge entstehen lässt, produktiv ist. [1, S. 80] Wenn man dann auf Stilistik stößt, erfährt man, dass die Funktionsverben in der Umgangssprache sowie in dem gehobenen Sprachstil zu entdecken sind. Stedje erklärt, dass der Hauptinhalt vom Substantiv getragen wird [5, S. 231]. Das Funktionsverb gilt hier als inhaltschwaches Verb, das dem Ausdruck vom Tempus und Modus dient. Stedje betont wieder den bedeutenden Vorteil von Funktionsverben, die als typisches Merkmal des Nominalstils bezeichnet wird. Die Funktionsverben tragen zur Präzision bei. Die Präzision besteht darin, dass die Verben genauere oder sogar andere Informationen als die einfachen Verben gewähren. Aus diesem Grund finden die Funktionsverben besonders in Fachsprachen Anwendung, die diese Präzision verlangen. Stedje führt einige Beispiele für die Funktionsverbgefüge an [5, S. 231]:

in Erwägung ziehen – erwägen
eine Erklärung abgeben – erklären
unter Beweis stellen – beweisen
zum Abschluss bringen – abschließen

Das Funktionsverbgefüge bildet eine semantische Einheit. Die einzelnen Bestandteile werden gewöhnlich nicht als Objekte oder Adverbialbestimmungen betrachtet, sondern als lexikalische Bestandteile. Es scheint, als ob das Verb *bringen* in der Verbindung *zum Abschluss bringen* seine ursprüngliche Bedeutung verloren hätte. Die Bedeutung vom Verb wurde abgeschwächt. Hentschel und Weydt stellen uns folgende Kriterien zur Verfügung, die Funktionsverbgefüge zu erkennen helfen:

- Ersetzbarkeit durch ein einfaches Verb, wobei der Stamm mit dem nominalen Bestandteil identisch bleibt (*Rache nehmen – sich rächen*)
- Ersetzbarkeit durch ein Pronomen oder Pronominaladverb ist nicht möglich
- Beschränkte Passivtransformation □

- Der Artikelgebrauch ist festgelegt. In manchen Fällen gibt es Nullartikel, in manchen Fällen gibt es den bestimmten Artikel. Bei dem festgelegten Artikelgebrauch ist keine Negation und Erweiterung durch Attribute zugelassen. Es gibt jedoch auch den freien Artikelgebrauch, und in solchen Fällen lässt sich die Aussage negieren und auch durch Attribute erweitern [1, S. 79].

In Bezug auf Ersetzbarkeit muss man in Betracht ziehen, dass in manchen Fällen die Funktionsverbgefüge nicht ersetzbar sind, weil die Funktionsverben verschiedene verbale Aspekte wie z. B. „*das Verursachen, den Beginn, das aktuelle Geschehen oder künftige Dauer des gleichen Vorgangs*“ ausdrücken [4, S. 78]. Sanders führt ein perfektes Beispiel an:

in Verbindung bringen

in Verbindung treten

in Verbindung stehen

in Verbindung bleiben

Kamber betont, dass die Problematik der Funktionsverbgefüge und besonders seine Definition ganz problematisch ist. Diese Schwierigkeiten werden durch die Heterogenität der Definitionen verursacht. Verschiedenste Versuche, eine solche Definition zusammenzustellen, scheitern, wenn man anhand der empirischen Untersuchungen herausfindet, dass man immer mit Ausnahmen auseinandersetzen muss. Die Forschung hat einfach noch keine homogene Beschreibung gebracht. Die Forscher kommen immer wieder dazu, dass Funktionsverbgefüge keine völlig homogene Klasse ist [2, S. 9–12].

Wenn man also mit Funktionsverbgefügen arbeitet, muss man mit verschiedensten Kriterien arbeiten, was z. B. die Kriterien nach Hentschel und Weydt als einzige gültige ausschließt. Die mehr oder weniger chaotischen Definitionen beweisen, dass es sich um ein lebendiges und wandelndes Phänomen handelt. Wie lassen sich dann die Funktionsverbgefüge bestimmen? Polenz sowie Kamber kategorisieren die Verbindungen nach bestimmten Merkmalen.

Nach Polenz lassen sich drei Gruppen von Funktionsverben definieren [3, S. 113]:

- Prädikat ohne systematischen semantischen Unterschied: *reisen – Reise machen, erlauben – die Erlaubnis geben, fragen – eine Frage stellen*;
- Nominalprädikat als feste Verbindung: *Abstand nehmen, Rücksicht nehmen, Notiz nehmen, in Frage kommen*;
- Funktionsverbgefüge im eigentlichen Sinne: *in Beziehung stehen/bringen/setzen, zur Sprache bringen/kommen*.

Polenz nennt die Verbindung vom Verb und Substantiv als Nominalprädikat. Da die Funktionsverben inhaltschwach sind, brauchen sie noch andere Elemente zur Hilfe, um das Prädikat zu bilden. Diese Elemente sind festgelegt, und sie können nicht beliebig ersetzt werden.

Список використаних джерел

1. HENTSCHEL, Elke und Harald WEYDT (1990). *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: Walter de Gruyter. ISBN 3-11-011596-4.
2. KAMBER, Alain (2008). *Funktionsverbgefüge – empirisch. Eine korpusbasierte Untersuchung zu den nominalen Prädikaten des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 978-3-484-31281-4.
3. POLENZ, Peter von (2004). *Deutsche Satzsemantik*, 3. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter GmbH. ISBN 978-3-11-020366-0.
4. SANDERS, Willy (2009). *Gutes Deutsch – besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache*. 5., gegenüber der 4. Auflage unveränderte Auflage. Darmstadt: WBG. ISBN 978-3-534-21354-6
5. STEDJE, Astrid (2007). *Deutsche Sprache gestern und heute*. 6. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink. ISBN 978-3-7705-4506-3.

*Анастасія Гесть, Анна Гурко,
здобувачки вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник:
Тетяна Семенюк,
кандидат філологічних наук,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

БИТВА ДОБРА І ЗЛА ЯК РУШІЙ ГЛОБАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ТРАГЕДІЇ ЙОГАННА ВОЛЬФГАНГА ФОН ГЕТЕ «ФАУСТ»

Людство завжди намагалося зрозуміти світ, пояснити природні явища та суть буття. Досить згадати біблійну історію, у якій Єва скуштувала плоди з дерева пізнання, твори ренесансних алхіміків, які мали на меті винайти "філософський камінь", користуючись яким, можна буде перетворювати будь-який метал на золото і отримати "еліксир життя", що здатний дарувати вічну молодість. В епоху Ренесансу людина була переконана у своїй всемогутності і вірила, що зможе виявити та знищити демонів. У той час було багато людей, які підозрювали існування зв'язку між собі подібними і нечистю. Зокрема всією Європою ходили чутки про доктора та чорнокнижника Йоганна Георга Фауста, який і став протагоністом головного твору Йоганна Вольфганга Гете.

«Фауст» Гете складається з двох частин. У першій частині 19-річний поет втілює у своєму героєві свої душевні переживання, втілюючи у ньому особисті та ліричні міркування. Твір навіть можна назвати автобіографічним, оскільки він відображає духовний розвиток автора. Герой Гете йшов самотнім шляхом, хоч і прагнув комплексного багатогранного існування. Але тінь Мефістофеля супроводжувала його все життя, як його внутрішній голос:

*“Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust,
Die eine will sich von der andern trennen;
Die eine hält, in derber Liebeslust,
Sich an die Welt mit klammernden Organen;
Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust
Zu den Gefilden hoher Ahnen” [1].*

У ході дослідження було проаналізовано боротьбу добра і зла, з якої складається життєвий шлях героя, розвивається невидимий духовний світ його особистості. Мефістофель сказав: «*Ти, як Бог, будеш знати добро і зло*» [2]. Ця боротьба штовхає Фауста на пошуки, саме вона відкриває йому правду. У фіналі трагедії в душі героя панують розум, світло і добро. Без існування зла, темряви, сумнівів і порожнечі поряд з добром, творчістю та вірою не було б

прогресу героя, не було б цінності знання. Фауст – не просто персонаж, це втілення всього людства та його прагнень в одній особі. Таким чином, для Гете саме боротьба добра і зла штовхає світ людства до нових знань.

Трагедія Гете «Фауст» описує духовні пошуки головного героя – лікаря та вільнодумця Фауста. Знаючи, що простої людини йому недостатньо, він уклав угоду з дияволом Мефістофелем про продовження його життя поки існує людство. Він хоче піднятися над реальністю не тільки розумом, а й діями.

Добро і світло в праці уособлює розмова Господа з Мефістофелем у пролозі. Бог вірить в людину, що в душі людини панує чистота, добро і правда: *«Ганьба тобі, сатано!»* [2]

Заперечення і відсутність віри в трагедію уособлює диявол Мефістофель. Його завдання бачити людське життя бідним, а світ безнадійним. Гете за допомогою художніх засобів доносить читачам усю потворність його світосприйняття. Людина, тобто сам Фауст, стоїть посеред цих протилежних сил — добра і зла. Помисли Фауста благородні й високі, він прагне допомогти людям. Але він постійно стикається зі злом, силою руйнування, силою заперечення. Фауст опиняється в ситуації, коли йому доводиться вибирати між добром і злом, вірою і цинізмом. Часто шкода завдається ненавмисно. Таким чином він руйнує життя Маргариті і спонукає її до гріха, але не може повністю знищити чистоту її душі.

Мефістофель і Фауст рівні, але по черзі перемагають один одного. Сам письменник не завжди на боці Фауста. Правдиві й слова Мефістофеля. Істина у вічній суперечності, русі.

Автор наділив Фауста і Мефістофеля деякими людськими рисами. Фауст — невдоволений «геній дії», готовий сильно любити і ненавидіти, здатний на трагічні помилки. Він тепла та енергійна людина. Фауст дуже чутливий, вразливий, іноді егоїстичний і завжди безкорисливий, людяний. Він постійно шукає, і його розум постійно перебуває в сумнівах і страху. Фауста роздирають протиріччя. Страждання Фауста пов'язані з ненаситною жагою пізнання, бажанням знайти істину.

Фауст і Мефістофель – два антиподи. Перший – ініціативний, готовий долати бар'єри, хоче знати, що за кордоном. Другий – спокійний і врівноважений, його вже нічим не здивуєш, бо він і так усе знає: усюди порожнеча. Іноді Фауст постає у образі невинного хлопчика, його пориви здаються примхами, марними вчинками. Натомість Мефістофель спокійний, сумніви не гризуть його, пристрасті не розривають душу. Він дивиться на світ байдужо, без ненависті та любові. У його різких зауваженнях є багато сумної правди. Мефістофель не лиходій. Він сміється і знущається над людським

Фаустом, який знищує Маргариту, але слова Мефістофеля звучать гіркою правдою, гіркою навіть для нього самого – духом темряви та руйнування.

Образ Мефістофеля – це образ втомленої життям людини, яка має великий людський досвід, людини, яка бачила багато зла й несправедливості й розчарувалася в житті. Під час тривалих спостережень за життєвими подіями він переконався в розпачі. Мефістофель не вірить у зло, добро чи удачу. Він бачить недосконалість світу і знає, що нічого не можна змінити. Він позбавляється людини, яка впевнена в своїх силах і можливостях і намагається перевернути своє життя. Мефістофель упевнений у марності цих спроб. І йому навіть шкода людей, які прагнуть досконалості, недосяжного ідеалу.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, відома трагедія Гете — унікальний твір, який ставить перед читачем не тільки одвічно філософські питання, а й відкриває низку суспільно-наукових проблем свого часу. У «Фаусті» Гете критикує сусіднє суспільство, яке живе егоїзмом і чуттєвими насолодами. Автор в особі Мефістофеля серцем і душею висміює німецьку систему вищої освіти, яка базується на методичному проведенні уроків і складанні нікому не потрібних конспектів. Наукові проблеми знайшли відображення у філософській суперечці між Мефістофелем і Фаустом, підтримуються різні точки зору на походження світу. В основі трагедії, написаної Гете, існує вічне протиріччя між творчим духом, прагненням до прекрасного (втіленим в образі Фауста) і духом заперечення, сумніву (втіленим в образі Мефістофеля).

Список використаних джерел

1. Goethe Faust. Der Tragödie Erster Teil. URL : <https://www.reclam.de/data/media/978-3-15-019152-1.pdf> (дата звернення: 12.03.2023)
2. Йоган Вольфганг Гете. Фауст. Переклад Микола Лукаш, Київ, 2021

Ольга Добринчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВАРІАТИВНІСТЬ ЗАКІНЧЕНЬ ПРИКМЕТНИКІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Особливістю німецької мови є те, що атрибутивні прикметники відмінюються не лише за відмінками, числами та родами, а й за сильною, слабкою або ж мішаною відмінами. Проте дослідники зазначають, що існують такі винятки із правил, як-от:

1. Прикметники чоловічого та середнього роду в давальному відмінку однини, які стоять після іншого атрибутивного прикметника. Йдеться про відмінювання двох прикметників (чоловічого або середнього родів) у давальному відмінку, які стоять поруч, а також за умови сильної відміни, тобто відсутності детермінатів (*in neuem korpuslinguistischem/korpuslinguistischen Licht*). Саме при відмінюванні другого прикметника спостерігається варіативність закінчення.

2. Прикметники після слів, які володіють одночасно властивостями детермінатів і прикметників, так звані Pronominaladjektiven (*ander, manch, solch, viel* тощо). Спостерігається варіативність закінчень другого прикметника [1, с. 295].

У нашій роботі ми пропонуємо коротко розглянути ці випадки варіативності закінчень прикметників у німецькій мові.

Що стосується першого винятка, то при виборі закінчення другого прикметника потрібно розуміти різницю між Parallelflexion (-em-em) та Wechselflexion (-em-en). При Parallelflexion обидва прикметника отримують закінчення сильної відміни, при Wechselflexion – перший прикметник відмінюється за сильною відміною, а другий – за слабкою.

Parallelflexion спостерігаємо при відмінюванні прикметників, які є «рівноправними». Тобто, це означає, що прикметники описують іменник однаково, їх можна поміняти місцями, між ними можна поставити «und», не змінюючи при цьому сенс усього висловлювання: *nach langem, heftigem Streit* (після довгої, запеклої суперечки), *mit schnellem, schwungvollem Schritt* (швидким, енергійним кроком).

Науковці звертають увагу на те, що, якщо прикметники рівнозначні, то між ними зазвичай (проте не завжди) стоїть кома або «und» (явне чи умовне), які будуть ідентифікаторами Parallelflexion [1, с. 298-300].

Проте зовсім інша справа, коли прикметники нерівнозначні і другий

прикметник утворює одну смислову одиницю (ein Gesamtbegriff) з іменником, а перший прикметник описує їх обох як одне ціле: *mit gutem löslichen Kaffee* (з гарною розчинною кавою). У даному виразі «löslicher Kaffee» утворює одну смислову одиницю, а прикметник «gut» дає характеристику цій одиниці. Адже ми не можемо між цими двома прикметниками поставити «und» або ж поміняти їх місцями (наприклад, ми не можемо сказати «розчинна хороша кава» або «розчинна і хороша кава», тому що «розчинна кава» утворює загальне поняття. Саме тому у даному прикладі мова йде про Wechselflexion. Отже, як зауважує Дамаріс Нюблінг: «Чим тісніші семантичні та синтаксичні зв'язки другого прикметника з іменником, тим ймовірніше, що обидва прикметника отримуватимуть Wechselflexion» [2, с. 193].

Зауважимо, що часто трапляються випадки, в яких прикметник, що утворює з іменником загальне поняття, може відмінюватися як за сильною, так і слабкою відміною. Наприклад: *Die Straße mit glattem schwarzem Asphalt. Die Straße mit glattem schwarzen Asphalt*. Обидва варіанти правильні, тому що цей приклад можна трактувати по-різному: чорний асфальт і рівний = Parallelflexion, чорний асфальт – рівний = Wechselflexion. Тут є сумніви щодо того, чи утворює другий прикметник загальне поняття з іменником.

Що стосується другого винятку, то дослідник Бернд Візе спостерігає та аналізує явище варіативності закінчень прикметників після деяких лексем як-от: *ander, manch, solch, viel* тощо. Тобто після однієї і тієї ж форми зазначених лексем прикметники отримують або закінчення слабкої відміни, або сильної. Порівняймо: *manche junge Frauen* (N. Pl.)/*manche sonderbaren Fäden* (Akk. Pl.) або ж *beider deutscher Staaten* (G. Pl.)/*beider deutschen Staaten* (G. Pl.) [3]. Отже, такі варіації можна спостерігати, коли прикметники стоять після лексем *ander, manch, solch, viel* тощо (так звані Pronominaladjektiven), які можна класифікувати як неозначені займенники, вказівні або кількісні прикметники (demonstrative oder quantitative Adjektive) [3, с. 167].

Дослідивши зміни у відмінюванні прикметників після займенникових прикметників (Pronominaladjektiven) з лексичної та флексивної точки зору, науковець приходить до висновку, що «коливання [закінчень прикметників] не просто відбуваються то тут, то там, а вписуються в упорядкований сценарій переходу між сильним і слабким відмінюванням» [3, с. 189].

Отже, підхід Б. Візе ґрунтується на розумінні того, що відмінювання прикметників не змінюється довільно; радше, можна розрізнити певні закономірності в переході від Parallelflexion до Wechselflexion після займенникових прикметників. Основним фактором впливу на вибір відмінювання прикметника є фактор, який пов'язаний із самою лексемою. Тобто чим більше займенниковий прикметник (Pronominaladjektiv) схожий на

означений артикль, тим більшою є тенденція до слабкої флексії прикметника (відмінювання за слабкою відміною) [3; 2, с. 302].

Отже, підсумовуючи, можемо стверджувати, що відмінювання прикметників у сучасній німецькій мові не є однозначним, адже існують певні випадки, коли прикметники в одних і тих самих позиціях можуть отримувати як закінчення сильної, так і слабкої відміни. Такими випадками є: 1) два прикметника у давальному відмінку за умови сильної відміни та 2) прикметники після слів *ander, manch, solch, viel* тощо.

Список використаних джерел

1. Bildhauer F., Fuß E., Hansen-Morath S., Münzberg F. Starke und schwache Adjektivflexion in neuem korpuslinguistischen Licht. *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch.* / herausgegeben von Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia. Berlin [u.a.] : de Gruyter, 2019. S. 293-312. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110622591-014>
2. Nübling D. Unter großem persöhnlichem oder persönlichen Einsatz. Der sprachliche Zweifelsfall adjektivischer Parallel- vs. Wechselflexion als Beispiel für aktuellen grammatischen Wandel. *Grammatik Lehren, Lernen, Verstehen* / herausgegeben von Klaus-Michael Köpcke, Arne Ziegler. Berlin [u.a.] : de Gruyter, 2011. S. 175-195. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110263183.175>
3. Wiese B. Variation in der Flexionsmorphologie: Starke und schwache Adjektivflexion nach Pronominaladjektiven. *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch* / herausgegeben von Marek Konopka, Bruno Strecker. Berlin [u.a.] : de Gruyter, 2009, S. 166-194. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110217360.3.166>

Богдана Жовтобрюх,
здобувачка вищої освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ, СПРЯМОВАНІ НА ЗАГАЛЬНУ КРИТИКУ

Дослідження присвячено визначенню особливостей комунікативних стратегій, спрямованих на загальну критику. Застосовано лінгвокультурологічний аналіз критичного судження, що виявляється в сукупності стратегій, тактик, вербальних та невербальних засобів його реалізації, та яке може бути інтерпретовано в рамках коду мовленнєвої поведінки.

Як відомо, при реалізації огульної критики використовуються різні образи та фрази, що містять узагальнювальні слова. Проте для вираження огульної критики набір тактик конфронтаційної стратегії змінюється (зменшується) порівняно з негативною критикою. Таким чином, при реалізації конфронтаційної стратегії, спрямованої на загальну критику, залучені тактики образи, закиду та обурення. Також при вираженні огульної критики можна спостерігати прояв кооперативної стратегії, націленої на зниження негативного забарвлення висловлювання.

Слід зазначити, що часто при вираженні огульної критики використовується тактика образи. Так, у наведеному нижче прикладі в розмові двох жінок, огульній критиці піддаються чоловіки:

E.g. (1) LADY WINDERMERE. Are all men bad?

DUCHESS OF BEWICK. Ah, all of them, my dear, all of them, without any exception. And they never grow any better. Men become old, but they never become good [5, с. 17].

Леді Віндемір на своє питання про те, чи всі чоловіки погані, отримує від герцогині ствердну відповідь. Цю відповідь слід розцінювати як приклад огульної критики. Про це вказують такі узагальнювальні слова, як: *all (the whole of something [3, с. 38]), never not at once or not at any time [3, с. 952]*. Також, щоб посилити свою критику всіх чоловіків, герцогиня додає : *without any exception {used for emphasizing that what you are saying applies to everyone or*

everything [4, с. 508]). Для вираження огульної критики герцогиня застосовує тактику прямої образи.

Можна припустити, що засоби вираження прямої образи під час реалізації огульної критики є знаками лінгвокультурного коду, що суперечать цінностям англійської лінгвокультури. Проте це припущення піддається сумніву цілим рядом фахівців. Англійці не завжди здатні тримати свої емоції під контролем. Таким чином, очевидно, що критикуючи всіх чоловіків і використавши при цьому конфронтаційну стратегію, героїня не порушує установок, закріплених у лінгвокультурному коді.

У прикладі № 2 загальна критика також виражається тактикою прямої образи:

Eg (2) Mr. Justice Margrave thought to himself: 'Armstrong? Remember him в witness-box. Very correct and cautious. AM doctors are damned fools. Harely Street ones є worst of the lot' [2, с. 32].

Суддя, розмірковуючи про доктора Армстронг, робить висновок, що всі лікарі дурні (*damned – used to show that you are angry or annoyed with something* [3, с. 343]; *fool – someone who does not behave in an intelligent or sensible way* [4, с. 581]). Негативна оцінка свідчить про наявність критичного судження. Ця критика є огульною, потім вказує вживання слова *all* та застосування порівняльного ступеня прикметника *bad – the worst*.

Цікавою є наступна комунікативна ситуація, критичне судження в якій представлено тактикою докору. З широкого контексту відомо, що Мелчет та інспектор Слак розмовляють про час смерті полковника. Проте є розбіжності між свідченнями свідків і висновком лікаря:

E. g. (3) 'Oh doctors!' Inspector Slack looked contemptuous. "If you're going to believe doctors. Take out all your teeth - that's what they do nowadays — and then say they 're very sorry, but all the time it was appendicitis. Doctors!" [2, с. 115]

У цьому випадку загальна критика виражена узагальнювальними словами *doctors, all the time*. Комунікативна тактика обурення, яка залучена у випадку реалізації огульної критики, виражена за допомогою повтору *Doctors!* і посилюється окличними реченнями. Тактику обурення слід зарахувати до конфронтаційної стратегії. Наведений приклад для лікарів, які виривають усі зуби, а потім роблять висновок, що справа була в апендициті, може бути реалізацією почуття гумору англійців.

Аналіз емпіричного матеріалу дозволяє зробити висновок, що для вираження огульної критики залучено кооперативну та конфронтаційну стратегію. Причому важливе значення має конфронтаційна стратегія, як і при вираженні негативної критики. Перелік комунікативних тактик реалізації огульної критики, що належать до конфронтаційних стратегій, значно менший у порівнянні з негативною

критикою. Здається, такі зміни пов'язані з тим, що загальна критика є конкретно спрямованим типом критики – переважно лаяти, отже ображати, дорікати і обурюватися. Слід зазначити, що при реалізації огульної критики нейтральна стратегія не залучається.

Частка огульної критики припадає на 315 контекстів (50% від загальної кількості (630) контекстів), що містять критичне судження в англійському спілкуванні. Таким чином, при подальшому дослідженні 315 контекстів, що містять загальну критику, кількісний підрахунок дозволяє виявити частотність використання комунікативних стратегій, спрямованих на реалізацію цього виду критики. Це твердження можна відобразити у вигляді наступної таблиці:

Комунікативні стратегії та тактики, що реалізують загальну критику

Комунікативні стратегії	Відсоткове співвідношення	Комунікативні тактики	Відсоткове співвідношення
Конфронтаційна стратегія	90%	образа	35%
		закид	32%
		обурення	28%
Кооперативна стратегія	10%	пом'якшення	10%

В результаті проведеного аналізу 315 текстових фрагментів на виявлення набору комунікативних стратегій і тактик можна зробити таке: при вираженні огульної критики переважає конфронтаційна стратегія (90%), порівняно з кооперативною (10%). Як показує аналіз, найчастіше використовуються такі комунікативні тактики як обурення, образа та закид за відповідністю відсоткам (35%, 32% та 28%). Що ж до комунікативної стратегії пом'якшення, слід зазначити, що при вираженні огульної критики вона іноді застосовується лише як супутня стратегія для пом'якшення стратегій конфронтаційного типу. Необхідно також зазначити, що код речей виявляється у вербальних і невербальних знаках загального критичного судження.

Список використаних джерел

1. Christie A. The murder at the vicarage. СПб. : КАРО, 2007. 382 с.
2. Christie A. Ten little niggers. СПб. : КАРО, 2008. 253 с.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. International students' edition. Longman group Ltd, 1995. 1668p.
4. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. 2007. 1747 p.
5. Wilde O. The Importance of Being Earnest. СПб. : КАРО, 2008. 310 с.

*Журавель Тетяна,
здобувачка вищої освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського
Науковий керівник:
Дмітренко Н.Є.,
доктор педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського*

ВПЛИВ РІЗНОМАНІТНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ

Читання – це рецептивна мовленнєва діяльність, спрямована на розпізнавання та розуміння письмового тексту. Воно є складовою комунікативної діяльності людини, оскільки забезпечує спілкування в письмовій формі [2].

Дмітренко Н. Є. визначає компетентність у читанні (КЧ) як здатність читати автентичні тексти різноманітних жанрів та типів з різним рівнем розуміння тексту в умовах опосередкованого спілкування. Компонентами КЧ є знання, навички, вмінні та комунікативні здібності [3, с. 304].

На розвиток вміння розуміти прочитану інформацію впливає рівень сформованості мовленнєвих навичок учня. До них належать:

- навички читання окремих літер, буквосполучень, слів і речень;
- здатність яка полягає в розпізнаванні графічних форм лексичних одиниць та їхньому безпосередньому розумінні;
- граматичні навички, які полягають у розпізнаванні граматичних форм і прогнозуванні синтаксичних структур [1].

На успіх формування КЧ впливає ціла низка чинників. До них належать:

- індивідуальні вікові особливості учня;
- наявність чи відсутність мотивації до навчання загалом і читання іноземними мовами зокрема;
- розвиток уваги та інтересу;
- вміння учня застосовувати стратегії читання;
- здатність спиратися на попередній мовний досвід та використовувати досвід і мовну компетенцію рідною мовою [4, с. 370].

Крім того, до чинників, що визначають успіх або невдачу в розвитку КЧ, належать лінгвістичні та дискурсивні особливості іншомовних текстів, умови

вивчення (наявність або відсутність технічних засобів навчання, використання різних видів підтримки, ситуативний і проблемний характер вправ, організація занять з іноземної мови).

Фактори, що впливають на успішність читання, можна розділити на такі групи:

- умови сприймання письмового тексту;
- психологічні характеристики читача;
- лінгвістичні характеристики тексту [5, с. 53].

Особливу увагу слід звернути на індивідуальні психологічні характеристики читача, адже вони впливають на сприйняття тексту і відіграють важливу роль у процесі формування КЧ. Наприклад, інтелект учня, розуміння читання рідною або ж іноземною мовою та тематики тексту сприяють набуттю навичок читання вголос. Під час самостійного навчання читання важливими є мотивація до читання, зорова чутливість, зорова пам'ять, імовірнісне прогнозування, навіть місце читання та увага самого читача. Успішне читання залежить від потреби учнів дізнатися щось нове, їхнього інтересу до теми повідомлення та усвідомлення об'єктивної потреби в навчанні, тобто від спрямованості пізнавальної мотивації цієї діяльності [5, с. 55].

Список використаних джерел

1. Білоножко Н. Є. Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексикограматичного матеріалу. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ. 2010.
2. Голянич М. І., Стефурак Р. І., Бабій І. О. Словник лінгвістичних термінів: лексикологія, фразеологія, лексикографія. Івано-Франківськ: Сімик, 2011. 272 с.
3. Дмітренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики [монографія]. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник. Київ, 2013. 592 с.
5. Трубіцина О. М., Лук'янченко І. О. Навчання читання англійською мовою студентів мовних факультетів. Одеса, 2018. 152 с.

*Ірина Коваль,
кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницький національний університет*

ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ В ОВОЛОДІННІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ВУЗІВ

Аналіз психолого-педагогічних резервів підвищення ефективності групової спільної навчально-пізнавальної діяльності з вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах вузів був проведений Т.Б. Тихоновою, яка в ході впровадження лінгвістичних та рольових ігор продемонструвала можливість зміщення мети навчання з фактів мови як науки на її функції (мовлення, аудіювання, читання, письмо). З урахуванням індивідуальних особливостей не тільки кожного члена групи, але й групи в цілому як сукупного суб'єкта були виявлені особливості формування індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Низкою вчених підкреслюється важливість формування стратегій оволодіння іноземною мовою у навчальній діяльності, коли свій вибір студенти можуть зупинити абсолютно на різних їх видах. У дослідженнях Майкла О'Мейлі розглядається 24 стратегії, які можна розділити на три великі групи:

- металокогнітивні стратегії, які включають попереднє планування навчання, усвідомлення процесу навчання, оцінку результатів та ін.;
- когнітивні стратегії, пов'язані безпосередньо з оперуванням навчальним матеріалом (повторення, групування, дедукція, конспектування, запам'ятовування ключових слів та ін.);
- соціоафективні стратегії, що передбачають співробітництво, а також компенсаторні стратегії з'ясування незрозумілого (перепитування, парафраз, приклади та ін.).

Надання переваг тій або іншій стратегії є індивідуально обумовленим. Педагогами КНР та США у спільно розробленому дослідженні було показано, що процес розвитку стратегій та їх застосування опосередкований особистісним «мисленнєвим» стилем суб'єктів навчання, яке відображає їх сприйняття, артефакти культури та взаємодію з викладачами, одногрупниками, родичами, тобто визначається з соціальною культурою.

Психологами було також виявлено два основних види стратегій у кожному виді мовленнєвої діяльності: «серіальна» і «глобальна». Зазначається, що види стратегій рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності подібні, що пояснюється Н.М. Федорончук та

іншими психологами спільністю даних мовленнєвих процесів, яка проявляється в їхньому предметному змісті та структурній організації.

Студенти, які досягають кращих результатів, використовують «глобальну» стратегію, що включає прийоми смислового і вербального прогнозування. Студенти, показники рівня досягнень яких нижче, віддають перевагу «серіальній» стратегії, що полягає у просуванні від установалення часткових деталей і значення окремих слів до визначення глобального значення, загального змісту висловлювання.

Функції стратегій у навчанні проявляються через здійснення студентами раціонального розподілу пізнавальних зусиль і своєчасної активізації мовних і фонових знань у ході вирішення навчально-мовленнєвих завдань, а також в усвідомленні студентами своїх пізнавальних можливостей, які, за результатами впровадження спеціально розроблених навчальних програм, зростають у навчальній діяльності, у відчутті суб'єктивної впевненості у досягненні успіху, у побудові позитивного образу себе як суб'єкта оволодіння іноземною мовою, у підвищенні захопленості змістом навчання та активності на заняттях, в емоційній готовності до виконання діяльності, позитивному емоційному тону сі навчальної групи, зниженні ситуативної тривожності під час виконання завдань.

Сформовані у студентів у повноцінній формі, тобто усвідомлювані і ті, що задовольняють якісним характеристикам, стратегії впливають на результати діяльності навчання, спрямованої на оволодіння іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Тихонова Т.Б. Психолого-педагогічні резерви підвищення ефективності групової учбово-пізнавальної діяльності з вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах вузів: дис.канд. психолог. Наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С Костюка НАПН України. К.,1994. 179с.
2. Федорончук Н.М. Формування психологічних стратегій оволодіння іноземною мовою. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / К. : «ГНОЗИС».2009.-Т.XI/- Част.3 -С.410-419
3. Asamura A., Kaketa K., Miyazaki T., Yoshino I. What Factors Reveal Individual Differences in Metacognition. *Abstracts of 13 European Congress of Psychology* (9-12 July 2013, Stockholm). Sweden. P.24
4. Huang J., Andrews S. Situated development and use of language learner strategies: voices from EFL students. *Language Learning Journals*. Vol.38. №1. April 2010. P.19-35.

ІДЕАЛІЗОВАНІ КОГНІТИВНІ МОДЕЛІ В ЛІНГВІСТИЦІ

Важливе значення для лінгвістики має прагнення дослідників довести, що моделі знань і мислення, які застосовуються у роботі над штучним інтелектом, сприяють розумінню текстів природної мови. Одним із таких дослідників є Д. Метцінг, котрий вбачає головним завданням когнітивної лінгвістики розробку таких структур, які б забезпечили доступ лексичної семантики до ментального лексикону [2, с. 59]. Особливу роль у лінгвістиці відіграють дослідження Ч. Філлмора, який розглядав значення слова в його нерозривному зв'язку з досвідом мовця [1, с. 258], а також М. Мінського, на думку якого при дослідженні дискурсу потрібно враховувати його «глибинні структури» [4].

Концепція ідеалізованих когнітивних моделей (*idealized cognitive models*) була запропонована у 1987 р. Дж. Лакоффом – дослідником, відомим також як послідовник ідей, відображених у працях М. Мінського [4; 5] та Г. Путнама [5]. Однак вчений вважав, що їхні підходи до вивчення когнітивних моделей надто обмежені, тому що зводяться лише до вивчення пропозиційних моделей [3, с. 116]. Своє завдання Дж. Лакофф вбачає у дослідженні причин виникнення так званого ефекту типовості, що лежить в основі феномену категоризації, а отже, й появи нових категорій. Реалізація цього завдання повинна здійснюватися, на думку науковця, через типологію «ідеалізованих когнітивних моделей». Відтак потрібно розрізняти «пропозиційні», «образно-схематичні», «метафоричні» та «метонімічні» моделі [3, с. 113] (див. табл. 1):

Таблиця 1

Типологія ідеологізованих когнітивних моделей Дж. Лакоффа

	Типи моделей	Функції
1.	пропозиційні моделі	позначають елементи, властивості елементів та відношення, що існують між цими елементами
2.	образно-схематичні моделі	реалізують відображення форми, часу, руху й простору, тобто категорії хронотопу концептуальних картин світу

3.	метафоричні моделі	актуалізують проміжні положення між пропозиційними та образно-схематичними моделями
4.	метонімічні моделі	презентують модель, що має особливу внутрішню концептуальну структуру і характеризується спільністю функцій елементів або концептів, які входять до її складу

Згідно з концепцією Дж. Лакоффа, більша частка наших знань представлена у пропозиційних моделях, які позначають елементи, їхні властивості елементів та відношення між ними; образно-схематичні моделі реалізують категорії хронотопу концептуальних картин світу; метафоричні моделі займають проміжну позицію між пропозиційними та образно-схематичними моделями, а метонімічною може бути кожна з розглянутих моделей, якщо вона позначається особливою внутрішньою концептуальною структурою, що характеризується спільністю функцій елементів, або концептів, які входять до її складу.

Крім зазначених моделей, дослідник виділяє також «символічні моделі», які проявляються, коли «лінгвістичні елементи асоціюються з концептуальними елементами у межах однієї ідеалізованої когнітивної моделі» [3, с. 284]. На думку Дж. Лакоффа, зі всіх запропонованих типів лише образно-схематичні моделі складають основу когнітивної семантики. Через те основний акцент у своїх працях вчений робить на дослідженні образних схем, вважаючи їх свого роду фундаментом теорії ідеалізованих когнітивних моделей.

Список використаних джерел

1. Козак С. В. Релевантність теорії фреймів у сучасній лінгвістиці. *Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки*. 2007. № 3. С. 257–260.
2. Козак С. В. Фрейм «ПОЧУТТЯ» в художньому дискурсі (на матеріалі творчості австрійського письменника С. Цвейга). *Актуальні питання іноземної філології : наук. журн.* Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2020. № 13. С. 58–63.
3. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago : University of Chicago Press, 1987. 624 p.

4. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge. *The Psychology of Computer Vision* / P. Winston (ed.). New York : McGraw-Hill, 1975. P. 211–278.
5. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge. *Mind Design*. Cambridge, 1981. P. 95–128.
6. Putnam H. The Meaning of Meaning. Gunderson K. *Language, Mind and Knowledge. Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. 1975. Vol. VII. P. 131–193.

Наталія Лисецька,
кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

НІМЕЦЬКОМОВНА ЛІТЕРАТУРА МІГРАНТІВ: ЙОЗЕФ РОТ

Йозеф Рот (вересень 1894, Броди – травень 1939, Париж) – видатний австрійський письменник українсько-єврейського походження. Він народився на зрізі двох століть у Східній Галиції, яка належала до 1918 р. до Австрійської імперії. Це епоха загострення політичного, економічного та соціального розвитку, епоха етнічного переслідування людей єврейського походження. Саме ці події сформували світогляд майбутнього митця пера, який описував події під впливом свого сприйняття.

Наукові пошуки із дослідження творчості Йозефа Рота ведуться з другої половини ХХ століття. Вітчизняні вчені спрямовували свою увагу на проблематику малої батьківщини (Східної Галиції) та України загалом у прозі Й. Рота (П. Рихло, Т. Кияк, О. Коцюба). Проблеми історичної долі східного єврейства знайшли відображення у працях Є. Волощук, К. Магріс, Т. Монолатій. Учені досліджували романи «Марш Радецького» (Д. Вундерліг, Г. Шайбле) та «Гробівець капуцинів» (І. Андрющенко, А. Витрикуш, Д. Затонський, С. Райнгардт), у яких письменник зображає крізь призму життя однієї родини історичні процеси, які привели до кризи австрійської імперії.

Свої перші літературні твори він написав під час навчання у Львівському університеті та пізніше в університеті міста Відень. Йозеф Рот добровольцем брав участь у Першій світовій війні, де почав робити свої перші журналістські спроби. Після закінчення війни він працював журналістом у відомих німецьких газетах *Neue Berliner Zeitung* та *Berliner Börsen-Courier*. Він багато подорожує Європою й описує документально політичне, соціальне й культурне життя у період між двома війнами. Саме в цей час в газеті *Neue Berliner Zeitung – 12-Uhr-Blatt* (13.12.1920 р.) було опубліковане есе Йозефа Рота *Ukrainomanie. Berlins neueste Mode* (*Україноманія*), у якому червоною лінією проходить думка про те, як зникають етнічні ознаки окремих націй. І це залежить від багатьох чинників, але також не останню роль відіграють комерційні інтереси. Його серце болить за українців, бо він народився і виріс у місті Броди Східної Галиції (нині Львівська область). Та у Берліні мало хто знає, хто такий українець, хіба що українці для них – це ті, що «проживають між Кавказом та Карпатами» та й напевне «походять від росіян». Поляки, росіяни, українці переселяються в Західну Європу – і всі вони

українці, бо це «модно». Будь-яка мелодія, що має слов'янське звучання – це теж українська для західного глядача. Але й американський джаз сприймається як український: *In Kaffeehäusern tanzen Mädchen den neuesten amerikanischen Jazz und nennen ihn ukrainischen Nationaltanz* [3]. В «українському» балеті теж все змішано – трішки щось від татарського, трішки від російського і трішки від козацького. Але танці, за винятком гопака та коломийки – «російські». Ось така поступова асиміляція українського до інших східних народів приводить до його зникнення. Проте українська культура має унікальне народне мистецтво, з яскраво вираженими національними ознаками і не має нічого спільного з російським, польським чи татарським: *Die ukrainische Volkskunst ist eine ganz eigene, mit stark ausgeprägten nationalen Kennzeichen, und hat weder mit der russischen noch mit der polnischen oder tatarischen etwas gemein* [3]. Не варто спотворювати народне мистецтво, тим більше мистецтво нині «беззахисного народу», батьківщину якого вкрали більшовики та поляки: *Aber man sollte Volkskunst nicht entstellen, schon gar nicht die Kunst eines augenblicklich wehrlosen Volkes, dem Bolschewisten und Polen die Heimat geraubt haben* [3].

Перша світова війна та розпад Австро-Угорської імперії справили велике враження на творчість молодого письменника. Через призму своєї родини Йозеф Рот простежує занепад імперії Габсбургів – однієї з наймогутніших монарших династій в Європі середньовіччя і модерну. «Марш Радецького» (1932) – це меланхолійне прощання із минулим, безвихідь цілого покоління, долю якого покалічила Перша світова війна.

Ностальгія за малою батьківщиною та переслідування євреїв – теми, які хвилюють молодого письменника. Гоніння за євреями, поселення людей єврейського походження у Східній Європі в «штетлах» та їх знищення в гетто на заході описує письменник у своєму есе «Євреї в русі» (1927).

У романі «Йов. Роман простої людини» (1930) Й. Рот повертає читача у світ уявного східно-галицького містечка десь на Волині, де він проживає із своєю сім'єю. Євреї не мають своєї власної держави, тому вони створили на Волині містечко, яке подібне на його рідне місто Броди. Діаспора живе традиціями своїх єврейських предків, зберігає культуру й традиції своїх батьків. Глава сімейства Мендель живе за божими законами, передає свої традиції учням, піклується про свою сім'ю та дітей. Він – носій духовності. Його дружина теж гарна господиня, мама і дружина, проте Дебора – це втілення земного, матеріально-прагматичного начала. Їхні діти сповідують європейські та американські цінності, не шанують своєї культури. Старший син йде на війну у російську армію, де панує розгул та пияцтво. Молодший – втікає від війни хитрощами у вільну Америку. Дочка веде розпусне життя.

Батьки їдуть за дітьми, щоб допомогти їм. Проте ні Америка, ні Європа не рятує їх. Вони гинуть або пропадають. Помирає з горя на чужині також і Дебора. Старий Мендель залишається в Америці один на один, без надії повернутися на свою «малу батьківщину». Проте трапляється чудо. Лише найменший безнадійно хворий син зцілюється, не втратив своєї ідентичності. Він віднайшов сам свого батька в далекій Америці. Як стверджує дослідниця творчості Йозефа Рота Є. Волощук, «в епізоді цієї зустрічі кожен з них переживає момент свого духовного повернення на батьківщину, яка, з погляду батька, персоніфікується в образі «знайденого сина», а з погляду сина, – у постаті «знайденого» батька» [2, с. 69.]

Нацистський режим змусив Йозефа Рота емігрувати. В еміграції з-під пера виходять відомі твори Йозефа Рота, уже не журналіста, який себе шукає у своїй творчості, а досвідченого письменника, який осмислив те, що йому і його генерації довелося пережити. До цього завершального періоду творчості його короткого життєвого шляху відносяться такі художні твори, як «Тарабас, гість на цій землі» (1934), «Антихрист» (1934), «Сповідь вбивці, розказана за ніч» (1936), «Гробівець капуцинів» (1938), «Легенда про святого пияка» (1939) та ін. «Тарабас» – захоплююча історія армійського офіцера, який здійснює релігійне навернення від самодержавного начальника до жебрака в образі покаяння. У романі «Гробівець капуцинів» зрілий письменник на основі автобіографічних даних ототожнює війну із смертю й порівнює її з «великим лихом» та «всесвітнім знищенням» [1, с. 11].

Йозеф Рот – видатний австрійський письменник українсько-єврейського походження, який народився й провів своє дитинство в Східній Галіції (нині Львівщина) ще у першій половині ХХ сторіччя передбачив те, що нині, у третьому тисячолітті, переживає український народ. Як колись переслідувався єврейський народ, так і нині українська нація виборює мужньо своє право на існування і свою національну ідентичність. Отож, твори цього великого письменника є як ніколи актуальними і мають великий попит серед українців.

Список використаних джерел

1. Витрикуш А. Дискурс першої світової війни в романі Й. Рота «Гробівець капуцинів». URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9997/1/659-Article%20Text-1282-1-10-20191021.pdf> (Дата звернення 30.03.2023).
2. Волощук Є. Чи можливо зібрати розкидане каміння? Генераційні констеляції в романі «Йов» Йозефа Рота. *Слово і час*. 2014. № 11. С. 60-77.
3. Roth J. Reise nach Rußland. Feuilletons, Reportagen, Tagebuchnotizen 1919–1930. Köln: KiWi, 1995.

*Діана Степанюк,
здобувачка вищої освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

ВИКОРИСТАННЯ АБСТРАКТНИХ ІМЕННИКІВ В УСНОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ

Тези присвячено порівняльному аналізу використання абстрактних іменників в усному англійському мовленні. Разом із корпусним дослідженням вивчення абстрактних іменників у мові проводилося на матеріалі художньої літератури. За основу було взято твір Дж. Харріс «Джентльмени та гравці» [1].

У фокусі дослідження були два персонажі, соціальне становище якого відповідає двом різним класам. Рой Стрейтлі (Roy Straitly) – викладач латини в школі «Сент-Освальд», який пропрацював там майже 30 років, людина, яка живе традиціями та цінностями школи та привілейованого класу, яку вона представляє. З іншого боку – Джон Снайд (JohnSnyde), батько антагоніста Роя Стрейтлі – Аноніма. Це представник робітничого класу з низькооплачуваною та не престижною роботою (хоча частину часу він працює адміністратором школі «Сент-Освальд»). Він відноситься до тих людей, кого учні приватної школи називають "toerags", "proles", "rabble" («обірванці», «босяки», «шпана»).

Статистично мова героїв представлена нерівномірно, Рой Стрейтлі – один із головних персонажів, чию мову, і навіть думки читач може бачити у книзі, тоді як Джон Снайд з'являється у розповіді нерегулярно. Водночас, порівнюючи мовлення двох персонажів, різниця в частоті вживання абстрактних іменників очевидна. Мова Роя Стрейтлі сповнена абстрактної лексики, вона з'являється під час внутрішніх монологів героя, у його репліках, звернених до колег, учнів, їхніх батьків. Разом з тим у всій книзі Джон Снайд вживає всього шість абстрактних іменників (*try, hug, harm, chance, school, life*). Така явна відмінність дозволяє автору підкреслити різницю між соціолектами вищого та нижчого класів.

Слід зазначити, що для мовлення Джона Снайда загалом характерні розмаїття незакінчених і еліптичних речень, знеціненої лексики, повторів.

На відміну від значної за розміром вибірки слів, що позначають **сенсорно-смакове сприйняття**, в корпусі, список лексем цієї групи, відібраний у мові Роя Стрейтлі, включає близько десяти одиниць: *smell, sight, sound, silence,*

noise, quiet, warmth, crescendo, laughter, drone, lull. При цьому більшість слів позначають звуки (або їх відсутність), з них слова *drone* і *lull* належать до лексем, що позначають манеру мови, а *laughter* – вияв емоцій.

Набагато частіше у мовленні одного з головних героїв зустрічаються абстрактні імена, що позначають **інтелектуальні** дії чи явища.

Найбільшу групу за кількістю слів та частотою їх вживання в мові Роя Стрейтлі утворює лексика, що означає **емоційний стан** людини. Так само як і іменники групи «емоції», відібрані на матеріалі корпусу, дані субстантиви можна розділити на позитивні та негативні, а також виділити слова, що позначають внутрішній стан людини (*pride, fascination, sorrow, foreboding*) та емоції та дії, спрямовані на зовнішні умови та інших людей (*sympathy, neglect, victimization, gratitude, annoyance*).

У мовленні вчителя приватної школи також можна виділити групу іменників, що позначають риси характеру (*eccentricities, patience, charisma, mood, humor, intellect, compassion, sens, temper, dignity, pride, endurance, facetiousness, composure, cynicism, supremacy, frankness, politeness*). Цю лексико-семантичну групу можна назвати перехідною: з одного боку, лексеми, що входять до неї, позначають характеристики особистості (інтелектуальні, вольові або емоційні), з іншого, формують уявлення про значущі норми поведінки та етичні цінності суспільства.

Звертаючись до матеріалу художньої літератури, важливість тих чи інших етичних цінностей можна вивести не лише з частоти вживання того чи іншого слова, а й з їхнього обговорення. У книзі «Джентльмени та гравці» цінностям вищого класу та принципів закритих приватних шкіл приділено особливу увагу; часто у своїх рішеннях герої книги керуються не стільки правилами та законодавством, скільки законами честі та традицій школи. Серед таких етичних концептів можна відзначити такі: *order, privacy, privilege, discipline, tradition* (і їх порушення – *disgrace, rumour, scandal*).

Крім порядку та недоторканності приватного життя, для героїв книги велику роль грає усвідомлення себе як привілейованого класу. Для викладачів та сімей учнів школи існує їх, закритий світ, та світ зовнішній, різниця з яким підкреслюється постійно.

Студенти школи «Сент-Освальд», навпаки, повинні бути взірцем порядку, освіченості й за межами навчального закладу. Вони підкоряються певним правилам, законам школи, вчать взаємодіяти один з одним, не покладаючись на світ. Частково це пов'язано з тим, що випускники привілейованих приватних шкіл й справді у дорослому житті частіше мали справу один з одним, ніж із представниками інших класів.

Повертаючись до теми порядку, можна відзначити, що, як і в корпусному дослідженні мовлення вищого середнього класу, у словниковому запасі Роя Стрейтлі присутні ті самі абстрактні іменники.

Крім того, в його мовленні зустрічаються й інші абстрактні раціональні субстантиви:

- 1) утилітарні (*advantage, peril*);
- 2) телеологічні (*success, failure, collapse, crisis, loss*).

Привертає увагу той факт, що серед цих слів, немає лексем, що позначають фінансову вигоду або втрату. У розмовному підкорпусі BNC такі слова зустрічаються у мовленні представників всіх класів (*profit, income*), але у творі Дж. Харріс їх немає у мові Роя Стрейтлі та інших персонажів, які представляють школу «Сент-Освальд». Увага до характеру, а не достатку, нехтування матеріальними цінностями також були відмінною рисою вищого класу, що особливо старанно культивувалися в освітній системі приватних шкіл.

Таким чином, порівняння літературного матеріалу з художнім текстом показує схожі результати. Разом з тим варто зауважити, що у художній літературі мовлення героя використовується як засіб створення його образу, тому набір лексем у мові Роя Стрейтлі, представника вищого середнього класу, перевищує словниковий запас абстрактної лексики порівняно з мовленням героїв, які представляють інші класи.

Список використаних джерел

1. Joanne Harris. *Gentlemen & Players*. London, United Kingdom : Transworld Publishers Limited, 2005 p.

*Інна Шинкарюк,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ВИКОРИСТАННЯ МОДАЛЬНИХ ЧАСТОК У ДЕТЕКТИВІ К.-У. ВІЗНЕРА «ГНІЗДО ЧАЙКИ»

Німецька мова має багатий набір часток, які володіють різними властивостями. Існує ряд робіт, в яких описані особливості синтаксичного вживання, семантика та інші характеристики модальних часток, які впливають на їх функціональне призначення у тексті.

Термін «частка» походить від структурного підходу до категоризації різних частин мови на основі словозмінних властивостей слів. Модальні частки – це невідмінювані слова без лексичного значення, які рідко підлягають точному визначенню, вони визначаються відповідно до критеріїв, пояснених Ф. Броссом таким чином:

- модальні частки не змінюють буквального значення речень, але можуть використовуватися додатково (синтаксичний значення);
- вони обмежені серединою речень і часто передують ремі;
- вони не можуть скласти повні речення без додаткових слів;
- вони зазвичай ненаголошені (але в наказових реченнях вони можуть бути наголошеними),
- вони обмежені типом речення, тобто частку з певним значенням можна використовувати лише в певному типі запису [1, с. 185].

Модальні частки в німецькій мові є вільними граматичними морфемами і дуже відрізняються від дискурсивних маркерів. Відповідно до термінології Г. Дівальд, використання часток у самотійному вживанні неможливе. Таким чином, модальні слова і частки різняться за рівнем граматикалізованості: вона проявляється меншою мірою у модальних слів і переважно у часток.

Поряд із терміном «граматикалізація» існує ще один – «прагматикалізація». У лінгвістичній літературі немає однозначної відповіді на питання про співвідношення прагматикалізації і граматикалізації. У цьому можна виділити дві точки зору. Згідно з першою, прагматикалізація є окремим самотійним процесом перетворення лексичних одиниць на так звані прагматичні.

Сам собою процес прагматикалізації Р. Мрочинські визначає наступним чином: «*Die Pragmatikalisierung ist ein gradueller Prozess, bei dem ein Ausdruck eine diskursive Funktion übernimmt. Dabei verliert er allmählich seine ursprüngliche Bedeutung und erfährt sowohl eine syntaktische als auch eine phonetische Eigenständigkeit*» [3, с. 117]. / Прагматикалізація – це градуальний процес, у якому вираз переймає дискурсивну функцію. При цьому він втрачає своє первісне значення і набуває своєї синтаксичної або фонологічної своєрідності.

Відповідно до іншої точки зору, представленої в роботі Г. Дівальд, модальні частки, будучи граматикалізованими елементами, одночасно можуть бути інтерпретовані як прагматикалізовані маркери [2]. Прагматикалізація модальних часток зводиться до наступного: ці слова не можуть мати місця в ініціюючих текст реченнях і впливають на іллокутивний тип висловлювання, внаслідок чого той, хто говорить, може маніпулювати ходом розмови, беручи участь у структуруванні дискурсу.

Окрім сигналізації про схожі припущення, очікування та рівні знань, модальні частки передають на соціолінгвістичному рівні розуміння ролей між учасниками розмови. Модальні частки переважно асоціюються з розмовною, неформальною мовою, тому їх часте використання викликає відчуття знайомства.

Хоча свідоме сприйняття модальних часток і розгорнуте знання того, як вони працюють, може не бути обов'язковим для широкого розуміння висловлювання для тих, хто вивчає німецьку. На міжособистісне спілкування з німцями впливають носії мови.

Модальні частки є явищем діалогічної мови, яку можна зустріти в художній літературі. Детективний роман відомого німецького письменника і сценариста Клауса-Ульріха Візнера «Гніздо чайки» («*Das Möwennest*») теж у тексті має модальні частки, наприклад:

«*Doch*», *entgegnete er*» [4, с. 10].

«*Bist ja ein ziemlich bekannter Mann geworden, Mäcki*» [4, с. 34].

Модальні частки у тексті аналізованого роману використовуються тільки в розмовній мові. Загалом, модальні частки беруть на себе функцію посередництва і збалансованого розуміння в розмовах герої твору. Із використанням модальних часток таких як *ja*, *eben*, *halt* виражається для співрозмовників база знань і конкретні знання про подію чи особу, тоді як модальні частки *doch* та *auch* сигналізують про невідповідність очікувань персонажів Клауса-Ульріха Візнера.

Проте, модальні частки зустрічаються місцями не дуже часто в тексті. Це можна пояснити немодерованими висловлюваннями, особливо в судженнях і висновках героїв твору і через стиль написання автором у цілому.

У висловлюваннях персонажів модальні частки подекуди вказують на нефактичність ситуації, що існує у мові окремих героїв твору, і закріплюють істинність їх власної позиції.

За допомогою модальних часток Клауса-Ульріха Візнера «змушує» говорити персонажів фразами, які продовжують розмову, і це, у свою чергу, є модифікацією обміну їх думками. Водночас модальні частки не впливають на граматичну коректність. Вони відповідають всім параметрам граматикалізації (не є синтаксично самостійними, мають узагальнене абстрактне значення і виступають у певному контекстуальному оточенні). Також модальні частки впливають на тип мовного акту та його форму.

Вони не можуть бути взаємозамінні, тобто неможливо замінити одну частку на іншу без шкоди сенсу висловлювання персонажів; їх не можна випустити з контексту без зміни типу висловлювання; вони мають узагальнене граматичне значення, виявлення якого можливо лише у контексті висловлювання, задуманого письменником.

Список використаних джерел

1. Bross F. German modal particles and the common ground. *Helikon. A Multidisciplinary Online Journal* 2 (2012). S. 182-209.
2. Diewald G. Pragmaticalization (Defined) as Grammaticalization of Discourse Functions // *Linguistics*. 2011. Vol. 49 (2). URL : <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ling.2011.011/html> (Дата звернення 02.03.2022 р.)
3. Mroczynski R. Grammatikalisierung und Pragmatikalisierung. Zur Herausbildung der Diskursmarker «wobei», «weil» und «ja» im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Narr, 2012. 254 S.
4. Wiesner C. U. Das Möwennest. Berlin : Auflage, Taschenbuch, 1986. 190 S.

СЕКЦІЯ 2

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

*Катерина Аносова,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

«ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ» ЯК ОДНА ІЗ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОСТІ

На сучасному етапі життя в усі сфери життя вносяться корективи. Ці зміни не оминають і освітню систему світу. Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є запровадження інновацій та інформаційних технологій у навчанні й вихованні учнів. Тому навчально-виховний процес у школах має бути зорієнтований на використанні педагогічних інновацій, які ґрунтуються на інформаційних технологіях і сучасних засобах комунікації.

Метою даної роботи є розглянути трактування поняття «технологія перевернутого навчання» у довідковій та науковій літературі та окреслити можливості її використання на уроках німецької мови у закладах загальної середньої освіти.

Тому, вважаємо доцільним розглянути спочатку трактування поняття «технологія» та «педагогічна технологія». Отже, у «Словнику української мови» знаходимо таке пояснення поняття «технологія»: сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь; навчальний предмет, що викладає ці знання; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо [5]. Отже, як бачимо, технологія – це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану.

Аналіз наукової літератури свідчить, немає однастайності у підходах до визначення поняття «педагогічна технологія». За визначенням ЮНЕСКО – це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування й

визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання [3, С. 331].

Отже, педагогічну технологію науковці пояснюють як напрям у дидактиці; технологічно розроблену навчаючу систему; систему методів і прийомів викладання; як модернізацію дидактичної системи на основі вивчення і дослідження елементів, що її утворюють тощо [1, С. 9].

Сучасні реалії нашого життя (пандемія, війна) спричинили перехід на дистанційне навчання і спонукали методистів до пошуку нових технологій навчання, які покликані мотивувати здобувачів освіти працювати перед монітором комп'ютера.

І однією із таких новітніх педагогічних технологій стало «перевернуте навчання» (flipped learning), ідея якого виникла в кінці 2000-х років в США, коли два викладачі природничих предметів з штату Массачусетс, Джон Бергман і Ерінн Стокс, стали експериментувати зі зворотним підходом до навчання у своїх класах. Вони записували відеоуроки, які учні переглядали вдома перед заняттям, тоді як практична робота відбувалась на занятті під наглядом вчителя. Цей підхід дозволив вчителям більше часу присвятити індивідуальній роботі з учнями, оскільки перед тим, як прийти на урок, учні мали певне поняття про тему, яку вони мають опрацьовувати на уроці. Такий підхід, на думку основоположників цієї технології, забезпечує більш ефективну передачу матеріалу, оскільки учні можуть переглядати відеоуроки стільки разів, скільки потрібно для того, щоб зрозуміти матеріал. У подальшому «перевернуте навчання» почали застосовувати і в інших країнах, а також в інших галузях, таких як професійна освіта та дистанційне навчання. Сьогодні цей підхід є одним з найбільш популярних та ефективних в усьому світі. У 2010 році Clintondale High School у Детройті (США) стала першою «перевернутою школою», яка повністю перейшла на принцип «перевернутого навчання».

Технологія «перевернутого навчання» не передбачає використання так званих традиційних прийомів роботи учнів на уроці як виступи біля дошки, фронтальне опитування, диктування конспектів, перегляд тривалих навчальних фільмів і презентацій тощо. Як заміна традиційних методів та прийомів роботи на уроці ця технологія пропонує інноваційні, а саме інтерактивні технології, співпраця в групах, де навчальний матеріал

засвоюється за допомогою самонавчання та взаємонавчання, що сприяє розвитку пізнавальної активності та самостійності здобувачів освіти.

Науковці стверджують, що основними елементами технології «перевернуте навчання» є: використання лаконічних (не більше 5-6 сторінок на урок) підручників; попереднє ознайомлення учнів із новим навчальним матеріалом удома; на уроці — короткі пояснення нового навчального матеріалу за текстом підручника; оцінювання знань і навичок учнів при виконанні практичної роботи; проведення на кожному уроці формування та перевірки навичок, що базуються на матеріалі поточного уроку; виставлення оцінок як сукупної за знання теорії та практичні навички; дозвіл на використання учнями інформаційних матеріалів під час роботи; запровадження засобів унеможливлення й невикладності списування; індивідуальний захист (здача) своїх практичних робіт [2, С. 3].

О. Коломієць виділяє дві моделі «перевернутого навчання» – класичну і просунуту. Вона вважає, що класична модель «перевернутого навчання» передбачає попереднє ознайомлення здобувачів освіти з теоретичним матеріалом майбутнього заняття, який може бути поданий як опорний конспект лекцій або параграфа підручника, слайди, відео- та аудіоматеріали, а на уроці відбувається обговорення цього матеріалу, вчитель пояснює складні моменти, відповідає на запитання, використовує інтерактивні методи навчання. Просунута модель «перевернутого навчання» передбачає поступове ускладнення рівня завдань і розширення видів діяльності. У процесі попередньої підготовки здобувачі освіти самостійно здійснюють пошук інформації із заданої теми, а результати роботи розміщують на спільній електронній платформі, щоб усі мали змогу заздалегідь із ними ознайомитися і краще підготуватися до заняття [4].

Отже, аналіз передового педагогічного досвіду зарубіжних і вітчизняних педагогів показав, що за допомогою технологій «перевернутого» навчання розв'язується низка найважливіших проблем навчання – забезпечення безперервної інтенсивної навчальної комунікації за межами навчального закладу й активізація навчальної діяльності учнів, і обов'язковою компонентою цього процесу є інтеракція, тобто навчання у співпраці.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В.,

- Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8-15.
2. Блідар І.М. Посібник для формування нових знань і навичок щодо використання сучасних ІТ-технологій. Перевернуте навчання. Кіровоград. 2017. 60 с.
 3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., 1997. 376 с.
 4. Коломієць О. Г., Демиденко Т.М. Застосування технології «Перевернутий клас» у професійній підготовці соціальних працівників *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. О. Бартош. Ужгород : Говерла, 2022. Вип. 1 (50). С. 128–133.
 5. Словник української мови URL: <http://sum.in.ua/> (Дата звернення 22.03.2023 р.)

Дарина Базь,
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

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ – ВИМОГА ЧАСУ

У сучасному житті знання іноземних мов не тільки дозволяє людині почувати себе успішною, а руйнує кордони та робить життя цікавішим. Сьогодення вимагає від сучасної школи зробити все можливе, щоб здобувачі освіти за короткий проміжок часу навчилися не тільки отримувати величезну кількість необхідної інформації, але й застосовувати її. Саме для цього вчителю необхідно так побудувати освітній процес, щоб учень активно, з цікавістю та захопленням працював на уроці. Викладання ІМ має відповідати вимогам часу, базуватися на останніх досягненнях у галузі методики та дидактики. Вирішити це непросте завдання допоможе поєднання інноваційних методів навчання з використанням ресурсів Інтернет.

Метою наукової розвідки є визначення місця та дидактичної ролі Інтернет-ресурсів на уроці німецької мови у ЗЗСО.

Аналіз методичної літератури, а також досвід проведення спостережень під час практики у школі засвідчив, що на уроках німецької мови з допомогою Інтернету можна розв'язати низку дидактичних завдань, а саме: формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; вдосконалювати вміння письмового мовлення; поповнювати словниковий запас; формувати й підтримувати стійку мотивацію до вивчення ІМ; розширити кругозір учнів; налагоджувати й підтримувати зв'язки й контакти зі своїми однолітками в будь-якій країні світу; організовувати онлайн-зустрічі тощо.

Метою навчання ІМ у ЗЗСО, зокрема в основній (базовій) середній школі є формування іншомовної компетентності, яка буде визначатись як умінням вести бесіду, так і вмінням спілкуватися засобами різних онлайн-сервісів. Водночас зазначимо, що Інтернет – це лише допоміжний технічний засіб. Для досягнення програмних результатів навчання необхідно грамотно інтегрувати його використання в освітній процес, зробивши його «своїм помічником» та «порадником».

На думку Л. А. Подопригорової, «використання Інтернету на уроці не має бути самоціллю. Для того щоби правильно визначити місце й роль Інтернету під час вивчення іноземної мови, необхідно знайти для себе чіткі відповіді на питання: для кого, для чого, коли, у якому обсязі він має використовуватися» [3, с. 9].

Даючи відповідь на питання: «Для чого слід використовувати Інтернет на уроках іноземної мови?», учені-методисти та вчителі-практики відзначають, що він дозволяє ефективно вирішувати низку дидактичних завдань:

- формувати стійку мотивацію;
- активізувати розумові здібності учнів;
- залучати до роботи пасивних учнів;
- забезпечити освітній процес актуальними матеріалами, зокрема автентичними;
- привчати учнів до самостійної роботи та саморозвитку;
- забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок;
- підвищувати інтенсивність освітнього процесу;
- забезпечити живе спілкування з носіями мови;
- формувати та вдосконалювати вміння та навички ефективного читання, письма й аудіювання, говоріння (монологічного й діалогічного мовлення);
- розширити словниковий запас;
- виховувати повагу до культури інших народів;
- реалізувати особистісно зорієнтований і диференційований підходи до навчання;
- формувати вміння, необхідні для забезпечення інформаційної компетентності [5, с. 115]:

Н. М. Коптюг пропонує такі форми роботи з Інтернет-контентом:

1. Використання ресурсів Інтернету під час вивчення нової теми (пошук додаткового матеріалу, наочності, відео- й аудіо фрагментів (показати). Учитель пояснює учням мету й завдання, роздає картки із завданнями й адресами сайтів, учні повинні продивитися матеріал, відібрати потрібне й запропонувати для використання під час вивчення теми).

2. Самостійна або групова робота учнів з Інтернет-ресурсами для підготовки доповідей, повідомлень (активне використання пошукових систем).

3. Участь у проєктах (підбір тем проєктів, які вписуються у програму, мають зв'язок з подіями міста, школи).

4. Листування електронною поштою (цей вид діяльності потребує певної технічної підготовки, бажано, щоб у кожного учня була власна поштова скринька).

Сьогодні вчителі та учні мають доступ до розмаїття ресурсів у мережі Інтернет - навчальні та автентичні матеріали німецькою мовою, електронні версії журналів та газет (www.vitaminde.de, www.juma.de, www.welt.de); електронні словники (<http://did.Leo.org/>), електронні тренажери, Bild Wörterbuch Deutsch з картинками для дітей тощо.

О. Винярска доповнює цей список можливостями, пов'язаними з дистанційним навчанням через Інтернет, а також участю в різних конкурсах, у текстових і голосових чатах, проходження тестувань.

До прикладу, онлайн сервіс Quizlet, на якому вчителі можуть створювати дидактичні флеш-картки, дозволяє виконувати різні режими роботи: тренувальний, навчальний, контролюючий та ігровий. У Quizlet є можливість завантаження зображень та запису свого голосу. Ця функція даного онлайн-застосунку є дуже зручною при вивченні теми з великою кількістю нових слів.

Окрім того, надзвичайно поширене тестування як метод підсумкової чи проміжної перевірки. Наприклад, проведення тесту з використанням слайдів (MS Power Point) та тестових матеріалів. Можливе оброблення матеріалу за допомогою спеціальних програм для складання тестів Test Designer можна створити безліч завдань різного рівня складності для розвитку навичок усного мовлення, письма й аудіювання [6, с. 13].

Усі переваги роботи з використанням Інтернет-контенту на уроці, на наш погляд, очевидні. Однак, плануючи та готуючись до уроку з використанням мережі Інтернет, вчитель повинен завжди оцінювати, наскільки це виправдано й чи немає інших, більш ефективних засобів досягнення поставленої мети. Організовуючи роботу на основі Інтернету, слід пам'ятати, що вона потребує ретельного відбору матеріалів, попередньої їх обробки і, звичайно, сучасних методичних технологій, які відповідають принципам особистісно орієнтованого навчання і, відповідно проблемній спрямованості всього освітнього процесу.

Отже, Інтернет-ресурси спрямовані на практику, на реалії сьогодення, тому є додатковим засобом мотивації до вивчення німецької мови.

Список використаних джерел

1. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології : колективна монографія. К.: Атіка, 2005. 252 с.
2. Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. Праць /за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. К.: Атіка, 2005. 272 с.

3. Ніколаєва С. Ю., Бадаянц Г. С., Бігич О. Б. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: посібник. К.: Ленвіт, 2001. 296 с.
4. Плугатарьова О. І. Використання Інтернет-контенту під час вивчення іноземної мови: метод. посіб. К., 2011. 130 с.
5. Виноградова В.В. Методичні засади навчання учнів старшої школи лексики німецької мови за допомогою комп'ютерних технологій: кваліфікаційна робота, 2021, 76 с.

ІМІДЖ ПЕДАГОГА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Імідж педагога – багатогранне поняття, яке розуміють не лише як професійну діяльність, а й її демонстрацію крізь призму індивідуальності.

Імідж педагога – це усталений образ поведінки у свідомості соціуму, який поєднує професійні та індивідуальні якості особистості, тандем яких надихає, викликає довіру та прагнення наслідувати. Педагогічний імідж як мета формується з дитинства, впливає на особистість, на вибір майбутньої професії та на стиль поведінки індивіда у суспільстві.

Імідж педагога охоплює комплексні теоретичні знання з педагогічної майстерності, риторики, методики, психології та предмету (іноземної мови) та їхнє застосування на практиці. Образ ідеального педагога як цілісної моделі особистості узагальнено В. О. Сухомлинським, який сформулював сто порад учителю школи. Він розкрив поняття «хороший педагог» як людину, яка любить студентів та відчуває радість від спілкування з ними, уміє товаришувати та вірить, що кожна людина здатна стати хорошою [2].

Поняття іміджу в педагогіці визначається як поєднання зовнішніх та внутрішніх складових особистості, які є характеристиками поглядів на імідж із різних ракурсів: свого «я», сприйняття іншими, бажань та реалій. Таке бачення іміджу формулює відповідні його типи: самоімідж – сприймання особистістю себе; імідж, який сприймається іншими; бажаний імідж.

Н. В. Гузій розглядає поняття «педагогічного іміджу» як полісемантичну категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Суспільство висуває вимоги до професійного іміджу педагога, впливає на його зміст. Але із покоління в покоління незмінними залишаються такі якості ідеального педагога, як любов до дітей, учнів, студентів; високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, вміння спілкуватися [1].

Професійний імідж учителя іноземних передбачає не лише сформовану іншомовну комунікативну компетенцію, знання предмету, вміння пояснити у доступній формі складні теми, а й постійну працю над собою шляхом вдосконалення набутих знань і впровадження у навчальний процес сучасних педагогічних технологій.

До комунікативно орієнтованого, інтерактивного, кооперативного, модульного навчання слід інтегрувати комп'ютерне навчання та роботу в системі Інтернет. Учитель іноземних мов повинен вміти підібрати та застосовувати різноманітні інформаційні технології у навчальному процесі залежно від етапу навчання, рівня володіння мовою, особистісних відмінностей учнів тощо. Прикладом сучасних інформаційних технологій є інтерактивні дошки, додатки Mindmaps, Fotocollagen, Erklärvideos, Podcasts, Wortwolken Pinnwänden, Umfragen, E-Books та інші, застосування яких формує новий імідж педагога.

Використання нових інформаційних технологій навчання на уроках іноземної мови відкриває світ нових, якісних та сучасних можливостей. Учитель у процесі інформатизації навчального процесу повинен володіти всіма необхідними знаннями й вміннями і успішно застосовувати їх у своїй професійній діяльності.

Обізнаність у цифрових технологіях, сучасних платформах, сайтах, де можна не лише використовувати наявний контент, а й створювати власні вправи, ігри, завдання, сприяє формуванню професійного іміджу вчителя, який орієнтується у цифрових технологіях, здатен зацікавити, мотивувати учнів до навчання іноземних мов у звичному для сучасної молоді світі.

Список використаних джерел

1. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура. Н. В. Гузій. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. К. 1997. С. 28–31.
2. Педагогічна майстерність [І. А. Зязюн , Л. В. Крамущенко , І. Ф. Кривонос та ін.] за ред. І. А. Зязюна . К. Вища шк. 1997. 349 с.

Юлія Біктімірова,
здобувач вищої освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник:
Наталя Дмитренко,
доктор педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Використання таких засобів як мультимедійні продукти, розважальні навчальні програми допомагає формувати, розвивати і вдосконалювати лексичну компетентність. При створенні комплексу завдань виділяють наступні етапи: 1) демонстрація, 2) закріплення, 3) контроль. Згідно з цими етапами рекомендовано будувати роботу наступним чином.

На першому етапі проводиться семантизація нової лексики. Використовуючи демонстраційний комп'ютер, учитель вибирає показ слайдів: на екрані з'являються слайди з новою лексикою, які супроводжуються ілюстраціями, звуковими фрагментами. Учні переглядають вступну частину презентації і запам'ятовують, осмислюють новий матеріал. Це завдання зазвичай займає близько 5 хвилин.

На другому етапі слід приділити увагу подальшому тренуванню і закріпленню вивченого. Характер роботи вибирає вчитель: можна чергувати групову та індивідуальну форму роботи. Завдання займає 5-10 хвилин в залежності від складності і кількості засвоєної лексики, а також враховуючи особистісні, вікові та індивідуальні особливості учнів.

На третьому етапі пропонується провести контроль пройденого матеріалу, тобто перевірити вивчену лексику. Учитель надає учням завдання на вивчену тему в рамках даного розділу. Нині у соціокультурному навчальному просторі існують різні інструменти та платформи для навчання, тестування та контролю у форматі уроку англійської мови та в позаурочний час в режимі онлайн [3, с. 106-107].

Подібні засоби можуть стати способом для введення нових тим і лексики, для розсилки навчальних матеріалів і відео англійською мовою, для створення вправ і тестів. Веб-ресурси можуть служити як засобом контролю так і підвищення мотивації учнів.

Головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів, тобто здатності до адекватної взаємодії з носієм мови в ситуаціях міжкультурного спілкування. Іншомовна комунікативна компетентність є складним багатокомпетентним явищем, де в якості субкомпетентності виступає іншомовна лексична компетентність.

Лексика є одним з основних компонентів іншомовного спілкування, виступає його найбільш важливим інструментом. Лексичні одиниці мають певні, закріплені за ними значення. Формування мовної картини світу іншого народу, таким чином, безпосередньо пов'язане з розвитком лексичної компетентності. Це набуває особливої значущості для учнів 10-11 класів ЗЗСО. Старший ступінь середньої школи є своєрідним етапом досягнення функціональної грамотності у володінні іноземною мовою, етапом подальшого формування і вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності. Досягнення порогового рівня є необхідною передумовою для практичного застосування іноземної мови в найпоширеніших ситуаціях спілкування з носіями мови, обов'язковою умовою для продовження освіти після школи. Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності безпосередньо залежить від якості оволодіння учнями іноземною мовою, в тому числі і лексичною стороною мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Герус О.С. Формування англomовної лексичної компетенції учнів старшої школи засобами змішаного навчання. Сучасні світові тенденції розвитку науки та інформаційних технологій: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 24-25 травня 2019 р), ГО «Інститут інноваційної освіти»; «Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. С. 8-13.
2. Гончарук Н.М. Психологічні особливості монологічного мовлення як засобу спілкування дітей підліткового віку. Проблеми сучасної психології. 2010. С. 149–158.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник. [3-тє вид., випр.]. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.

*Людмила Близнюк,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ВПЛИВ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Сучасне життя не стоїть на місці. Більшість країн рухаються до інформатизації всіх своїх сфер, відкриваючи, таким чином, більші можливості для розвитку індивідуальних навичок кожної людини. Саме тому недостатньо просто дати здобувачу освіти знання. Набагато важливіше навчити ними користуватися. Знання та компетентності, пов'язані з цінностями студента, формують його життєві навички, необхідні для успішної реалізації в житті, навчанні та роботі. Метод проєктів вважається сьогодні одним з перспективних методів, оскільки він створює умови для творчої реалізації студентів, покращує мотивацію до навчання та сприяє розвитку інтелектуальних здібностей.

Мета дослідження. Мета розвідки полягає у вивченні застосування методу проєктів для формування пізнавальної діяльності студентів.

Результати дослідження. Суть проєктного методу описано одним із відомих вчених – теоретиком та професором Е. С. Полатом: «Метод проєктів вимагає певний набір педагогічних та пізнавальних прийомів, які розв'язують конкретне завдання під час самостійних дій з обов'язковим представленням результатів. Якщо говорити про метод проєктів як педагогічну технологію, то мова йде про комплекс дослідницьких методів, творчих у своїй діяльності» [3, с. 21]. Як зазначає О. Рибіна «Метод проєктів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і здобуття нових (іноді і шляхом самоосвіти)» [4]. Ю. Л. Хотунцев, О. А. Козина розуміють проєкт як «самостійну роботу, що включає план, який створюється та конкретизується на етапі реалізації проєкту. Теми мають бути різноманітними і розвивати творче мислення, дослідницькі навички та вміння інтегрувати знання» [2].

Проєктні технології складаються з чіткого алгоритму і містять чотири етапи: підготовка, впровадження, презентація та підсумки. Підготовчий етап має на меті сформулювати тему, систематизувати її та визначити найважливішу інформацію. На цьому етапі учні зазвичай обговорюють своє завдання один з одним, визначають проблеми, вносять пропозиції щодо вирішення цієї проблеми, розподіляють ролі та обирають основне джерело

інформації. Викладачу потрібно створити свою методологію навчання для успішної реалізації методу проєктів у навчальному процесі. Як зазначають Людмила Близнюк, Лариса Сологуб та Тетяна Марєєва «передумовами для створення методології є створення невимушеної атмосфери, позбавленої критики, яка дозволить студентам почуватися впевненішими, не турбуючись, про те, що вони роблять помилки»[1, с.54]. Так і при проведенні проєктів студенти отримують завдання, яке виконується поза освітнім закладом, що в свою чергу підкреслює значущість самостійної роботи, оскільки навчання в аудиторії лише верхівка айсберга[1, с.54].

Наведемо приклад впровадження проєкту зі студентами на занятті з німецької мови до теми „Jung und alt unter einem Dach. Generationkonflikt“. Студенти утворили дві групи, кожна з яких мала своє завдання: одна група відвідувала будинок престарілих людей і ознайомилась з умовами проживання, медичного забезпечення, дозвілля людей поважного віку в установі, в той час як друга група студентів проводила інтерв'ю з людьми старшого віку на вулицях та в магазинах. В інтерв'ю студенти також розпитували про проблеми старості, медичне забезпечення та проведення вільного часу. На проєкт був виділений час 2 тижні. Здобувачі освіти пройшли чотири етапи: 1) етап підготовки, на якому вони обговорили час реалізації проєкту та продумали запитання; 2) етап впровадження, що було власне і опитуванням старших людей як в будинку престарілих та і на вулиці, магазині тощо; 3) етап презентації охопив показ результатів проєктів обома групами; 4) етап підведення підсумків, на якому були обговорені результати і проведений аналіз та запропоновані бали за проведення проєкту.

Звичайно, основною проблемою при проведенні проєктів є те, що учні на етапі підготовки та впровадження не спілкуються іноземною мовою, але це дає їм можливість впровадити в практику креативне мислення, увагу, самостійність, тощо. Проте етап презентації та підведення підсумків – це практичне застосування мовленнєвих навичок.

Висновки. Отже, метод проєктів нині вважається однією з найбільш перспективних форм навчання, оскільки створює умови для творчої реалізації учнів, підвищує мотивацію до здобуття знань, сприяє розвитку їх інтелектуальних здібностей. Школярі набувають досвіду вирішення справжніх проблем з метою майбутнього самостійного життя, який проєктують у навчання.

Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М., Сологуб Л. В., Марєєва Т. В. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. *«Перспективи та*

інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журнал 2022. № 6(11). 2022. 510 с.

2. Бех П. І. 3 позиції комунікативної орієнтації. *Іноземні мови в начальних закладах*. 2002. №1–2. С. 34–40.
3. Олійник І. П. Використання методу проєктів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня /І. П. Олійник. Котовськ : Котовськ, 2012. 21 с.
4. Федоренко Ю. О., Щербина Ю. М. Використання методу проєктів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на прикладі роботи навчальної програми ETWINNING. URL : <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/7165/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87.%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%20Etwinning.pdf> (дата звернення 09. 04. 2023).
5. Ribe R., Vidal N. Project Work. Oxford University Press, 1990. P.45.

*Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗВО

На сучасному етапі розвитку людського суспільства, який характеризується глобалізаційними процесами, володіння іноземними мовами є однією із необхідних умов конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Основним завданням учителя іноземної мови є знати і розуміти основи теорії формування комунікативної компетентності учнів, до якої належить і стратегічна компетентність.

Метою даної роботи є проаналізувати особливості формування стратегічної компетентності здобувачів освіти та окреслити можливості її реалізації під час розвитку навичок письма.

Проблеми формування стратегічної компетентності стали об'єктом дослідження зарубіжних та вітчизняних лінгводидактів: Р.Оксфорд, Д.Ньюен, Дж.О'Меллі, Г.Каспер, Н.Білоножко та ін. Термін «стратегічна компетентність» запропонували у 80-х роках минулого століття М.Кенейл і М.Свейн, які вважали, що вона полягає у досконалому оволодінні стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяні, щоб компенсувати недоліки, викликані наявними умовами ситуації спілкування, або недосконалою компетентністю в одній чи декількох сферах комунікативної компетенції, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування» [3]. Тобто, стратегічна компетентність полягає в тому, щоб компенсувати недостатні знання іноземної мови в процесі спілкування нею.

На думку Т.Олійника стратегічна компетентність циклічна, тобто кожен з її циклів включає певні рівні: зрозуміти і проаналізувати власні стратегії; збагатити обсяг стратегій у наслідку колективного обговорення та власних спостережень; ознайомлення з іншими стратегіями; тренування нових стратегій, обираючи найефективніші з них; використання «замираючих підказок»; висновки стосовно доцільних стратегій [2, с. 9–11].

Аналіз методичної літератури засвідчує, що дослідники виділяють навчальні та комунікативні стратегії, які складно розділити, оскільки вони взаємозамінні і тісно пов'язані між собою, тому що іноді учень вміло використовує комунікативні стратегії, успішно компенсуючи брак лінгвістичної компетентності, що може знизити рівень використання

навчальних стратегій і негативно впливати на швидкість вивчення іноземної мови [4].

Проблема формування компетентності у письма іноземною мовою є одним із найскладніших та водночас і одним із найважливіших завдань у методиці навчання іноземної мови. І. Шрайтер вказує на двосторонній характер письма, виділяючи два його типи: кероване та вільне письмо. Кероване письмо, на думку дослідниці, використовується у навчальному процесі як інструмент швидшого та ефективнішого досягнення інших цілей у навчанні іноземної мови, тобто формування орфографічних, граматичних навичок, передачі змісту тексту тощо. Вільне письмо дослідниця розуміє як письмо без опор та зразків, коли учні розвивають ідеї, формулюють, структурують та продукують власні висловлювання. В процесі розвитку умінь вільного письма формуються навички роботи з текстами різних жанрів [6].

Формуванню стратегічної компетентності під час навчання письма особливо сприяє креативне письмо, яке Г. Поммерін розуміє такий вид довільного письма, яке здійснюється під впливом асоціацій до певного предметного, образного чи мовного імпульсу та сприяє прояву та розвитку «креативності», тобто оригінальності, винахідливості, дару відкриття, відкритості та гнучкості [5].

Формування умінь креативного письма – це тривалий процес, що реалізується поступово, як визначають науковці, в три етапи: початковий, впровадження, завершальний. Кожний етап окреслюється власною метою та містить в собі характерні лише для цього етапу особливі вправи [1].

Наведемо деякі приклади вправ креативного письма, які сприятимуть розвитку стратегічної компетентності майбутніх учителів німецької мови:

- Доповніть запропоновані речення: Gestern war mein letzter Tag der Ferien...; Morgen verlasse ich die Schule...; Wenn ich zum Mond fliegen kann... та ін. (*компенсаторна, метакогнітивна, дискурсивна стратегії*: розвиток уміння висловлювати думки в писемній формі, забезпечувати змістовну, композиційну, структурну цілісність тексту).

- Schreibt bitte jetzt, so schnell ihr könnt, all eure Gedanken zu dem Thema/ Titel... auf. Eure Hand sollte immer in Bewegung bleiben. Unterbrecht euer Schreiben nicht auch wenn ihr vergessen habt, was schon auf eurem Blatt steht. Wenn ihr keine Ideen mehr habt, schreibt einfach „mir fällt nichts ein“, bis euch eine neue Idee kommt. Можна запропонувати такі теми: Mein erster Schultag, Der schönste Augenblick meines Lebens, Der Wald im Herbst... (*комунікативна та дискурсивна стратегії*: розвиток уміння за короткий час формулювати та конструювати логічно думку в писемній формі).

- Schreibt ein Wort (Thema) in die Mitte eines Blattes und kreist es ein. Dieses Wort ist das Kernwort eures Clusters. Die Assoziationen, die euch dazu spontan einfallen, schreibt um das Kernwort herum auf (*дискурсивна, компенсаторна та метакогнітивні стратегії*: розвиток уміння описувати термін за допомогою асоціативних навичок);

- Welche Bedeutungen haben die folgenden Wörter und Wortverbindungen: *Wüstenschiff (Kammel); rosarote Brille tragen (alles positiv bewerten); Schnee von gestern (keine Bedeutung haben); Tropfen auf dem heißen Stein (kleine Menge oder kurze Dauer); aus allen Wolken fallen (Erstaunen, Überraschung)* (*метакогнітивна та комунікативна стратегії*: розвиток вміння перефразовувати речення в писемній формі);

- Wie geht das Leben nach dem Happy End (oder einem Drama) weiter? Wo und wie würde Pipi Langstrumpf heute leben? Hätte sie sich mit ihren mittlerweile 90 Jahren nach Taka-Tuka-Land zurückgezogen? Und gibt es dort nun auch Tourismus? Was wurde aus Annika und wann geht Tommy in Rente? Welchen Beruf hatte er? Ich denke, der Sinn und der Spaß dieser Übung leuchtet dir sofort ein. Ich hoffe es von Herzen! (*Компесаторна ,дискурсивна стратегії*: розвиток умінь формулювати думку у письмовій формі).

Отже, формування стратегічної компетентності під час навчання писемного мовлення найбільш ефективно відбувається в ході навчання студентів креативного письма, де залучаються такі види стратегій: компенсаторна, метакогнітивна та дискурсивна стратегії, які активізують вміння висловлювати думки в писемній формі, забезпечувати змістовну, композиційну, структурну цілісність тексту тощо.

Список використаних джерел

1. Гладка О. В. Навчання креативного письма на заняттях з іноземної мови як засіб формування комунікативної компетенції студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. Кривий Ріг : КПІ КНУ, 2012. № 34. С. 431–436.
2. Олійник Т. О. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*. 2013. № 4. С. 9–20.
3. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing .*Applied Linguistics*. 1980. № 1. P. 1–47.
4. Ellis R. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1987. 529 p.
5. Pommerin G. (u. a.). Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim und Basel: Beltz, 1996. 184 S.
6. Schreiter I. Schreibversuche: kreatives Schreiben bei Lernen des Deutschen als Fremdsprache. München: Iudicum, 2002. 235 S.

*Олена Бондарчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ДЖЕРЕЛ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Викладання літератури є однією із мультимодальних форм навчання мови, яка використовується не лише на заняттях із теорії літератури, але й активно інтегрується у практичні заняття із німецької мови на різних рівнях. Швидкі темпи дигіталізації та медіасоціалізація студентів зумовлюють потребу у використанні новітніх інтерактивних засобів навчання, матеріалами якого є література.

Літературу розглядаємо у широкому значенні – поряд із традиційним текстом відносимо сюди також і фільми, комікси, графічні новели, а також широкий спектр аудитивних засобів (аудіозапис, відеокліп, подкасти тощо), використання яких розвиває мовну креативність. Центральним завданням занять з літератури – заснування та вкорінення мотивації до читання, а також розвиток звички читати та укріплення навичок із читання [7, с. 99].

Мета нашого дослідження – описати комікси, графічні новели та сайти для читання як аудіо-візуальні джерела для вивчення літератури та покращення практичних навичок з німецької мови.

Оцифрування матеріалів для читання набирає обертів. Для дитячої літератури можна використовувати сайт із казками братів Грімм, де зібрані найвідоміші казки у pdf-форматі [5]. Активно використовувати можна також веб-сайт *lesido* [6] – додаток для читання дитячих книг он-лайн. Головна ідея сайту – зробити книги для малюків, які ще не вміють читати, або тільки вчаться, доступними та цікавими. Батьки або бабусі та дідусі мають змогу на сайті зареєструватися, прочитати книгу вголос та залишити запис тексту для своїх малюків. Сайт має приємний, зручний інтерфейс та імітує гортання сторінок звичайної кольорової книги. Матеріал, розміщений на сайті, може бути активно використаний на заняттях як з літератури для знайомства із сучасною німецькомовною дитячою прозою та лірикою, так і на заняттях із німецької мови – для поглиблення тем, напр. «Хвороби», «Дружба», «Пригоди», «Побут», «Відпочинок», «Транспорт» тощо.

Пострадянська установка на те, що комікси – прояв «кічової», примітивної поп-культури, відходить у небуття. Комікси – це історії в картинках, або графічні романи – окремий жанр літератури, прояв

мейнстримної культури, який є сходинкою до самостійних читань дітьми складних текстів [1].

Історії, представлені в картинках, відображають складні світи, в яких діти у юному віці можуть вивчити літературні мотиви, техніки та форми. Навчання літературі може відбуватися на матеріалі графічних романів, оскільки в цьому жанрі адаптовано все більше класиків [2, с. 10].

Кілька переваг використання коміксів та графічних романів на заняттях із німецької мови та літератури, зокрема на курсі «Німецькомовна література для дітей та юнацтва» [1, 3]:

1. Мультиmodalність – поєднання графічних та семіотичних модусів є особливо актуальним для молодого покоління, яке звикло все сприймати у форматі картинок і відео.
2. Інтертекстуальність – читачі пропускають історичні та культурні контексти крізь себе та нашаровують власний досвід та працюють із інтерпретацією світу.
3. Актуальність тематики.
4. Доступність вираження проблематики – складні речі, часто дорослі теми, пояснені дітям у простому форматі. Для вивчення іноземної мови чи знайомство із іноземною літературою – це однозначно перевага, оскільки матеріал може бути використаний вже на початковому рівні.
5. Формування емоційного інтелекту.
6. Розвиток уяви, уваги, аналізу та креативності. Малюнки не відволікають від читання тексту, а навпаки – підсилюють його.
7. Збільшення мотивації до читання. Читання коміксів нагадує перегляд фільму.
8. Взаємодія картинок та тексту в контексті мультиmodalної інтерпретації є активним актом перекладу в роботі із іншомовним матеріалом.

Наведемо кілька прикладів оцифрованих коміксів та графічного роману для використання на заняттях:

<https://globalcomix.com/browse/graphic-novels/?facet%5B1%5D%5B%5D=1>

https://www.delitoon.de/?gclid=CjwKCAjw586hBhBrEiwAQYEnHbyEQsy-IikXVJSdaGfCcXkpyUjoZEXPLyFgkv-6fV8BQF5pCcXTtxoChqUQAvD_BwE
<https://wormworldsaga.com/>

Гарними прикладами літературних творів, які були адаптовані під графічний роман, можна назвати: *Die komplette Maus* (Art Spiegelman), *Die vollständige Persepolis* (Marjane Satrapi), *Anyas Geist* (Vera Brosgol), *Ich war ihr amerikanischer Traum: Eine grafische Abhandlung* (Malaka Gharib), *Leichter als mein Schatten* (Katie Green), *Verdrängung* (Kiku Hughes), *Hey Kiddo: Wie ich*

meine Mutter verlor, meinen Vater fand und mit der Familiensucht umging (Jarrett J. Krosoczka), *März-Trilogie* (John Lewis, Andrew Aydin, L. Fury und Nate Powell), *Ich bin Alfonso Jones* (Tony Medina, John Jennings und Stacey Robinson) [4].

Використання коміксів на заняттях з літератури та практичних заняттях з німецької мови на різних рівнях має педагогічне та естетичне значення. З правильною дидактизацією та виділенням необхідних аспектів такий текстовий мультимодальний матеріал стає цінним джерелом для розвитку навички читання, мотиватором до вивчення іноземної мови та ключем до відкриття нової культури через мову.

Список використаних джерел:

1. Графічні новели та комікси як пігулка для “нечитак”. URL: <https://www.blym-blym.com/2021/02/22/hrafichni-novely-ta-komiksy-iak-pihulka-dlia-nechytak/> (дата звернення: 03.04.23.)
2. Abraham Ulf; Knopf Julia. Genres des Bilderbuchs. In: Bilderbücher. Theorie. Hrsg. Von Julia Knopf & Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider 2014, S.3-11.
3. Dhoch3. URL: https://moodle.daad.de/pluginfile.php/278591/mod_resource/content/0/COMI_C_Einfu%CC%88hrungstext_zur_Arbeit_mit_diesem_Thema_FINAL.pdf (дата звернення: 25.03.23.)
4. Graphic Novels im Unterricht. URL: <https://www.storyboardthat.com/de/articles/e/grafisch-neuartiges-projekt> (дата звернення: 15.03.23.)
5. Grimms Märchen. URL: https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/list (дата звернення: 20.03.23.)
6. Lesido. URL: <https://app.lesido.de/profile/select> (дата звернення: 20.03.23.)
7. Paefgen E. Einführung in die Literaturdidaktik. 2. akt. u. erw. Auflage. Weimar: J.B. Metzler 2006.

*Дарина Дишко,
здобувачка вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник:
Людмила Близнюк,
кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ПЕРСПЕКТИВНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Використання електронних видань навчальних комплексів та навчально-методичних матеріалів є одним з актуальних питань освіти, оскільки цифрові технології та Інтернет-ресурси стали необхідними компонентами процесу викладання різних навчальних дисциплін.

У науковій літературі під цифровими освітніми ресурсами, маються на увазі ресурси, необхідні для організації навчального процесу та представлені в цифровій формі, а саме: фотографії, відео, рольові ігри, флеш-картки, об'єкти віртуальної реальності та картографічні матеріали, звукозаписи, текстові документи та інші навчальні матеріали, відібрані відповідно до змісту конкретного підручника.

У процесі цифровізації освіти та інших сфер життя людини важливим є формування цифрової (інформаційної) культури, яка допоможе людині розуміти, як ефективно використовувати можливості, що відкриваються, та стати часткою інформаційного суспільства [2, с. 216].

Хмарні технології викликали справжню революцію в освіті, спонукаючи педагогів до самовдосконалення та мають високий потенціал щодо оптимізації професійного розвитку. Ці технології дозволяють користувачам Інтернету отримати доступ до комп'ютерних ресурсів сервера та використовувати програмне забезпечення як онлайн-сервіс.

Створена партнерами Microsoft спільнота освіти, зокрема глобальна мережа *Growing Learning Communities* займається обслуговуванням близько 2 мільйонів педагогів з усього світу, допомагаючи їм досягати успіху у своїй професійній діяльності [4, с. 189].

За результатами опитування, проведеного В. Г. Редьком та Т. К. Полонською, щодо готовності вивчення іноземних мов у закладах загальної середньої освіти за умов, які диктує пандемія, тобто у формі дистанційного навчання, з'ясовано, що найбільш популярною у використанні

онлайнплатформою для вивчення іноземної мови є платформа Google Classroom, а найчастіше онлайн-уроки та індивідуальні консультації вчителями проводяться з використанням платформи ZOOM [1, с. 104].

До основних перспективних цифрових технологій в педагогічній практиці варто віднести наступні [3, с. 68]:

- 1) використання віртуальної та доповненої реальності в навчальному процесі;
- 2) мобільні додатки для навчання та контролю знань;
- 3) використання штучного інтелекту та аналізу даних для індивідуалізації навчання;
- 4) інтерактивні дошки та проєкційні технології для покращення взаємодії в класі;
- 5) використання соціальних мереж та медіа для підвищення мотивації та залучення учнів до навчання.

Перспективні цифрові технології в педагогічній практиці мають значний потенціал для покращення якості навчання та забезпечення індивідуалізованого підходу до кожного учня.

Інформатизація освіти ставить перед вчителями нові вимоги щодо їх професійно-педагогічних якостей, методичних та організаційних навичок у використанні інформаційно-цифрових технологій в навчанні. Для ефективного використання різноманітних і доцільних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності вчителі повинні переглянути своє місце та роль у освітньому процесі і засвоїти відповідні педагогічні техніки та технології.

Використання цифрових технологій підвищує рівень мобільності освітнього процесу, що забезпечує більш високий рівень індивідуалізації навчання. З урахуванням того, що учні та вчителі часто використовують мобільні телефони, планшети та соціальні мережі, педагог повинен забезпечити використання електронних засобів навчання, які придатні для використання не тільки на комп'ютері, але і на інших пристроях, що можуть бути використані під час уроку та поза ним [2, с. 218].

Цифровізація в освіті може мати додаткові напрями, такі як розвиток цифрових бібліотек та кампусів університетів. Розробка та наповнення онлайн-курсу може здійснюватися за допомогою програмних рішень, які дозволяють зібрати курс з наявних інформаційних ресурсів та у спеціалізованих програмних середовищах, а також за допомогою авторських систем та автоматизованого проєктування.

Перспективним є використання технологій штучного інтелекту, зокрема в таких напрямках як [5, с. 160]:

- адаптивне та персоналізоване навчання;
- система автоматичного оцінювання та аналізу інформації щодо результатів навчання;
- проміжне інтервальне навчання;
- проєкт «розумний кампус» (смарткампус);
- чат-боти.

Отже, у педагогічній практиці застосування цифрових технологій відкриває широкі можливості для покращення навчального процесу та забезпечення індивідуалізованого навчання. Цифрові технології дозволяють створювати інтерактивні матеріали, які розвивають креативність та інтелектуальні здібності учнів, а також забезпечують доступ до навчального матеріалу у будь-який час та з будь-якого місця.

Список використаних джерел

1. Близнюк . М., Козак А. В., Шостак У. В. Вивчення іноземної мови в часи пандемії: криза чи шанс. Інноваційна педагогіка. 2021. № 38. С. 103–104. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.20>.
2. Панченко О. О. Потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. №1(50). С. 215-218.
3. Петрова Л. Г. Визначення інформаційно-цифрової компетентності вчителя. Інформаційно-цифрова компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових праць. Суми: ВВП «Мрія», 2018. С. 66-71.
4. Потапчук Т., Пукас І., Серман Т. Цифрові технології у професійно-педагогічному розвитку педагога. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2022. № 1(103). С. 187-198.
5. Толмач М. Цифрові технології в освіті: можливості й тенденції застосування. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2021. № 4(2). С.159-171.

*Жмурко Діана,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Ганна Братиця,
кандидат філологічних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

НАБУТТЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 5-ГО КЛАСУ

Час не стоїть на місці, технологічний прогрес, зв'язок та різноманітні дипломатичні, професійні стосунки України із країнами Європи, які з кожним днем стають міцнішими, відкривають перед молоддю двері до успіху. Іноземна мова на даний час є одним із найпопулярнішим предметом, яким має володіти освічена людина. Завдання вчителя – змотивувати учнів та подати необхідну інформацію так, щоб діти не лише знали іноземну мову на шкільному рівні, але й були зацікавлені у її вивченні протягом свого життя.

Для того щоб легко та глибоко вивчити іноземну мову, необхідно поступово набувати ключові компетентності, а саме життєво необхідні, адже саме так, учні зможуть не лише набувати певні теоретичні знання, але й використовувати їх на практиці у будь-яких ситуаціях. Цим питанням цікавилися багато науковців, зокрема: Хуторський О.В., Байкова Ю.Н., Єгорова Д.Є., Лакшина О.І. та ін. [1. с.63].

Компетентність, на думку А. В. Баранникова, це здатність, заснована на здобутих знаннях учня, його навчальному і життєвому досвіді, цінностях і нахилах, які він розвинув у результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики [4. с.13].

О. Пометун також цікавився даним поняттям та відокремлював компетентнісний підхід. Науковиць писав: «Компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості» [3. с.5].

Компетентнісний підхід розглядається як здобуття учнями необхідних знань, які є значущими в їхньому житті. На перше місце відносять не здобуття освіти, а її результат. Діти не завчають матеріал на пам'ять, а вміють використовувати знання за будь-яких обставин. Відповідно при компетентнісному підході, основою та базою є предметні компетентності.

Компетентність включає три основних компонента:

✓ «Хочу». Потребісно-мотиваційна сфера, в цьому компоненті увага зосереджується на мотивації, яка є необхідною для свідомого вивчення іноземної мови.

✓ «Можу». Операційна діяльнісна сфера, складається із знань, здібностей та навченості. Учитель має надати учням такі інструменти для досягнення знань, аби учні мали змогу працювати та покращувати рівень володіння самостійно.

✓ «Оцінюю себе». Рефлексивна сфера, учень знає як діяти, вміє використовувати набуті знання поза навчальним закладом [2. с.10].

Аби набути письмової компетентності, необхідно поступово та поетапно розвивати інші компетентності, а саме на першому етапі – предметні компетентності. На початку визначається мета навчання, а далі починається вивчатися мова із початкових етапів: алфавіт, транскрипція, паралельно читання. Тоді, коли учні добре набули навичку читання, починають легше і краще розвиватися інші види мовленнєвої діяльності: письмо, аудіювання, говоріння.

Говоріння та письмо відносять до продуктивних умінь, а базуються вони на репродуктивних навичках: граматичні, лексичні, фонетичні, каліграфічні.

Аби досягнути продуктивну навичку письма під час вивчення іноземної мови, варто розпочати із теоретичного матеріалу, далі перейти до виконання вправ. Наприклад, учні 5-го класу вивчають на уроці німецької мови тему «Zu Hause». Аби дійти до вивчення та набуття навичок письма з даної теми, необхідно проробити велику роботу та засвоїти рецептивні навички, а вже потім продуктивні.

Усю роботу можна поділити на етапи, які допоможуть перейти від вправ до практичного завдання:

1. Перший етап можна використати для повторення попереднього матеріалу та активізації пам'яті. Наприклад, повторити граматичну конструкцію теперішнього часу Präsens, використовуючи таблицю (мал.1).

2. На другому етапі вчителю варто перейти до засвоєння нового матеріалу. Зосередити увагу на важливості даної теми, можливості широкого застосування лексики. Подати нові слова та вирази, краще із візуальною наочністю. Учням пропонуються картинки та відповідні вирази, які пояснює вчитель. Далі діти вчаться правильно їх вимовляти, повторюють за програвачем, за допомогою прийому Quizlet.

Die Hausarbeit
 Die Zähne putzen
 Das Gesicht waschen
 Frühstück
 Aufräumen
 Das Bett machen

Die Fenster öffnen
 Das Zimmer lüften
 Im Laufe des Tages
 Die Kleidung waschen
 Gelegentlich
 Der Abwasch machen
 Staubsaugen
 Der(en) Boden wischen
 Den Müll sortieren
 Der Ablauf <https://quizlet.com/cxs032?x=1jqt&i=3y12e3>



Утворення Präsens

Präsens = основа дієслова + особові закінчення в Präsens

○ Особові закінчення:

Sg. ед. ч	Pl. мн. ч
(я) ich – e	(ми) wir – en
(ти) du – st	(ви) ihr – t
(він) er	(вони) sie – en
(вона) sie	(Ви) Sie – en
(воно) es } – t	

Мал.1

3. Після цього учні покращують навичку читання та використовують вже відомий попередній матеріал. Учням пропонується текст на прочитання із теми: «Die Hausarbeit», в який потрібно вставити пропущені слова. Даний етап можна пройти за допомогою learningapps. <https://learningapps.org/watch?v=pau9iypaj23>

4. Так, вже діти повторили теперішній час, запам'ятали нову лексику, застосували слова на практиці, прочитали текст. Після виконаних вправ можна перейти до практичного продуктивного завдання. На приклад учні можуть по

прикладу прочитаного тексту написати свій, їм дається питання: «Welche Hausarbeit machst du?», учні пишуть невеликий текст, використовують нові слова, правильну граматичну будову речення та вчаться висловлювати свою думку письмово. Крім того, сюди буде залучено компетентнісний підхід, адже вміння правильно писати та давати письмову відповідь іноземною мовою, допоможе їй в майбутньому.

Отже, під час вивчення іноземної мови варто використовувати компетентнісний підхід, який спирається не на вивчення, а на результаті знань. Аби учні змогли засвоїти необхідні знання та навички, вчителю треба дотримуватися послідовності та систематичності, із використанням наочності. Спочатку подаються різного виду вправи, які допоможуть засвоїти знання та використовувати набутий матеріал на практиці, а далі увага зосереджується на продуктивному завданні. Завдання та вправи для учнів мають бути наповненими та зрозумілими, чіткими та необхідними для їх майбутнього вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 40. - Серія: Педагогічні науки. - 2008. - С. 63-68.]
2. Методичні рекомендації з викладання іноземної мови в закладах професійної (професійно-технічної) освіти «Формування ключових компетентностей учнів на уроках іноземної мови». Ст. 10
3. Пометун О. І Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. /О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. - К.: Вид-во А.С.К., 2004. - 432 - К. : К.І.С., 2004. - 112 с.
4. Пометун О. І. «Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки», Вісник програм шкільних обмінів, № 23, с. 13–24, 2005.

*Дана Захаревич,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Науковий керівник:
*Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

РОЗВИТОК НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Процеси глобалізації, якими характеризується сучасний розвиток людського суспільства, зумовлюють необхідність знання іноземної мови та володіння нею хоча б на побутовому рівні. Оскільки завдання сучасної школи полягає в тому, щоб підготувати молодь до життя у сучасному суспільстві, то проблема формування іншомовних комунікативних навичок є досить актуальною. Крім того, перед сучасною школою впродовж останніх років постали нові виклики – пандемія та війна в Україні, що зумовили пошук нових ефективних форм та методів організації освітнього процесу, тобто дистанційного навчання.

Метою даної роботи є з'ясувати суть та особливості дистанційного навчання, а також проаналізувати можливості розвитку навичок говоріння здобувачів освіти на уроках німецької мови в умовах дистанційного навчання.

Відомо, що мережа Інтернет стала невід'ємною частиною життя сучасної молоді та активно починає застосовуватися у навчанні. Аналіз наукової літератури свідчить, що вивчення теорії та практики застосування цієї мережі для удосконалення освітнього процесу, зокрема організації дистанційного навчання, стало об'єктом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Дослідження у цій галузі здійснювали В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко, М. Коваль та ін.

Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні була затверджена Міністерством освіти України у 2000 р. Відповідно до неї дистанційною вважають таку форму навчання, яка повинна бути рівноцінною з очною, вечірньою, заочною формами навчання й екстернатом і реалізовуватися переважно з допомогою дистанційних технологій навчання [2].

О. Рибалко вважає, що дистанційна освіта є специфічною організацією навчального та педагогічного процесу, який базується на використанні дистанційних, інформаційних і телекомунікаційних технологій [3]. Іншими словами, дистанційна освіта забезпечує навчання й отримання необхідних знань

віддалено від навчального закладу за допомогою освітніх технологій і різних комунікаційних засобів.

Проте у педагогічній науці традиційно розрізняють поняття «освіта» та «навчання», тому таке розмежування є актуальним і для понять «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання». Варто зазначити, що теоретичні основи дистанційного навчання та дистанційної освіти науковці почали розробляти ще на початку XXI століття, але з початком пандемії почалося активне впровадження цих досліджень на практиці.

Аналіз теоретичних джерел засвідчує, що існує багато підходів до визначення поняття «дистанційне навчання». Це поняття було сформульоване такими вченими, як М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк, і Д. Кіган. Кожен із цих авторів підкреслював окремий аспект цього методу.

Науковці розуміють дистанційне навчання як форму навчання і як один зі складників всієї освітньої системи. Дистанційна форма навчання вбачає – це навчання, коли вчитель і здобувач освіти здійснюють взаємодію між собою на відстані та зберігаються всі характерні для навчального процесу компоненти (мета, зміст, методи, засоби навчання й організаційні форми), і все це реалізується за допомогою специфічних засобів Інтернет-технологій або інших інтерактивних засобів [1, с. 5–25.].

Для дистанційного вивчення іноземної мови доцільно використовувати два різновиди дистанційного навчання: традиційно-дистанційне й електронно-дистанційне навчання. Характерними особливостями традиційно-дистанційного навчання є асинхронність у часі, надсилання навчального матеріалу електронною поштою чи іншими засобами передачі інформації. Електронно-дистанційне навчання відбувається асинхронно і синхронно, зв'язок між вчителем і здобувачами освіти й обмін навчальним матеріалом відбувається з допомогою інформаційно-комунікативних технологій.

Практика дистанційного навчання показує, що для розвитку навичок говоріння найефективнішими є проведення онлайн-уроків. Основні види діяльності, які використовуються для проведення такого типу уроків, подібні до видів діяльності на звичайних уроках у школі. До них можна віднести дискусії, обговорення, бесіди, рольові ігри з вирішенням навчальної проблеми, проєктна діяльність, інтерактивні форми та методи навчання тощо. Усі ці види діяльності спонукають здобувачів освіти до роздумів і висловлювання думок, що сприяє формуванню навичок говоріння на уроках німецької мови.

Проведення онлайн-уроків може відбуватися на різноманітних платформах, найпоширенішими з яких в Україні на сьогодні є Zoom, Microsoft Teams, Google Meet. Платформи дистанційної освіти надають можливість контролювати засвоєння пройденого матеріалу. Крім того, додатки-месенджери – Viber, Telegram допомагають надсилати учням різноманітні текстові та мультимедійні матеріали для підготовки до занять, а також забезпечують ефективний зворотній зв'язок із вчителем, який необхідний для ефективності навчального процесу. Для навчання говоріння можна також використовувати різноманітні відеоматеріали та підкасти, інтерактивну дошку, створювати різноманітні завдання (наприклад, на платформах Quizlet, GoogleForms тощо), що дозволяє відпрацювати лексичний та граматичний матеріал, засвоєння якого є необхідним для формування компетентності у говорінні німецькою мовою, розміщувати в електронному освітньому середовищі корисні посилання на відеоресурси для повторення та закріплення матеріалу, а також самостійної роботи. [4].

Ефективним прийомом удосконалення навичок говоріння є мультимедійні презентації. При організації онлайн-уроку із використанням презентації навчальний матеріал представляється наочно та доступно, здобувач освіти має можливість використовувати ключові слова, схеми, таблиці, картинки, що дозволяє йому послідовно та логічно будувати своє висловлювання та використовувати різноманітні опори. Онлайн-уроки дозволяють також використовувати різноманітні інтерактивні технології навчання – дискусії, мозковий штурм тощо.

Таким чином, в умовах дистанційного навчання можливо створити усі умови для розвитку та вдосконалення навичок говоріння німецькою мовою.

Список використаних джерел

1. Блощинський І.Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної служби України. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3. С. 5–25.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (Дата звернення – 30.03.2022 р.)
3. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХП», «Торсінг», 2002. 320 с.
4. Сорокіна Г. М., Краснова Н. В. Викладання іноземної мови в умовах дистанційного та онлайн-навчання. Scientific collection «Inter Conf», (51): with the Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference «*Science and Practice: Implementation to Modern Society*» (April 18-19, 2021). Manchester, Great Britain: Peal Press Ltd., 2021. 229-234 p.

Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НУШ

Іншомовна підготовка учнів залишається досить актуальною проблемою, яка потребує особливої уваги на даному етапі реалізації НУШ. Соціокультурний зміст іншомовної підготовки поєднує мову і культуру, що передбачає знання мовних та культурних реалій, соціального контексту - це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Формування соціокультурної компетентності на уроці іноземної мови в НУШ - це комплексний та послідовний процес, який передбачає реалізацію таких умов: обізнаність вчителя щодо програмних вимог з її формування та особливостях її змісту; взаємозв'язок та наступність навчальних дисциплін забезпечують готовність до формування соціокультурної компетентності учнів; планування уроку та відбір ігрових технологій і методів навчання; застосування вербальної та невербальної наочності.

На думку Н. Потапенко він здійснюється у три етапи, кожен з яких має свої завдання, зумовлені конкретними цілями та реалізується завдяки використанню ефективних прийомів навчання [2].

Перший етап – «мотиваційний», тобто забезпечення психологічної готовності до спілкування з усіма учнями. Його мета – зацікавити учнів в отриманні знань про різні народи і їх культури, показати, наскільки різноманітний як світ, так і люди, які живуть в цьому світі, навчити позитивного ставлення до вивчення інших культур і допомогти утворити бажання взаємодіяти з іншими культурами. Основна мета вчителя – не тільки дати інформацію про різні культури, а й змінити ставлення учнів до інших культур. На цьому етапі поряд з іноземною використовується рідна мова, тому що інформація на рідній мові швидко згадується. Перегляд художніх та документальних фільмів, що описують побут, традиції і звичаї різних національностей і їх обговорення, виявляється ефективним засобом навчання ІМ. Особливе місце в сфері діалогічного спілкування посідає дискусія, мета якої - розвиток комунікативної культури в пошуках істини. Проінформованість та розуміння проблем і протиріч, виявлення доступної інформації, перегляд знань,

розвиток навичок аргументації й обґрунтування точки зору, включення знань в новий контекст – основні суттєві цілі дискусії.

Другий етап формування соціокультурної компетентності – *«інформативний»*. Основними цілями цього етапу є збір та обробка навчального матеріалу, який є змістом навчання. Завдання цього етапу збагатити свідомість учнів через залучення до образу мовної свідомості їх однолітків за кордоном – носіїв інших концептуальних систем світу. На цьому етапі відбувається *презентація*, тобто первинне ознайомлення з новим матеріалом. Попередній аналіз матеріалів проводиться на власному досвіді і знаннях. Таким чином, на цьому етапі відбувається не тільки залучення до живої ІМ, але і збагачення словникового запасу, розширення кругозору, «занурення» в інше культурне середовище і підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Навчальний матеріал, в свою чергу, повинен відповідати таким критеріям: кроскультурний зміст, сучасність, актуальність і достовірність.

Наступним кроком є *організація співпраці* на основі предметно-орієнтованої, мотивованої комунікативної діяльності між самими учнями та з учителем. Відбувається процес *закріплення* навчального матеріалу - меморизація, чи переклад первинних знань, умінь і навичок з короткочасної в довготривалу пам'ять. Матеріали для спілкування не повинні вимагати спеціальних знань, але повинні викликати інтерес, спонукаючи до висловлення власної думки та оцінки. Завершальним етапом формування соціокультурної компетенції є *активізація* - введення засвоєного матеріалу до активного словника мови, яка вивчається, тобто вживання у мовленні.

Зазначимо, що під час вивчення ІМ обов'язково повинно бути передбачене: оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається; залучення до діалогу культур; порівняння явищ ІМ, що вивчається, з рідною мовою; уміння вчитися (працювати з книгою, підручником, довідковою літературою, словниками) та ін. Досягнення цих цілей навчання ІМ можливе за умов взаємопов'язаного вивчення мови і культури народу - носія цієї мови, а також активної комунікативно-пізнавальної діяльності здобувача як суб'єкта навчання.

Досить важливим є розгляд питання шляхів розвитку соціокультурної компетентності. Перераховані методи формування соціокультурної компетенції вимагають не тільки фронтальні режими роботи, а й роботи в парах, трійках, командах. На початковому етапі формування соціокультурної компетентності доцільно організовувати іншомовне спілкування у знайомих ситуаціях, поступово ускладнювати їх і одночасно навчати учнів вербальної і невербальної

комунікативної поведінки, що дозволяє ліквідувати низку труднощів в оволодінні соціокультурною компетентністю.

Труднощі, які стосуються самого процесу її формування:

- створювати стимули для висловлювання під час соціокультурного спілкування;
- розв'язання учнями проблемних завдань у ситуаціях соціокультурного спілкування;
- долати пасивність учнів у соціокультурному спілкуванні.

Усі вони залежать від зацікавленості учнів у виконанні соціокультурних завдань, тому першим завданням має стати добір цікавих, відповідних віку країнознавчих матеріалів. Обов'язковим компонентом такого матеріалу повинна бути його новизна: саме невідома інформація спонукає до пізнання, викликає бажання прокоментувати її, висловити свою думку. До такої інформації можна віднести опис деяких визначних місць, які не вивчалися раніше, наукові відкриття сучасності, досягнення в мистецтві, в спорті.

Серед ефективних форм та методів формування соціокультурної компетентності визначимо такі:

- порівняльний метод, який базується на контрастах і який містить у собі різноманітні дискусії. Учня пропонується обговорювати традиції, звичаї країни, мова якої вивчається у порівнянні з рідною культурою;
- метод «критичних випадків», що ставить за мету висвітлити різницю між вербальним та невербальним спілкуванням. Пропонується опис ситуації, коли співрозмовники неправильно розуміють одне одного у спілкуванні через різницю у культурі та ментальності;
- метод «короткого викладення культурних аспектів». Розглядається різниця у культурі двох країн;
- використання автентичних пісень;
- проведення нетрадиційних уроків під час свят і традицій;
- навчання мовленнєвого етикету та розмовної німецької мови;
- використання таких автентичних текстів, як меню, оголошення, реклама;
- комплекс спеціальних вправ (робота з текстами лінгвокраїнознавчого змісту, картинками, географічними мапами, знаками й символами культури, квізами);
- рольові ігри;
- вивчення фразеологізмів;

- вивчення віршів та прислів'їв;
- використання автентичного відеоматеріалу тощо.

У методичній літературі описано низку методів та вправ, які доцільно використовувати для формування соціокультурної компетенції, зокрема:

Метод навчальної аналогії. Цей метод концентрується на обговоренні відмінностей між вихідною і цільовою культурами.

Метод культурної капсули. Він демонструє, наприклад, звичай, який відрізняється в обох культурах. Цей метод може супроводжуватись наочними посібниками для демонстрації відмінностей та набором питань для обговорення. Така діяльність практикує соціокультурні знання, соціолінгвістичні та прагматичні компетенції. Наприклад, можуть бути представлені фотографії різних типових страв та лінгвокультурологічна інформація, яка розкриває культурний фон даного явища. Слід також порівнювати соціолінгвістичні та прагматичні фрази, пов'язані з звичками харчування.

Метод прогнозування, завдяки якому учні активно залучаються до діяльності. Вправи, які можна запропонувати для опрацювання на уроці: завершити історію, вгадати зміст статті або книги на основі заголовків, передбачаючи зміст теми на основі декількох фрагментів інформації. Це повинно викликати цікавість і інтерес до розмови, незалежно від того, чи правильні прогнози чи ні.

Рольові ігри дають учням можливість практикувати ситуації з реального життя, які необхідні для міжкультурного спілкування, та покращити навички говоріння.

Таким чином, ефективне засвоєння соціокультурного компоненту змісту навчання ІМ залежить від мотивованості учнів пізнавати іншу культуру, вдалого вибору методів, форм і засобів. При цьому навчання культурних аспектів обов'язково повинно бути частиною навчання аудіювання, говоріння, читання та письма.

Список використаних джерел

1. Айзікова Л. В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору : *Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців*: збірник наукових праць. Київ: Київський інститут туризму, економіки і права. 2000. С. 298–308.
2. Потапенко Н. Роль соціокультурного аспекту у навчанні англійської мови : *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія «Філологічні науки». 2020. Вип. 47. С. 63-70.

*Андрій Коваленко,
здобувач вищої освіти,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник:
Людмила Глушок,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ПОДКАСТІВ

Одними з ключових умов для досягнення особистісного успіху в сучасному полікультурному середовищі є володіння принаймні однією мовою міжнародного спілкування і вміння використовувати різноманітні Web технології. Ці технології дозволять нам не тільки отримувати інформацію, але й обмінюватися нею. Тож не дивно, що такі інструменти знайшли своє застосування в навчальному процесі. Особливий інтерес серед дослідників викликають Web 2.0 технології (блоги, чати, форуми, подкасти), основною перевагою яких є можливість створення і поширення власного контенту в мережі.

У сучасних дослідженнях науковців висвітлені різні аспекти використання подкастів в процесі вивчення іноземної мови, як-от розвиток аудіовальних навичок (А. Найдіонова, В. Пономаренко, Н. Дячук, О. Бабенко, С. Міллін ін.), формування комунікативних умінь (Є. Карпенко, М. Долинський, Л. Морська та ін.), розвиток соціокультурної компетентності студентів ВНЗ засобами подкастів (Н. Швець, Л. Андрейко, І. Краснокутська, О. Ковальчук та ін.). Незважаючи на значну кількість наукових розвідок у цьому напрямі, проблема інтеграції подкастів в процес навчання старшокласників іноземної мови потребує більш детального розгляду, що зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Автентичний подкаст – це аудіо- або відеоматеріал, що записаний носіями мови. Первинна мета розробки такого контенту не обов'язково полягає у вивченні мови його авторів, але при певній адаптації подкаст може використовуватись також і з цією метою.

Практична цінність подкастів для навчання старшокласників іноземної мови полягає насамперед у тому, що вони достовірно відтворюють психоемоційні аспекти мовлення (темп, інтонацію, виразність), притаманні представникам цільової культури. Окрім цього, використовуючи автентичні відеоподкасти, учні

мають можливість слідкувати за невербальною поведінкою мовців під час монологічного і діалогічного мовлення [6, с. 99]. Соціокультурна компетентність також включає вміння розрізняти діалекти різних етнічних груп. Звісно, в рамках шкільного курсу ми не можемо звернути на цей аспект належної уваги, але подкасти можуть дати учневі певне уявлення про різноманіття мови. Подкасти сприяють підсвідомому засвоєнню лінгвопрагматичної інформації. Особливо корисними вони стають у тих випадках, коли тема уроку стосується формальної комунікації. Прикладами подкастів у формальному стилі можуть бути уривки з інтерв'ю, телефонних розмов, політичних дебатів тощо [7, с. 158].

Типова освітня програма для 10-11 кл. з іноземних мов орієнтована на засвоєння не лише мовної, а й позамовної інформації. Певні лінгвокраїнознавчі елементи про стиль і спосіб життя, цінності, художню культуру, релігію країн, що вивчаються, вже включені в зміст навчально-методичних комплексів. Застосування подкастів є одним з дієвих методів, що допоможуть учням поглибити ці фонові знання. Зокрема, учні зможуть використовувати типові формули мовленнєвої поведінки в типових комунікативних ситуаціях [3, с. 165].

Використання подкастів на уроках іноземної мови у старших класах дозволяє підвищити мотивацію учнів до вивчення іноземних мов і культур. Сучасним учням дуже зручно навчатися за допомогою гаджетів, вони почувають себе вільно і комфортно й стають більш сприйнятливими до отримання нової інформації. До того ж можливість коментувати подкасти розвиває навички гіпертекстової комунікації. Якщо матеріал викладений на міжнародному подкаст-ресурсі, то це є чудовою нагодою для учнів вступити в комунікацію з представниками інших культур. Таким чином вони дізнаються про типові аббревіатури, які використовують представники виучуваної культури в процесі онлайн-комунікації, підсвідомо засвоюють сучасну лексику цільової мови, а сама комунікація відбувається природно й невимушено. Подкасти забезпечують гнучкість навчального процесу, оскільки у всіх його учасників є цілодобовий доступ до інформації, що покриває широкий діапазон тем і може відтворюватись на різних переносних пристроях [5, с. 163]. Отже, головною перевагою застосування подкастів є індивідуалізація навчання [2, с. 91]

Своєю чергою, вивчення іноземної мови за допомогою подкастів вимагає від вчителя ретельної підготовки до уроку та адаптації такого матеріалу. Педагог повинен прослухати велику кількість записів, щоб переконатися чи справді вони будуть зрозумілими й корисними для школярів, чи відповідають вони загальній темі уроку, а також звернути увагу на тривалість таких записів. Після вибору відповідних аудіозаписів вчитель приступає до планування уроку, включаючи в

нього такі обов'язкові елементи як підготовку до сприйняття інформації з подкасту, слухання подкасту і тестування учнів за змістом почутого (завдання можуть бути як усними, так і письмовими) [1, с. 101]. Важливо розробляти не тільки лексико-граматичні завдання, а й такі, що вимагають зосередженості уваги учнів на лінгвопрагматичних аспектах мовлення (поведінка й емоції мовців під час комунікативної ситуації).

На кінець, наведемо приклади подкаст-ресурсів, які орієнтовані на культурознавчий матеріал:

- CBC Edmonton podcasts (подкасти відомої канадської телерадіокомпанії, що висвітлює історичні, політичні, мистецькі та соціальні реалії життя в цій країні) [4, с. 363];

- The Secret History Of Hollywood (матеріали, які розкривають історію розвитку американського кінематографу в художній манері);

- The British Museum podcast (автори заглиблюються у всі аспекти роботи всесвітньовідомого Британського Музею. Тут можна почути про старовинні експонати й архівні документи);

- The Archers (сучасна адаптація легендарної мильної опери «Арчери», що транслюється BBC Radio 4 ще з 1951 року і відображає життя англійців у сільській місцевості);

- The English Heritage Podcast (описи відомих пам'яток англійської культури);

- The British History Podcast (історія Великої Британії від норманського завоювання до сьогодення);

- The History of English Podcast (історія розвитку розмовної англійської мови як мови міжнародного спілкування);

- No Such Thing As A Fish (комедійний подкаст, що висвітлює різні аспекти соціального життя у Великій Британії).

Отже, використання сервісів подкастингу є ефективним способом розвитку іншомовної соціокультурної компетенції старшокласників. Головна перевага цього методу полягає в тому, що він сприяє індивідуалізації навчального процесу. Проте, цей підхід вимагає від вчителя ретельної підготовки. Важливо обирати контент, який відповідає рівню та інтересам учнів і містить достатній обсяг інформації, що сприятиме засвоєнню учнями відповідних фонових знань.

Список використаних джерел

1. Глушок Л. М. Використання подкастів і блогів у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2017. С. 100–103.

2. Дробіт І. М. Використання подкастів при викладанні англійської мови за професійним спрямуванням. *Вісник ЛДУ БЖД*. 2011. № 5. С. 89–92.
3. Пристай Г. В. Особливості формування іншомовної соціокультурної компетентності старшокласників. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Т. 3, № 40. С. 163–168.
4. Babenko O. Use of podcasting for teaching English on the example of CBC Edmonton Recourses. *Young scientist*. 2020. No. 11. P. 362–364.
5. Dmytriieva O. Using podcasts for teaching English (through the example of "English with Oleseya" radio English lessons and podcasts). *Science and education*. 2018. No. 2. P. 161–166.
6. Dudeney G., Nockly N. How to teach English with technology. 3rd ed. Harlow : Pearson Education, 2008. 192 p.
7. McBride K. Podcasts and second language learning. *Electronic discourse in language learning and language teaching*. Amsterdam, 2009. P. 153–169.

*Маргарита Козерацька,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Ганна Братиця,
кандидат філологічних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

DIDAKTISIERUNG DER UNTERRICHTSSEQUENZEN ZUM THEMA DER NOMINALISIERUNG DER ADJEKTIVE

Nominalisierung ist ein Prozess der Wortbildung, bei dem aus einem Verb, Adjektiv oder einem anderen Worttyp ein Nomen oder Substantiv gebildet wird. Dies geschieht durch das Hinzufügen eines Suffixes oder einer anderen Morpheme an das Wort oder durch Änderung der Wortform. Nominalisierung kann in verschiedenen Kontexten verwendet werden, zum Beispiel kann die Nominalisierung eines Verbs wie "laufen" in "Lauf" dazu verwendet werden, eine abstrakte Handlung oder eine allgemeine Konzeptdarstellung auszudrücken. Nominalisierung kann auch verwendet werden, um Eigenschaften oder Zustände als Nomen darzustellen, wie zum Beispiel "Glück" aus dem Adjektiv "glücklich" oder "Einsamkeit" aus dem Adjektiv "einsam". In diesem Fall spielt das Adjektiv eine führende Rolle. Und was ist Adjektiv?

Ein Adjektiv ist ein Wort, das ein Nomen beschreibt oder näher bestimmt. Es gibt verschiedene Arten von Adjektiven, wie zum Beispiel Eigenschaftswörter, die eine Eigenschaft oder einen Zustand beschreiben (z.B. "schön", "blau"), oder Vergleichswörter, die den Grad oder das Ausmaß eines Merkmals angeben (z.B. "größer", "am größten"). Nominalisierung von Adjektiven bezeichnet die Umwandlung von Adjektiven in Substantive oder Nomen. Das bedeutet, dass ein Adjektiv wie "groß" zu einem Substantiv wie "Größe" oder "das Große" wird. Durch die Nominalisierung wird aus einem beschreibenden Wort ein Hauptwort, das als eigenständiges Substantiv verwendet werden kann. Beispiele für nominalisierte Adjektive: gut - das Gute; schön - das Schöne; böse - das Böse; groß - das Große; neu - das Neue wahr - das Wahre.

In diesen Fällen wird aus dem beschreibenden Adjektiv ein Nomen, das für sich allein stehen kann und eine Bedeutung hat. Insgesamt sind Adjektive ein wichtiger Bestandteil der deutschen Sprache und werden in fast allen Texten und Gesprächen verwendet, um Dinge zu beschreiben und zu präzisieren. Es ist auch interessant, dass die Nominalisierung einige Besonderheiten hat, die sie von anderen Sprachphänomenen unterscheiden. Hier sind einige davon:

1. Veränderung der Wortart: Durch die Nominalisierung wird ein Wort, das normalerweise als Adjektiv, Verb oder Adverb verwendet wird, in ein Nomen oder Substantiv umgewandelt. Dadurch ändert sich die Wortart und das Wort kann nun als eigenständiges Substantiv verwendet werden. Beispiel: schnell - die Schnelligkeit, laufen - der Lauf, schnell - die Schnelle.
2. Verwendung von Suffixen: Nominalisierte Wörter werden oft durch die Verwendung von bestimmten Suffixen wie -ung, -heit, -keit oder -nis gebildet. Diese Suffixe geben dem Wort eine spezifische Bedeutung und ermöglichen es, komplexe Konzepte und Ideen zu beschreiben. Beispiel: arbeiten - die Arbeitung, gesund - die Gesundheit, bilden - die Bildung, sicher - die Sicherheit.
3. Verwendung von Artikel oder Pronomen: Nominalisierte Wörter können auch durch die Verwendung von Artikeln oder Pronomen in ein Nomen umgewandelt werden. Zum Beispiel wird aus dem Adjektiv "rot" durch die Verwendung des bestimmten Artikels "das" das Substantiv "das Rot". Beispiel: rot - das Rot, groß - das Große, schön - das Schöne.
4. Verwendung in abstrakten Kontexten: Nominalisierte Wörter werden oft in abstrakten Kontexten verwendet, um Konzepte oder Ideen zu beschreiben, die nicht direkt greifbar oder sichtbar sind. Zum Beispiel wird "die Freiheit" als nominalisiertes Wort verwendet, um das abstrakte Konzept der Freiheit zu beschreiben. Beispiel: Die Liebe ist ein mächtiges Gefühl. Hier wird das Wort "Liebe" als Substantiv verwendet.
5. Bildung von Komposita: Nominalisierte Wörter können auch als Bestandteil von zusammengesetzten Wörtern oder Komposita verwendet werden, um komplexe Konzepte oder Ideen auszudrücken. Zum Beispiel wird aus dem Adjektiv "selbstbewusst" und dem Substantiv "die Darstellung" das zusammengesetzte Substantiv "die Selbstbewusstseinsdarstellung".

Insgesamt hat die Nominalisierung eine wichtige Rolle in der deutschen Sprache und ermöglicht es, komplexe Konzepte und Ideen auszudrücken.

Список використаних джерел

1. Dale E. N. Lehrstuhl für die deutsche Philologie Klaipeda Universität. Stilistik der deutschen Sprache : Lehrmittel für die Studenten der deutschen Philologie, 2008. 60 S
2. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, 1982. 300 S.
3. Іщенко Н. Г. Системність у лексиці. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. С. 5.

*Юлія Курганюк,
здобувачка вищої освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник:
Наталя Дмитренко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ «М'ЯКИХ НАВИЧКОК» УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Soft skills – це термін, який враховує безліч варіантів поведінки, що допомагають людям у професійній сфері, особливо у командній роботі, а також в їх успішній соціалізації.

Для формування м'яких навичок учнів профільних класів на уроках англійської мови необхідно забезпечити певні педагогічні умови:

1. Серед методів (дебати, дискусія, кейс-метод, метод проєктів) формування м'яких навичок визначаємо органічне поєднання форм організації освітнього процесу (індивідуальної, парної, групової).

2. Виважена комбінація форм мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письма, читання).

3. Методики та вправи, які відображають реальні життєві ситуації, а також відповідне здійснення оцінювального процесу освітніх досягнень і результатів праці.

4. Види роботи на уроках та в позакласний час, що мають на меті сформувати у учнів старшої школи вище названі інтерперсональні м'які навички, повинні включати парну роботу, у малих і великих групах, під час якої здобувачі освіти повинні комунікувати та співпрацювати один з одним, а індивідуальна робота повинна включати інтерактивність.

Згідно з працею І. Москери (I. Mosquera), командна робота створює потрібне середовище та сприяє підвищенню толерантності в групах здобувачів освіти, створення організаційних навичок та ефективної та злагодженої роботи в групах: здатність довести і підкріпити доказово свою думку, переконувати, слухати та аналізувати думки та ідеї інших, вміння домовлятися, знаходити компроміс, йти на поступки, бути активним як слухачем так і мовцем, навички тайм-менеджменту [2].

Однак, згідно з Дж. Гармером (J. Harmer), важливо відповідально підійти до питання створення пар і груп учнів, котрі працюватимуть над поставленою задачею, адже вони завжди хочуть співпрацювати на уроці з тим, з ким вони спілкуються в житті і з ким їм комфортно [1].

Регулярне перегрупування допоможе кожному учневі попрацювати з різними однокласниками з якими вони можливо не мають контакту у позаурочний час, комунікувати з людьми з різним характером, баченням, поведінкою, домовлятися з ними, знаходити відповіді на запитання, аналізувати та досягати компромісу.

Вчителі повинні дати можливість учням побувати у різних ролях, та спробувати виконувати різні обов'язки у командній, парній або індивідуальній роботах (лідера, організатора, модератора, виконавця тощо). Командні види роботи покращують розвиток не лише комунікативних навичок і вмінь, але й сприяють розвитку емоційного інтелекту, адже, будучи свідками поведінки й емоцій інших, учні набувають досвіду, вчаться краще диференціювати емоції, правильно їх тлумачити, відповідно на них реагувати, здійснювати аналіз та будувати комунікацію базуючись на емоційному стані партнера.

Самостійні або так звані індивідуальні форми роботи на уроках англійської мови також заслуговують на увагу адже є високоефективними для формування м'яких навичок, оскільки індивідуальна робота сприяє розвитку персональних гнучких навичок (відповідальності, організованості, креативності, цифрової і медіа грамотності тощо).

Отже, гармонійний розвиток особистісних і міжособистісних навичок можливий завдяки збалансованому включенню в контекст занять різних видів роботи (індивідуальної, парної, групової).

Варто зазначити, що неабияку роль на уроках англійської мови відіграють не лише організаційні форми, а і саме наповнення освітнього процесу.

Таким чином, методика організації діяльності учнів старшої школи і завдання, які перед ними ставляться, повинні бути орієнтованими не лише на розвиток мовленнєвих і мовних компетентностей, але й на формування м'яких, або гнучких навичок.

Список використаних джерел

1. Harmer J. *The practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Longman, 2002.
2. Mosquera I. *Ideas to bring soft skills into the English classroom*. British Council. Teaching English. 2019. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs> (дата звернення: 10.02.2021).

Богдан Ляска,
здобувач вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах формування європейського простору та розширення міжнародної співпраці на перший план виступає здатність майбутніх випускників закладів загальної середньої освіти вирішувати не лише побутові, але й професійні завдання в умовах іншомовної комунікації. Тому формування комунікативної компетентності на уроках іноземної мови є першочерговим завданням сучасної школи, а граматична компетентність – це один із важливих аспектів, за допомогою якого забезпечується формування умінь усного та письмового спілкування і її несформованість може призвести до непорозуміння під час спілкування з носіями мови, яка вивчається.

У роботі зроблено спробу проаналізувати поняття «граматична компетентність» та розглянути особливості формування та вдосконалення граматичної компетентності старшокласників на уроках німецької мови.

Як показує аналіз методичної літератури, проблеми вивчення граматики, її місце, роль і значення в процесі вивчення іноземної мови були в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців – Н. Скляренко, С. Ніколаєвої, Н. Бориско, Г. Хельбіха та ін.

Щодо трактування поняття «граматична компетентність», то переважна більшість науковців розуміють її як здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості [5, с. 15]. Отже, як бачимо із наведеного визначення, основними компонентами граматичної компетентності є граматичні знання, граматичні навички і граматична усвідомленість. О. Касаткіна вважає, що для того, щоб знати граматику, досить вивчити певну сукупність граматичних правил, а оволодіння граматиною означає навчитися застосовувати відповідні правила на практиці [2, с. 52].

Як свідчить аналіз наукових праць та досвід вчителів-практиків, оволодіти граматиною можливо лише через практичну діяльність. Саме тому, на думку багатьох філологів, лінгвістів та методологів, найефективнішим засобом формування граматичної компетентності є система вправ. Під вправою ми розуміємо спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [3]. Під системою вправ для формування граматичної компетентності здобувачів розуміють організацію навчальних дій, що виконуються у такій послідовності та кількості, яка враховує закономірності формування навичок і вмій у різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії та забезпечує максимально високий рівень оволодіння граматичним матеріалом у заданих умовах [4, с. 295].

На думку методистів, необхідними умовами для побудови системи вправ є: відповідність вправ рівню володіння здобувачами граматичним матеріалом (низький, середній, високий); вправи будуються за принципом від простого до складного; побудова вправ з урахуванням засвоєної лексики [1].

Граматичні навички поділяються на рецептивні та репродуктивні. Рецептивна граматична навичка є однією з передумов функціонування умінь розуміти висловлювання інших людей в усній або письмовій формі (читання та аудіювання). Рецептивна граматична навичка базується на сприйманні звукового або ж графічного образу граматичної структури, з подальшим її розпізнаванням і співвіднесенням з відповідним значенням. Репродуктивні ж граматичні навички слугують для висловлювання власної думки усно або письмово (говоріння та письмо). Спочатку мовець має обрати граматичну структуру, що відповідатиме ситуації мовлення, потім – оформити її відповідно до норм іноземної мови з подальшою її реалізацією у мовленні.

Щодо цілей формування граматичної компетентності у старшокласників, то варто зазначити, що на даному етапі вивчення іноземної мови з'являється необхідність засвоювати не лише активний граматичний матеріал (в основному, він уже засвоєний здобувачами освіти на попередніх етапах вивчення мови), але й так званий пасивний граматичний матеріал, що належить до шкільного граматичного мінімуму. Це граматичні структури, які зустрічаються переважно у фахових або фахово спрямованих текстах, які учні будуть читати у старшій школі. На цьому етапі слід забезпечувати більшу автономність учнів, їхню самостійність у формуванні граматичної компетентності. Тобто, мова йде більше про формування рецептивних граматичних навичок.

На відміну від граматичних структур активного граматичного мінімуму, з якими учні ознайомлюються поступово, частинами та опрацьовують їх за допомогою вправ на імітацію, підстановку та трансформацію, граматичні структури пасивного граматичного мінімуму доцільно пред'являти блоками у контексті або у формі різноманітних схем чи таблиць. Автоматизація дій здобувачів освіти із граматичними структурами пасивного граматичного мінімуму відбувається також у два етапи – на рівні речення та на рівні понадфразової єдності.

На першому рівні, тобто на рівні речення, вправи, переважно некомунікативні рецептивні, спрямовані на розпізнавання та диференціацію граматичних структур. Це можуть бути, наприклад, вправи множинного вибору на вибір правильного варіанту перекладу граматичної структури, або на вибір синонімічної граматичної структури. На понадфразовому рівні старшокласникам можна запропонувати текст, у якому зустрічається дана граматична структура, і у процесі читання її слід виділи та пояснити її комунікативне значення

Отже, формування граматичної компетентності старшокласників передбачає вправи на розпізнавання граматичного явища, яке вивчається; на прогнозування граматичної конструкції; на диференціацію схожих граматичних структур; а також вправи, спрямовані для навчання розуміння тексту, враховуючи граматичну структуру, яка вивчається.

Список використаних джерел

1. Даниленко О. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької за допомогою вправ для самостійної роботи. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2018. № 2. С. 65–73.
2. Касаткіна О. В. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 59. С. 52–55.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів 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.
4. Резунова О.С. Формування граматичної компетентності здобувачів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у немовних закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. №1 (41). С. 292-296.
5. Склярєнко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С. 15–25.

*Людмила Мельник,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Ольга Добринчук,
кандидат філологічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ НАД ЛІТЕРАТУРНИМ ТВОРОМ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У зв'язку з вирішенням завдань сучасної освіти, в основі якої лежить нова модель поведінки людини, яка передбачає такі компоненти спілкування, як мовленнєвий, соціальний і культурний, зростає роль читання й роботи з художнім текстом у процесі навчання. Як зазначає О.С. Сокол: «Мова текстів художньої літератури сприяє розвитку мовної культури, збагаченню мовних знань учнів, набуттю навичок усного мовлення» [2, с. 3]. Саме тому технологія організації роботи над літературним твором на уроках зарубіжної літератури та німецької мови передбачає поєднання літературознавчого та мовознавчого підходів до аналізу художнього твору. Метою літературознавчого аналізу, на думку Оксани Приходько, є стимулювання дослідницького потенціалу старшокласників, розвиток креативного мислення, яке є ключем до прочитання / розкодування тексту та його інтерпретації [1, с. 139]. Лінгвістичний підхід до аналізу літературно-художнього тексту передбачає глибокий аналіз його лексики, граматичних конструкцій, синтаксису, стилістичних засобів, тощо.

Робота з художнім твором, як і робота з іншими видами текстів передбачає три етапи, що зазвичай описуються у вітчизняній методиці. Розглянемо їх, враховуючи особливості саме художніх творів як-от: а) системний характер, що обумовлює значимість всіх компонентів у тексті і передбачає розгляд їх у взаємозв'язку; б) образність – образний лад, що обумовлює необхідність «мислення в образах», активізації й розвитку уяви; в) діалогічність, яка передбачає активну співтворчість автора і читача; наявність у художньому творі лінгвокраїнознавчої інформації, що передбачає формування таких умінь, як пошук і виявлення носіїв даної інформації в елементах мовного і структурного оформлення художнього тексту тощо [2, с. 10-11].

1. Передтекстовий етап сприяє введенню учнів у світ художнього тексту. Цей етап роботи передбачає презентацію художнього твору (історія створення та

виходу у світ твору, характер часу, місце дії тощо) та розповідь про автора. На жаль, не завжди у шкільних підручниках представлені біографії німецьких письменників і поетів, особливо сучасних авторів, чії твори можуть пропонуватися учням для роботи на уроці. Тому завдання вчителя – познайомити учнів із творчістю письменника або поета. Потім можна попросити учнів за заголовком або за картинкою до тексту визначити, про що йдеться в цьому творі. Після першого прочитання з'ясувати, чи відповідають власні припущення ідеї автора. Необхідно визначити жанр даного твору, дійових осіб, тему твору.

2. Текстовий етап. На цьому етапі учні виконують вправи, спрямовані на отримання основної або другорядної інформації з тексту, за допомогою знаходження сенсу тексту, лексико-тематичної основи для об'єднання смислових відрізків у єдине ціле. Учні мають зрозуміти та осмислити основний зміст тексту. Для кращого сприйняття і розуміння художнього тексту необхідно також на цьому етапі роботи з текстом виконати низку лексичних вправ, які допоможуть подолати мовні труднощі та активізувати потрібні лексичні одиниці у мовленні.

Робота над аналізом художнього твору може бути організована як дослідницька діяльність, коли в процесі виконання завдань учні «відкривають для себе» закономірності вживання мовних одиниць різних рівнів у мовленні. Пропонуємо такі завдання:

- Знайдіть речення з новою лексикою в тексті. Прочитайте та перекладіть їх українською мовою.
- Знайдіть у тексті речення, еквівалентні за змістом українським реченням.
- Випишіть із тексту слова, що виражають душевний стан героя, основну рису його характеру, матеріальне становище тощо.
- Знайдіть у тексті слова, які повторюються кілька разів. Подумайте, чому вони повторюються.
- Визначте, у якому з таких значень (наводиться низка значень) ужите це слово в тексті.
- Це слово вживається в тексті кілька разів. Випишіть речення, у якому воно вживається у сталому словосполученні.
- Визначте, хто з персонажів вимовляє такі слова...

3. Післятекстовий етап. На цьому етапі здійснюється контроль розуміння змісту тексту. Його можна здійснити в усній формі у вигляді запитань і відповідей, у характеристиці дійових осіб, в усному (Nacherzählung) або письмовому (Inhaltsangabe) викладі.

Передача змісту тексту в письмовій формі передбачає короткий виклад важливої, суттєвої інформації художнього твору. Учень має точно знати послідовність подій, причини і наслідки, місце і час дії, кількість дійових осіб, а також висловити своє ставлення до героїв, подій. Важливо звернути увагу учнів на відмінності у вживанні граматичних часів. Використання письмової форми контролю дає змогу здійснити перевірку не лише розуміння змісту художнього тексту, а й рівень володіння граматичним матеріалом і письмовим мовленням.

Нині широко практикуються у методиці навчання іноземних мов інтерактивні методи як-от: методи інсценування, драматизації, методи виявлення думок, асоціацій, метод вільної імпровізації за заданою частиною ситуації, метод проблемних ігор. Це так звані **творчі вправи**, які можна також впроваджувати на інтегрованих уроках з літератури та німецької мови.

Таким чином, технології, які використовуються при роботі із художнім текстом на інтегрованих уроках з німецької мови та зарубіжної літератури оптимізують спільну діяльність вчителя та учнів, допомагають оперувати фактичним матеріалом літературного тексту іноземною мовою, є дієвим навчальним чинником у написанні творів та есе на уроках літератури, розвивають творчі здібності учнів тощо.

Список використаних джерел

1. Приходько О. Стратегії літературознавчого аналізу художнього твору у процесі підготовки старшокласників до складання ЗНО: зб. наук. праць матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф., 18 квіт. 2018 р. К. : НАУ, 2019. С. 138-141.
2. Сокол О.С. Дидактизація художніх творів для уроку іноземної мови: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра; спец.: 6.020303 - філологія / наук. керівник О.В. Назаренко. Суми : СумДУ, 2018. 41 с.

Ольга Осадчук,
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

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Всебічний розвиток індивіда є головним завданням освіти сьогодні. Саме тому найважливішими цілями навчання є розвиток та формування міцної та надійної системи знань, навичок та вмінь, які необхідні для майбутньої самостійної діяльності учнів. Володіння ж іноземною мовою стало необхідністю для успішної побудови кар'єри та особистого зростання.

Одна з причин цієї світової тенденції яскраво відображена в надзвичайно важливому спостереженні британського лінгвіста Д. Греддола, який стверджує, що освітні та соціальні зміни викликані розвитком Інтернету та паралельним зростанням глобалізації [4]. Таким чином, з кожним днем збільшується популярність білінгвального навчання і це вимагає змін у викладанні іноземної мови - необхідна розробка нових ефективних підходів та методів, форм і методів організації процесу навчання мови.

З цією метою у 2004 р. Європейською комісією було рекомендовано предметно-мовний інтегрований підхід (англ. CLIL – content and language integrated learning). Принципом дії цього підходу є двоспрямованість, а саме: предмет вивчається за допомогою іноземної мови.

Згідно з класифікацією Ф. Болла, який в одній зі своїх робіт відзначає появу предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), а також складність розпізнавання його на практиці, виділяється дві версії реалізації предметно-мовного інтегрованого підходу:

- заснований на навчанні змісту (content-driven);
- заснований на навчанні мови (language-driven) [2].

Також у зарубіжній науково-методичній літературі часто зустрічаються такі поняття як «hard» і «soft» CLIL. При реалізації «soft» версії CLIL, освітній процес орієнтується на іноземну мову, її вивчення стає одним із основних завдань.

Впровадження «hard» версії CLIL ставить перед учителем подвійну мету: навчання змісту самого предмету та навчання мови.

Для реалізації CLIL підходу у процесі навчання необхідні такі педагогічні умови :

- високий професіоналізм та творча співпраця вчителя-предметника та вчителя іноземної мови;
- оптимальне поєднання індивідуальних та групових форм роботи [1].

Застосування предметно-мовного інтегрованого підходу вимагає ґрунтовної підготовки вчителя. Окрім того, означений процес передбачає постійний творчий пошук.

Також варто зазначити, що на початковому етапі застосування предметно-мовного інтегрованого підходу (CLIL), досить складно реалізується. Тому варто розпочинати з застосування елементів CLIL в часі звичайного заняття. Цими елементами можуть бут такі види діяльності та вправи:

- пошук аналогів україномовних термінів у запропонованому тексті;
- виділення ключових слів;
- складання діаграми зв'язків (mind-map);
- складання питань;
- творчі завдання.

CLIL може стати надзвичайно ефективною моделлю навчання на всіх етапах впровадження даного підходу в освітній процес.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Центр инновационных технологий. 2013. 500с.
2. Ball Ph. What is CLIL? / Ph. Ball // One Stop English: English Language 2013. [URL: http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-isclil/500453.article](http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-isclil/500453.article) (дата звернення: 22.02.2023).
3. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. [URL: https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf](https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf) (дата звернення: 21.01.2023).
4. Graddol D. English Next D. Graddol. British Council, 2006. 132 p.

Вікторія Предиткевич,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ УРИВКІВ РОМАНУ «ЕМІЛЬ І ДЕТЕКТИВИ» (Е. КЕСТНЕР) НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗЗСО

Навчання німецької мови у ЗЗСО передбачає постійний творчий пошук вчителя все нових засобів для реалізації якісного освітнього процесу. Як правило, багато професіоналів найчастіше звертаються до автентичних матеріалів, оскільки з їх допомогою можна забезпечити формування компетентностей, передбачених у навчальній програмі [1].

Підбирати автентичні матеріали досить не просто, проте результат вартий того. Пропонуємо ж розглянути можливості використання уривків роману «Еміль і детективи» (Е. Кестнера). Тут проаналізуємо чи доречно послуговуватися саме цим романом у контексті навчання німецької мови старшокласників, а також визначимо можливості використання уривків роману на уроках німецької мови для формування іншомовних навичок у читанні.

Зважаючи на те, що Е. Кестнер здобув популярність ще у минулому столітті, може здатися, що його твори втратили свою актуальність. Проте це не зовсім так, адже «Еміль і детективи» екранізувався двічі, у 1931 та 2001 рр., «Подвійна Лотта» отримувала кіноадаптації у провідних країнах світу в різні періоди. Такі твори, як: «Еміль і детективи», «Еміль і троє близнюків», «Повість про Чоловічка», «Летючий клас», «Крихта та Антон» перекладено багатьма мовами й знаходили прихильників у різний час [3]. Таким чином, можемо зробити висновок, що творчість Е. Кестнера є актуальною для багатьох поколінь, а проблеми, які вона порушує, зрозумілі кожному.

Читання у старших класах, згідно з навчальною програмою, передбачає, що учні повинні вміти стисло передавати зміст прочитаного усно та/чи письмово, визначати у тексті головну інформацію та висловлювати власну думку стосовно прочитаного [2, с. 383–387].

Оскільки будемо розглядати саме уривки, а не повний текст твору, пропонуємо зупинитися на навчанні таких видів читання, як переглядове та вивчаюче, адже у цьому контексті вони є найбільш актуальними.

Опрацювання будь-якого тексту передбачає загальновідому поетапність: дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи [2, с. 383–387]. Щоб навчати учнів переглядового читання, пропонуємо таку послідовність завдань:

- дотекстовий етап:
 - Lest die Überschrift „Die Detektive versammeln sich“ [4; с. 76–82]. Welche Erwartungen habt ihr vor dem Lesen?
- текстовий етап:
 - Lest den ersten Abschnitt. Markiert beim Lesen die Bewegungsrichtung von Emil auf der Karte.
 - Antwortet auf die Fragen:
 - Was hat Emil gemacht?
 - Welche Folgen hatte diese Handlung?
 - Wo genau ist er überholt/gefahren?
 - Welche Art von Transport hat er benutzt?
 - Hatte er irgendwelche Probleme?
 - Welche Stimmung hat er am Anfang und am Ende des Textabschnittes?
- післятекстовий етап:
 - Beschreibt die Handlung vom Standpunkt: Emil, Herr Professor, Taxifahrer, eines zufälligen Beobachter.

Слід зазначити, що у контексті навчання вивчаючого читання вищезазначений уривок буде актуальним, адже після проходження дотекстового етапу, під час текстового етапу, можна запропонувати учням такі завдання:

- Identifiziert die Hauptabschnitte der Geschichte.
- Ordnet die Überschrift den Hauptabsätzen zu.
- Schreibt einen Plan zu dem Gelesenen.

Поданий уривок доречно опрацьовувати під час вивчення тем «Berlin», «Die Verkehrsmittel», «Die Freizeit».

Розглянемо інший уривок, який буде актуальний для тем пов'язаних із вивченням транспортних засобів, типів поведінки у суспільстві [4; 30-34]. Зважимо на те, що у цьому випадку концентруватимемось саме на вивчаючому читанні. Таким чином, пропонуємо таку організацію роботи:

- дотекстовий етап:

- Überlegt, welche Verhaltensregeln gibt es in Gesellschaft? Welche sind ihr bekannt?
- текстовий етап:
 - Lest den Abschnitt. Markiert beim Lesen Emils Verhaltensweise.
 - Antwortet auf die Fragen:
 - Wie hat sich Emil benommen?
 - Welche Folgen hatte es?
 - Wo genau ist er überholt/gefahren?
- післятекстовий етап:
 - Vergleicht die Regeln, die ihr am Anfang genannt habt und wie sich Emil verhalten hat. Was würdet ihr ihm raten?

Таким чином, можемо зробити висновок, що уривки роману «Еміль і детективи» доречно застосовувати на уроках німецької мови. Вони є актуальними у контексті вивчення тем, що стосуються столиці Німеччини, транспортних засобів, вільного часу, поведінки у суспільстві, тощо, а також мають неабиякий країнознавчий потенціал.

Список використаних джерел

1. Використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови. URL: <https://mmpublications.com.ua/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0> (дата звернення 05.04.2023).
2. Максименко А. П., Морська Л. І., Паршикова О. О. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Уроки Еріха Кестнера. URL: http://inozemnyj.blogspot.com/2019/02/blog-post_21.html (дата звернення 05.04.2023).
4. Emil und die Detektive Ein Roman für Kinder. URL: <https://nosologoethevlc.files.wordpress.com/2013/03/kc3a4stner-erich-emil-und-die-detektive.pdf> (дата звернення 05.04.2023).

*Лариса Прядко,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Науковий керівник:
*Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Словниковий запас є однією із найважливіших складових, необхідних для якісної комунікації, тобто, забезпечення основної функції мови. Зважаючи на вагомість його в процесі опанування мови, необхідно точно визначити, що ж розуміється під цим словосполученням, які види словникового запасу розрізняються, а також яким чином його можна сформувати.

За німецьким словником DUDEN, «словниковий запас» («Wortschatz») має два визначення. По-перше, це загальна кількість лексичних одиниць (ЛО), які є в мові. Ця кількість не є стабільною та з часом може збільшуватися. По-друге, це кількість ЛО, які мовець може використовувати та/або розпізнавати [2].

Науковці розрізняють активний і пасивний запас. У контексті загальної середньої освіти, активний словниковий запас передбачає, що учень користується певними словами для вираження думок на письмі та в усному мовленні. З допомогою цих слів він розуміє мову у ході аудіювання і у читанні. В цей же час, володіння пасивним словниковим запасом – це знання, розуміння й уміння ідентифікувати певні ЛО при читанні й аудіюванні, проте мовцю не обов'язково послуговуватися ними постійно [1; 3, с. 218-221].

Навчання мові в закладі загальної середньої освіти передбачає поступове збагачення словникового запасу учнів. Проте, на різних рівнях (молодший, середній, старший) цей процес відбувається не однаково. Причиною цьому є те, що очікувані цілі від навчання німецької мови для молодшої, середньої та старшої шкіл відрізняються. У початковій школі основна мета, згідно з навчальною програмою для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів (з іноземної мови): «на кінець 4-го класу надати учням загальноосвітніх навчальних закладів рівень А1 (до 600 слів), учням спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов – рівень А2 (до 1200 слів)» [4]. В цей же час, кінцева ціль для 9-класників загальноосвітнього навчального закладу, які вивчають першу іноземну мову – це

рівень A2+ (до 1800 слів), учні спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови повинні досягти рівня B1 (до 2500 слів), а ті, хто оволодіває другою іноземною мовою – рівня A2 (до 1200 слів) [5]. Варто зазначити, що для старшої школи очікувані результати на кінець 11-го класу, для учнів загальноосвітнього навчального закладу, які вивчають першу іноземну мову – рівень B1 (до 2500 слів), учнів спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови – рівень B2 (до 3000 слів), для тих хто оволодіває другою іноземною мовою – рівень A2+ (до 1800 слів) [6].

Процес формування активного словникового запасу передбачає наступну поетапність засвоєння слів:

- етап ознайомлення (формування знань, семантизація, визначення особливостей використання);
- етап автоматизації дій з лексичним матеріалом;
- етап застосування ЛО [6].

Розглянемо ж ґрунтовніше кожен із етапів. Під час ознайомлення з новими ЛО, учні усвідомлюють лексичну систему, сприймають та осмислюють слова за допомогою семантизації. Варіанти, як семантизувати ЛО для школярів, є наступні: бесіда, розповідь вчителя, вивчення окремих ситуацій, самостійне ознайомлення під час читання чи аудіювання. Також методисти розрізняють перекладні (однослівний, багатослівний, пофразовий переклад та тлумачення значення ЛО рідною мовою) та безперекладні способи семантизації (наочна й мовна) [3, с. 223-225]. Слід зазначити, що доволі часто вчителю доводиться поєднувати різні способи семантизації для досягнення кращих результатів. Так, у початковій школі основним способом буде переклад одного слова та/або використання наочності (до прикладу – різноманітних карток із зображеннями слів). У середній школі, враховуючи вікові та психологічні особливості школярів, доречніше використовувати безперекладні, а саме, мовні способи семантизації (тлумачення слова мовою, що вивчається, підбір синонімів та ін.). Звісно, не існує єдиного правильного рішення, які способи краще використовувати, адже все залежить від індивідуальних особливостей учнів в класі та їхнього рівня володіння мовою.

Етап автоматизації дій з лексичним матеріалом передбачає виконання некомунікативних та умовно комунікативних вправ.

Метою некомунікативних вправ у поданому контексті є виконання певних дій з подальшим виведенням правила, що стосується ЛО. Вони можуть реалізовуватися з допомогою:

- повторення слів/словосполучень/мовних кліше услід за вчителем чи диктором;

- перелічування ЛО з конкретними маркерами (певна частина мови, афікси, суфікси, префікси, тощо);

- групування слів за формальними ознаками;

- вибір слова, що відповідає/не відповідає загальній темі;

- заповнення пропусків у реченнях;

- підбір синонімів чи антонімів [3, с. 226-227].

Умовно комунікативні вправи можуть бути подані в наступному вигляді:

- короткі відповіді на прості запитання („ja“/„nein“);

- імітація використання ЛО на рівні фрази („ja, das ist ein Apfel“/„nein, das ist kein Apfel“);

- підстановка („ich mag ..., mir gefällt ... nicht“);

- завершення речення („Das ist In diesem Garten gibt es viele“);

- відповіді на різні типи запитань („Welche Obst und Gemüse magst du?“);

- об'єднання ЛО у понадфразову (монологічну) єдність („Erzähl mir von deinem Lieblingsgemüse und -obst“);

- об'єднання ЛО у понадфразову (діалогічну) єдність („Fragen Sie sich gegenseitig nach ihrem Lieblingsobst und -gemüse“) [3, с. 227].

Процес формування активного словникового запасу підходить до завершення ще на етапі об'єднання ЛО у понадфразову єдність, адже поступово учні переходять від етапу автоматизації до етапу застосування. Доречно саме наприкінці цієї діяльності запропонувати їм закріпити набуті знання за допомогою написання листа, повідомлення чи будь-якого іншого письмового виду роботи (залежно від теми, що вивчалась).

Під час вищезазначених етапів слід також приділити увагу засобам, за допомогою яких буде відбуватися опанування ЛО. Це може бути не тільки підручник, але й автентичні відео, аудіо чи пісні, картинки, схеми й таблиці та ін. Варто зауважити, що процес опанування нових ЛО не має бути зведений лише до перекладу, необхідно залучити усі напрацювання викладачів (нові сучасні програми, інтерактивні технології, асоціативні ряди, способи творення слів тощо).

Список використаних джерел

1. Sprachlernen – aktiver und passiver Wortschatz. URL : <https://paedagogik-news.stangl.eu/sprachen-lernen-aktiver-und-passiver-wortschatz> (дата звернення: 20.02.2023).

2. Wortschatz. URL: <https://www.google.com/amp/s/www.duden.de/rechtschreibung/Wortschatz%3fam> (дата звернення: 22.02.2023).
3. Максименко А. П., Морська Л. І., Паршикова О. О. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1-4 класи. URL : <https://osvita.ua/doc/files/news/570/57067/inozemna-mova-poyasnyuvalnaznz-sznz-1-4.pdf> (дата звернення: 21.02.2023).
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи. URL : https://osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf (дата звернення: 21.02.2023).
6. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. URL : https://osvita.ua/doc/files/news/589/58921/inozemni-movi-10-11-19_09_2017.pdf (дата звернення: 21.02.2023).

Валерій Редько,
*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Особливість сучасної шкільної іншомовної освіти, її тенденції на компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний розвиток учнів зумовлюють переорієнтацію мети і змісту навчання, а також технологій і засобів їх реалізації. Це вимагає певного перегляду усталених поглядів на створення відповідних умов для розкриття можливостей і творчого потенціалу школярів, зокрема потреби сформувати в собі здатність бути суб'єктом розвитку власних здібностей і в кінцевому результаті стати суб'єктом процесу соціалізації в багатомовному і різнокультурному світовому соціумі [1].

Нижче презентуємо визначені нами показники сформованості в учнів гімназії міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як своєрідної здатності успішно організовувати власну життєдіяльність в сучасному різнокультурному та багатомовному світовому просторі. Ми їх оформили в два блоки.

Учень знає:

- як організовувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах відповідно до програмової тематики;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими мовними одиницями доцільно керуватися під час продукування усних і писемних висловлень у різних часових і локальних ситуаціях;
- які мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного соціального спрямування;
- з яких джерел і якими способами здобувати необхідну інформацію для задоволення власних комунікативних потреб;
- як проявляти гнучкість своєї комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- якими методами удосконалювати власний комунікативний досвід.

Учень уміє:

- адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;
- орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, передбачати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними;
- долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі діалогу культур;
- порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (чужій і своїй);
- толерантно ставитися до іншої культури, поважати її особливості, навіть якщо вони відрізняються від національної культури, чи суперечать їй;
- адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та писемному мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);
- адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування, зокрема враховувати його мету і соціальні обставини та особливості (соціальний статус, професію, вік тощо) партнера/партнерів по спілкуванню;
- прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку партнера по спілкуванню і уміти адекватно поводити себе у вербальному і поведінковому аспектах;
- успішно реалізовувати творчі комунікативні завдання, яким не властиві раніше запрограмовані способи виконання;
- не тільки володіти певним обсягом навчального матеріалу відповідно до вимог чинної програми, але й використовувати способи діяльності, що забезпечують успішність освіти;
- виробляти свої способи творчої навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей, усвідомлено створювати власну траєкторію навчання;
- трансформувати, модифікувати, експериментувати з метою вдосконалення змістового і процесуального складників своєї навчальної роботи;
- переборювати побоювання припуститися помилок у процесі оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, що часто, як засвідчує практика, виявляється психологічною перешкодою для участі у спілкуванні;

- володіти емпатією як готовністю до спілкування із представниками інших культур, толерантно ставитися до них, до їхнього життєвого досвіду та умов, у яких відбувається комунікація;

- адекватно використовувати невербальні засоби спілкування з метою досягнення очікуваних результатів;

- формувати в собі відчуття здогадки, антиципації, синонімії тощо і за потреби вміти раціонально користуватися ними;

- самостійно створювати мовленнєвий продукт як в усній, так і в письмовій формі, що відповідає параметрам, які до нього визначаються за тематикою, обсягом, структурою, змістом, мовним наповненням;

- творчо й успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу, толерантно до них ставитися, відчувати власну відповідальність за результати колективної діяльності;

- бути вмотивованою та зацікавленою особистістю у виконанні навчальних іншомовних комунікативних завдань, проявляти активність під час вербальної взаємодії, відповідати за рівень власного розвитку, власної освіти і власного виховання;

- об'єктивно оцінювати свої навчальні іншомовні здібності і вміти їх коригувати відповідно до запрограмованого рівня та комунікативних потреб.

Ці якості можуть бути сформовані за певних умов, яких доцільно дотримуватись у процесі навчання іншомовного спілкування учнів 7–9 класів:

- добір мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання іншомовного спілкування здійснювати відповідно до комунікативних потреб учнів певної вікової категорії;

- визначати комплекс навчальних дій, якими повинні оволодіти учні 7–9 класів під час набуття досвіду комунікативної взаємодії відповідно до вимог навчальних програм;

- дидактично доцільно добирати вправи і завдання як засоби оволодіння мовними операціями і мовленнєвими діями, що забезпечують виконання комунікативних намірів учнів у межах певних тем спілкування;

- визначати номенклатуру навчальних стратегій, якими повинні оволодіти і вміти самостійно керуватись учні для досягнення ефективної організації своєї навчальної роботи та забезпечувати її раціональне використання у змісті продуктованих іншомовних висловлень;

- здійснювати добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні процесу реальної іншомовної комунікації у різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії;

- створювати мовленнєві ситуації як засоби навчання, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час спілкування у різних соціально-комунікативних умовах;

- визначати оптимальний обсяг соціокультурної інформації та ефективні види і форми діяльності для навчання учнів іншомовного спілкування у формі діалогу культур.

Уявляється, що зазначені вище рівні навченості школярів можуть слугувати орієнтирами для організації компетентісно спрямованого процесу в умовах ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
2. Редько, В. Г. (2021). Концептуальні засади визначення цілей, змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Український педагогічний журнал. Вип. 4. С. 116–125. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/263/206>

*Денис Сварчевський,
здобувач вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

*Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Найперспективнішим підходом до навчання взагалі та іноземних мов зокрема є компетентнісний підхід. За Т. Сорочан, цей термін означає формування у людини уміння не тільки оперувати знаннями, а й змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [6].

Розглянемо ґрунтовніше компетентнісний підхід у контексті навчання іноземної мови. У новій програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів передбачається реалізація цього підходу таким чином, що учні повинні вміти здійснювати спілкування в усній та письмовій формі; розуміти зміст автентичних текстів під час читання та аудіювання; використовувати у разі потреби невербальні засоби спілкування; критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб; обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб; ефективно користуватися навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов [1; 3; 4; 5].

Компетентності, що допомагають оволодіти знаннями й уміннями, необхідними для якісної реалізації спілкування на усному й письмовому рівнях, визначаються таким чином: мовленнєва компетентність (читання, письмо, говоріння, аудіювання); мовна компетентність (фонетична, лексична, граматична, компетентність у техніці читання й письма); лінгвосоціокультурна компетентність (знання лінгвістичних, соціальних та культурних особливостей); стратегічна компетентність (уміння планувати подальший власний розвиток) [2, С. 91-95].

Звісно, шляхів формування компетентностей є доволі багато, проте розглянемо один, який у зв'язку з глобальною діджиталізацією, пандемією, а після – війною в Україні, став найперспективнішим, найзручнішим та найоптимальнішим в умовах, що склалися. Цей шлях – навчання з використанням інтернет-ресурсів. Безумовно, вчителі іноземної мови й раніше послуговувалися аудіо- та

відеоматеріалами на уроках у контексті формування мовленнєвої (аудіювання), мовної (фонетична), а також лінгвосоціокультурної компетентностей.

Проаналізуємо, які інтернет-ресурси доречно застосовувати для кожної із названих компетентностей. Лінгвосоціокультурну компетентність найкраще формувати з допомогою відео-матеріалів, які можна знайти на ютубі, у інстаграмі та тік-тоці, адже доволі багато молоді (в тому числі й німецькомовної) активно публікує різноманітний контент, що стосується саме особливостей їх життя. До прикладу, з допомогою ютуб-блогерів «Phil Laude», «Malwanne», «Kurzgesagt» та інстаграм-блогера Liam Carps, які чи не щотижня оновлюють свої профілі, учні середньої та старшої школи зможуть не тільки почерпнути для себе знання соціокультурних особливостей жителів німецькомовних країн, але й розвинути лексичну, фонетичну й у певній мірі граматичну компетентності [7; 9].

На жаль, пасивний перегляд відео не передбачає активного формування компетентностей у письмі та говорінні. Саме тому в цьому випадку на допомогу приходять програми на кшталт interplus, busuu.com, polyglot.com, HelloTalk, тощо [8]. Вищеперелічені додатки є аналогом звичних месенджерів, проте мета, яка спонукає людей користуватися ними, визначена доволі конкретно, а саме – вивчення іноземної мови разом із носієм. Так, завдяки цим програмам, є можливим формування більшості компетентностей, що необхідні для якісної комунікації.

Варто зазначити, що в усіх можливостях вивчення мови, що були названі вище, є один вагомий негативний нюанс. Це відсутність якісного й ґрунтового опанування безпосередньо граматики й лексики. Часто німці, австрійці та швейцарці спілкуються діалектами, використовують різні жаргонізми, сленгізми, англіцизми тощо. Саме літературний варіант німецької мови, який вивчається у школі і є унормованим, важко опановувати в таких умовах. Тому вважаємо доречним перелічити програми та ютуб канали, за допомогою яких можна якісно сформувати граматичну й лексичну компетентності. «Deutsch Global», «Get Germanized», «Easy German» – ютуб канали, що спеціалізуються на граматиці, а щодо вивчення лексики – «Hallo Deutschschule» та «Deutsche Welle» є найоптимальнішими [7; 9]. Задля перевірки знань, отриманих тут, вчитель може створити вправи на онлайн-платформах «WordWall», «LearningApps» та «Kahoot».

Під час проходження практики у ЗЗСО ми випробували в процесі навчання метод використання вправ на онлайн-платформах. Було розроблено низку вправ на «WordWall», мета яких – перевірка знання лексичних одиниць (ЛО). Вправи першого, репродуктивного рівня, передбачали поєднання слова й картинки, що позначає його значення. У вправах другого, продуктивного рівня, очікувалося, що

учні створюють самостійно речення з вивченими ЛО. У процесі спостереження було зроблено висновок, що школярі охочіше долучаються до цієї активності, аніж до стандартної перевірки ЛО у форматі самостійної роботи.

Таким чином, підсумовуючи усе вищесказане, можемо зазначити, що у сучасних реаліях використання інтернет-ресурсів є дієвим засобом в процесі навчання іноземної мови. По-перше, це може надати звичайному уроку особливу атмосферу, що спонукатиме до навчання. По-друге, це розширює можливості вчителя й дає можливість учням глибше поринути в мову, що вивчається.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Максименко А. П., Морська Л. І., Паршикова О. О. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1-4 класи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/570/57067/inozemna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4.pdf> (дата звернення: 27.02.2023).
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf (дата звернення: 27.02.2023).
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/589/58921/inozemni-movi-10-11-19_09_2017.pdf (дата звернення: 27.02.2023).
6. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу. Шлях освіти. 2005. № 3. С. 9–12.
7. 16 Most Entertaining and Interesting German YouTubers. URL : <https://www.checksub.com/inspiration/best-german-youtubers-to-watch/> (дата звернення: 28.02.2023).
8. 5 онлайн-ресурсів для вивчення мови з носіями. URL : <https://osvitanova.com.ua/posts/3547-5-onlain-resursiv-dlia-vyvchennia-mov-z-nosiiamy> (дата звернення: 28.02.2023).
9. 60 besten YouTube-Kanäle zum Sprachen lernen. URL : <https://www.sprachheld.de/beste-youtube-kanale-sprachen-lernen/#deutsch> (дата звернення: 28.02.2023).

*Усенко Дар'я,
здобувачка вищої освіти*

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:
Братиця Ганна,
кандидат філологічних наук,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯМИ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Комунікативний підхід у навчанні іноземної мови відводить роботі над граматичним аспектом мови, як відомо, далеко не саму головну роль. При переважно фронтальному виді діяльності часу для практичного застосування отриманих знань тим, хто навчається, залишається не так багато. Разом з тим успішне формування граматичної компетенції вимагає побудови навчання за індивідуальною траєкторією, з урахуванням мотивації кожного учня, стилю його роботи, його психологічного типу, досягнутих їм успіхів під час роботи над граматикую і виникаючих у нього проблем. Останнім часом наукові дослідження та публікації, які розглядають досвід роботи вчителів та методистів, свідчать про те, що ефективність навчання граматиці іноземної мови може бути суттєво підвищена за рахунок впровадження нових педагогічних технологій, зокрема використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Використання ІКТ, на наш погляд, може бути ефективно на всіх чотирьох основних етапах роботи над граматичним матеріалом. На етапі введення нових граматичних матеріалів ІКТ має широкий спектр інструментів для представлення граматичних явищ і забезпечення орієнтовної основи для подальших компетенцій. Візуалізація ІКТ забезпечує виклад вивченого граматичного матеріалу. Проблему обмеженості мовного середовища та відсутність мовної практики на етапі формування лінгвограматичних знань за рахунок автоматизації мовлення можна успішно подолати за допомогою комп'ютерних навчальних програм інтерактивної взаємодії з автентичним мовним матеріалом. Згідно з виробничими функціями діяльності вчителя, у структурі іншомовної комунікативно-професійної компетенції вчителя іноземної мови вченими виділено такі підкомпетенції:

1) мовленнєва компетенція (навички аудіювання іншомовного мовлення; навички усного спілкування; читання; писемного спілкування; прагматичні

компетенції);

2) мовна компетенція (фонетичний, лексичний, граматичний аспект);

3) соціокультурна іншомовна компетенція (знання про країну, мову якої вивчають);

4) навчальна компетенція (навчальні вміння оволодіння іншомовною мовленнєвою, мовною, соціокультурною компетенціями) [4].

Інформаційні технології потрібно використовувати в навчальному процесі з обережністю, на певному етапі заняття, чітко усвідомлюючи мету їх застосування. Зважаючи на те, що вивчення мови відбувається у чотири етапи (сприйняття мови, її аналіз, закріплення та використання у мовленні), ученими рекомендовано на занятті також дотримуватися цієї поетапності згідно фаз ведення заняття, а саме: 1) сприйняття мови (мотивація, підготовка через зняття лексичних та граматичних труднощів, попереднє читання або прослухування, читання або прослухування, перевірка розуміння), 2) аналіз мови (виокремлення і пояснення певних мовних феноменів, пояснення граматичних та лексичних правил, називання проблемних питань теми, що вивчається, та дискутування), 3) закріплення (виконання вправ на окремі мовні феномени), 4) використання у мовленні (перенесення вивчених мовних феноменів на інші комунікативні ситуації) [1].

Доступ до дорогого програмного забезпечення не є необхідною умовою успішного використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Текстовий редактор Microsoft Word допомагає створювати та редагувати без зусиль текст і виправити його.

Окрім текстового редактора Microsoft Word, у навчальному процесі може використовуватись і авторська комп'ютерна програма. Авторська програма — це готовий шаблон, вміст якого можна змінювати відповідно до ваших потреб. Такі програми особливо ефективні у формуванні педагогічних компетенцій майбутніх учителів іноземної мови. Існує багато різних програм: «Quizlet», «Canva», «Poll Everywhere», «Word Wall», «Zarb» та інші. Ці програми дозволяють учителям створювати додаткові завдання для практики, повторення та закріплення граматики словниковий запас тощо.

Ігрові навчальні програми більше підходять для дітей і мають розважальний характер, тому в нашому дослідженні ми не будемо піддавати їх аналізу. Цікавими є програми, які побудовані у вигляді книги (Німецька. Fortgeschrittene. Tell me more 2 CD, 2004; Sprachkurs Deutsch, 2005; Tangram. Курс німецької мови. Повний курс, 2006). Вони передбачають комплексний підхід до вивчення іноземних мов: за їх допомогою можна вчити вокабуляр, тренуватись у використанні певних граматичних структур, працювати над вимовою, правописом, розвивати навички

аудіювання, читання та інші [2, с. 75]. Відомими програмами такого виду є «Lina und Leo» і «Interaktive Sprachreise», що розроблені інститутом ім. Гете (<http://www2.goethe.de/z/50/linaleo/deindex.htm>).

Відомим засобом медійного навчання іноземної мови є всесвітнє павутиння World-Wide Web. Наш аналіз виявив, що, у першу чергу, його використовують для отримання країнознавчої інформації: від актуальних новин до розкладу потягів. А подруге, тут можна знайти велику кількість безкоштовних навчальних вправ і за умови наявності власного веб-сайту розмістити на ньому свої твори. Практично для кожної теми за допомогою WWW можна знайти автентичну інформацію, яку потім використати для розробки навчальних проектів. Так, наприклад, група студентів отримує завдання спланувати подорож до Німеччини. Деякі студенти шукають інформацію про можливості подорожування, інші — цікаві або визначні місця, можливості для перебування (розміщення в готелі та ін.) і, нарешті, остання група планує, у якій послідовності буде проходити подорож. Потім усі разом обговорюють зібрану інформацію і представляють проект.

Можливості WWW майже безмежні, але переважну більшість матеріалів створено для носіїв мови, тому, звичайно, відсутня їх дидактизація. Однак є й дидактизовані матеріали, які можна знайти, наприклад, на сторінках інституту ім. Гете (<http://www.goethe.de/>). Тут є близько 30 різних видів навчальних матеріалів з німецької мови в режимі on-line: завдання з граматики, додаткові матеріали до підручників, таких як «Themen neu» тощо, самостійні on-line курси та інтернет-вправи, спрямовані на набуття певних мовних і мовленнєвих компетенцій. Є курси, запропоновані вчителями, є й такі, що проводяться в рамках співпраці різних країн і навчальних закладів.

Курси, — що були розроблені вчителями-практиками, — є яскравим прикладом того, як за допомогою Інтернету можна вдосконалювати іншомовну комунікативну компетенцію. Одним із таких курсів є «Lernnetz Deutsch», який було розроблено Йоханнесом Йененом (<http://lerndeutsch.com>). Цей курс може використовуватися як додатково, як супровід для традиційного навчання за допомогою підручника, так і самостійно [3].

Використовуючи інформаційні технології в навчальному процесі, слід пам'ятати, що комп'ютер — це лише інструмент, а не заміна вчителя.

Вони мають специфічні дидактичні функції і з їх допомогою розширюють можливості навчальної діяльності. Ми вважаємо, що комп'ютери не виконують більшу частину нашої повсякденної роботи. Вони допомагають вчителю керувати навчальним процесом, виконувати функції зворотного зв'язку між учнем та

учителем, організовувати самостійну роботу. Це дає можливість реалізувати принцип індивідуалізації у відновленому навчанні.

Список використаних джерел

1. Erdmenger, Manfred: Medien im Fremdsprachenunterricht Hardware, software und Methodik. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://englischdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/studyguides/downloads/Erdmenger Medien. Pdf](http://englischdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/studyguides/downloads/Erdmenger%20Medien.Pdf)
2. Heid, Ulrich: "Wortschatzlernen mit dem Computer. Was taugen die kommerzialisierten Vokabeltrainingsprogramme?" in: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 58, 1986, p. 68–84.
3. Marx, Nicole / Langner, Michael (2005): Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Електронний ресурс] / 10 (1), 9 pp. Режим доступу: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/MarxundLangner.htm>.
4. Мархева О. Є. Система формування іншомовної комунікативної компетенції в руслі кредитно-модульної системи // Збірник матеріалів П'ятої науково-практичної конференції «Актуальні проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні». Кіровоград: КІК, СПІ «ПА». НРЦ, 2005. С. 35–36.

*Чубатюк Денис,
здобувач 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*

ПОДКАСТ ЯК БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Беручи до уваги стрімку цифровізацію усіх сфер суспільного життя, навчання іноземних мов в ЗЗСО України потребує впровадження інноваційних методів, і, відповідно, використання сучасних інструментів, які сприятимуть успішному засвоєнню навчального матеріалу, підвищенню мотивації, залученню до активної комунікації усіх учасників освітнього процесу тощо.

Як зазначає Бецько О. С., «бурхливий розвиток технологій, зокрема, всесвітня мережа Інтернет з її багатими ресурсами, пропонують сучасному викладачеві іноземної мови справжній арсенал технічних засобів навчання – вебсайти, електронна пошта, електронні енциклопедії, блоги, вікі, подкасти, вебінари та відеоконференції тощо» [3, с. 186]. Однією з таких інноваційних технологій є подкаст-технологія, яка у випадку правильного використання може стати ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності.

Метою нашої розвідки є аналіз можливостей використання сучасного інструменту для навчання іноземних мов – подкасту.

Насамперед з'ясуємо значення терміну «подкаст». Подкасти - це приватні або здебільшого комерційні матеріали в аудіо- (аудіокаст) або відео- (відеокаст) формі, які розміщуються в мережі Інтернет.

Подкастингом (podcasting, від iPod і broadcasting – широкоформатне мовлення) називають процес створення та розповсюдження звукових або відеофайлів в Інтернеті [1, с. 135]. Ці файли, як правило, створюються у вигляді радіопередач і викладаються в мережу як випуски, що можна завантажити й прослуховувати в зручний час. У мережі Інтернет знаходяться як професійно створені подкасти з організованою структурою, озвучуванням, так і особисті аудіоблоги. Подкасти можуть застосовуватися в навчанні для розвитку навичок

читання, говоріння, письма й аудіювання; отримання інформації; розкриття інтерактивних способів передачі знань у реальну аудиторію; розвитку позитивної академічної самооцінки; заохочення активної участі учня; розвитку багатокультурної обізнаності тощо. Розрізняють подкасти-інтерв'ю, подкасти-лекції, музичні подкасти, навіть відеоподкасти, але головне, що їх об'єднує — усний жанр.

Подкаст-технологія дає можливість підвищити результативність навчання іноземної мови завдяки власній інтенсифікації роботи, тому що має чітку послідовність дій вчителя та учнів: попередній план і завдання, процес сприйняття та інтерпретації подкасту й контроль роботи з урахуванням рівня знань іноземної мови.

Подкасти характеризуються наявністю певної ідеї та мети. Часто вони поєднуються у серію та містять необхідний набір елементів до теми (лексика, сталі вирази, наочні приклади з повсякденного життя тощо). У сукупності це допомагає учневі «зануритися» в тему та ефективніше засвоїти матеріал.

У чому полягають особливості та гнучкість використання подкастів на уроках іноземної мови? Наведемо кілька основних аргументів:

- подкасти мають широку тематику, вони можуть містити як основні теми програми, так і підтеми. У більшості подкастах представлені країнознавчі теми, які співвідносяться з основною;
- завдяки подкастам учні мають можливість розвивати власну медіакомпетентність, здійснюючи їх пошук та безпосередньо опрацьовуючи їх;
- регулярне використання подкастів сприятиме кращому розумінню розмовної німецької мови на слух, вивченню нових лексичних одиниць та напрацюванню стратегій роботи з аудіотекстами, поєднуючи при цьому одразу кілька основних технік вивчення іноземної мови;
- до дидактичних подкастів часто додається соціокультурний (країнознавчий і лінгвокраїнознавчий) матеріал, пропонуються вправи на формування мовних і мовленнєвих навичок.

Таким чином, застосування подкасту на уроці іноземних мов відіграє велику роль у процесі формування комунікативної компетентності в аудіюванні. Сучасні інтернет-ресурси пропонують значну кількість різноманітних автентичних подкастів, які здатні зацікавити й мотивувати учнів до вивчення німецької мови.

Список використаних джерел

1. Буранова А. Використання подкастів на заняттях німецької мови під час навчання аудіювання : Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 38, том 1, 2021. С. 134-140.
2. Грицик. Н.В. Технологія подкастинг у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням) : *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 124. С. 24-26.
3. Моргунова С.О. Дидактичний потенціал подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови в університеті. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 1 (84). С. 183-187.
4. Салімова Л. Використання подкастів у навчанні німецької мови. *Вісник Книжкової палати* (4), С. 17-21.

*Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

HÖRKOMPETENZ-TRAINING IM DAF-UNTERRICHT

Bei der Vermittlung von Hörverstehen im DaF-Unterricht stellt sich die Frage, wie mit Hörtexten im Deutschunterricht gearbeitet werden kann. Betrachten wir zunächst die verschiedenen Arten von Hörtexten, die nach verschiedenen Kriterien eingeteilt werden können.

Als Möglichkeit der Kategorisierung könnte Umstand sein, ob es Monologische oder dialogische Hörtexte sind. Als monologische Hörtexte könnten Kommentare, Durchsagen, Programmansage oder Meldungen auf Anrufbeantworter dienen. Dazu gehören auch Lieder und Hörversionen verschiedener literarischen Texte (Hörbücher, Gedichte, Märchen, Erzählungen u.a.m.) oder informative nicht-fiktionale Texte (z. B. Vorlesungen, Vorträge, Podcasts u.a.m.). Zu den dialogischen Hörtexten gehören Diskussionen, Interviews, Hörspiele, direkte Kommunikation (am Telefon, in Verkaufssituationen, in Beratungsbereich, bei touristischen Auskünften u.a.).

Eine andere Möglichkeit, Audiotexte zu klassifizieren, besteht darin, zu bestimmen, ob sie fiktional vs. non-fiktional sind [1; 2]. Als fiktionale Hörtexte erkennen wir Lieder, Hörversionen literarischer Texte, Hörspiele, quasi-authentische Texte (eigens für den Deutschunterricht konzipierte Hörtexte, die authentische Texte imitieren, z. B. gestellte Anrufbeantworteransagen u.a.) [3, S. 15-43]. Zu den non-fiktionalen Hörtexten gehören Reportagen, Nachrichten, Vorträge, Informationstexte u.a.m.

Es sei bemerkt, dass Aufgabenformate beim Hörverstehen nach Typen oder nach dem Anteil der Sprachproduktion bei der Ausführung geteilt werden können. Nach Typen unterscheiden wir geschlossene, halboffene und offene Aufgaben beim Hörverstehen. Bei dem geschlossenen Typ der Aufgaben muss man beispielweise richtige Reihenfolge bestimmen; zusätzliche, im Text nicht vorkommende Wörter streichen; einen Weg in Plan einzeichnen; Satzhälften verknüpfen; aus Wortreihen auswählen; Namen und dazugehörige Aussagen verknüpfen. Dazu gehören auch Ja/Nein, Richtig/Falsch-Aufgaben und Multiple-Choice-Aufgaben. Bei dem halboffenen Typ der Aufgaben muss man Tabellen (Raster, Listen, Steckbriefe u.a.) vervollständigen, Lücken füllen, vorgegebene Überschriften zuordnen, Fehler identifizieren und verbessern, Sätze vervollständigen u.a.m. Bei dem offenen Typ der Aufgaben beantworten die Studierenden die Fragen zum Text, geben sie Inhalt des Textes oder einzelner Abschnitte in eigenen

Worten wieder, finden zusammenfassende Überschriften für einzelne Abschnitte oder sagen Ende eines Satzes oder Abschnittes vorher.

Die Höraufgaben unterscheiden sich auch nach dem Anteil der Sprachproduktion bei der Ausführung (es geht um Anstieg des Anspruchsniveaus) [1; 2].

Beim niedrigen Anspruchsniveau demonstrieren die Studierenden Hörverstehen, indem sie Aktionen ohne Sprachproduktion ausführen, z. B. sie markieren Bestandteile, Gegenstände, Begriffe, die im Text genannt werden; zeichnen Route auf Plan oder Skizze ein; verbinden Personennamen/-bilder und dazugehörige Aussagen; bringen Bilder/Textabschnitte in die richtige Reihenfolge; machen im Text genannte Bewegungen nach u.a.

Auf dem nächsten Anspruchsniveau demonstrieren die Studierenden Hörverstehen, indem sie Auswahl aus einer Reihe von möglichen Antworten treffen. Hier muss man beispielweise die richtige Antwort ankreuzen; entscheiden, ob vorgegebene Antworten richtig oder falsch ist; bei einer Auswahl möglicher Fortsetzungen die richtige markieren; in einer Reihe möglicher Verben (Adjektive, Zeitangaben, Namen u.a.) die richtige Lösung unterstreichen.

Mehr produktiver könnten die Aufgaben sein, bei denen die Studierenden fehlende Informationen ergänzen (wortwörtliche Übernahme der Information). Sie demonstrieren Hörverstehen, indem sie Lücken im Text, eine Tabelle mit den gesuchten Informationen oder eine Liste (z. B. Einkaufsliste, Hausaufgabenliste u.a.) vervollständigen. Weiter verbessern die Studierenden fehlerhafte Transkription, z. B., sie streichen Wörter, die im Originaltext nicht vorkommen; identifizieren falsche Angaben, markieren und verbessern sie.

Auf nächstem Niveau machen die Studierenden die Notizen. Sie füllen eine vorstrukturierte Vorlage (Notizzettel, Steckbrief, Storyboard, Gedankenlandkarte etc.) aus, machen sich ohne Steuerung durch eine vorgefertigte Vorlage Notizen zu einem Vorgang, einer Person, einem Handlungsverlauf etc.

Noch schwieriger scheint es, Inhalt wiederzugeben (Nachahmung der Vorlage), z. B. kürzeren fiktionalen Text nacherzählen (Witz, Märchen u.a.) oder in Anlehnung an die Vorlage berichten, informieren, erklären (keine Zusammenfassung).

Nächster Schritt – Fragen in eigenen Worten zu beantworten (Fragen zum Globalverständnis, Detailfragen, Fragen, die intensives und/oder kombinatorisches Textverständnis verlangen).

Und auf dem höchsten Niveau demonstrieren die Studierenden intensives und kombinatorisches Textverständnis, indem sie Zusammenfassungen oder Überschriften richtig zuordnen; aus einer Reihe von Zusammenfassungen oder Überschriften die

richtige auswählen; Inhalt (einzelner Abschnitte oder des gesamten Textes) zusammenfassen; Gründe, Motive, erkennen Folgen, ziehen Schlussfolgerungen interpretieren, Handlungsempfehlungen ableiten etc.

Bewusstsein von Hörstrategien zu rücken könnte es behilflich im DaF-Unterricht sein. Es sei hervorgehoben, dass diese Hörstrategien praktisch und bewusst anwenden muss.

Список використаних джерел

1. Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 46: Zuhören, Seelze, 2016. 40 S.
2. Krelle M., Neumann D. Sprechen und Zuhören. *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. Berlin, 2014. S. 15-43.
3. Müller K. Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze : Kallmeyer, 2012. 216 S.

*Оксана Шуплик,
учитель зарубіжної літератури,
Дунаєвецький ліцей №3
Дунаєвецької міської ради*

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

За останні півстоліття світ зазнав революційних змін в усіх галузях науки, техніки, технологіях. Ці зміни безпосередньо торкнулися й галузі освіти. Сучасна молодь значно відрізняється від попередніх поколінь ходом думок, швидкістю розвитку, можливістю навчатися в Інтернеті. Велика кількість різноманітних цифрових пристроїв і «вроджені» навички володіння ними – це, звичайно, не головне, що відрізняє сучасних дітей. Набагато більший вплив на них справляє світ невичерпного і інтенсивного надлишку інформаційного навантаження, «лайків» і тотального авторитету соціальних мереж, в який вони потрапляють з дитинства, в якому зростають і до якого мають доступ. Такої кількості швидко і легко доступної інформації не було ще в жодного покоління дітей в сучасній історії. Парадоксально, але нинішній світ інформаційного надлишку, який, начебто, має підвищувати інтелект представників підростаючого покоління, часто надає абсолютно протилежний ефект, молодь не встигає переробляти, засвоювати і використовувати інформацію, яка надходить [4].

Через надлишок різноманітної інформації сучасним дітям часом дуже складно сконцентруватися та зосередити увагу на головних та істотних моментах. Тому інформаційна насиченість сучасного світу вимагає спеціальної підготовки та певної адаптації навчального матеріалу перед його поданням учням, для того щоб в візуально доступному для сприйняття вигляді надати учням основні або необхідні відомості, які будуть зрозумілими, легкодоступними та легкозасвоюваними.

Новітні методи сприйняття інформації вкрай потрібні в умовах розвитку сучасних технологій та великих інформаційних потоків. Поступово наш мозок звикає до яскравих картинок та відео – формується так зване «кліпове мислення». Це досить нове явище, яке приводить до сприйняття світу за допомогою яскравих образів, постів, мережі новин чи відео-кліпів. Здобувачам освіти на заняттях стає нецікаво, їм не вистачає наочності. Відтак актуальності набуває розгляд інноваційної технології скрайбінгу в освітньому процесі, яка сприяє процесу засвоєння знань, розвиває комунікативні навички та дозволяє креативно мислити.

Необхідність використання технологій візуалізації у процесі вивчення мовно-літературної галузі викликана потребою врахування індивідуальних психологічних особливостей учнів. Ці технології дають змогу забезпечити компактність та креативність подання навчального матеріалу, залучення здобувачів освіти до творчої роботи, а також практичного застосування набутих ними знань і практичних навичок.

Досить новою тенденцією в цій сфері є скрайбінг або використання замальовок для проведення уроків. У перекладі з англійської мови «скрайбінг» (scribe) означає «накидати ескізи», у значенні «drive a pen» – водити ручкою [1]. Це метод розповіді чи пояснення, що супроводжується паралельним створенням схематичних малюнків, які відтворюють ключовий зміст сказаного. Завдяки залученню цього прийому можна, розповідаючи про будь-що, підкріплювати сказане графічно у максимально зрозумілому і привабливому для слухачів форматі [3].

Як на мене, найбільш ефективним є використання технології скрайбінгу в процесі подання нового навчального матеріалу, оскільки це дає змогу наочно показати ключові елементи теоретичного матеріалу і допомагає встановити взаємозв'язки між основними поняттями. Ця технологія не може не зацікавити яскравістю графічних образів, пов'язаних безпосередньо з навчальним матеріалом, що у свою чергу сприяє кращому запам'ятовуванню. Причому цей процес відбувається в реальному часі, практично паралельно усному мовленню. Провідним позитивним ефектом скрайбінгу є захоплення уваги аудиторії графічними образами «тут і зараз», які легше запам'ятати і усвідомити.

Щоб бути скрайбером, не обов'язково бути художником, достатньо робити примітивні малюнки або зображати схематично. Головна вимога, яка висувається до скрайбера – це вміння виділяти головне в інформації, правильно і вдало замінювати слова та ідеї точними і простими образами. Саме «недбалий малюнок» і концентрує увагу здобувачів, інтригує і змушує очікувати нової інформації, занурює в навчання [5].

Скрайбінг є зручним інструментом не тільки для викладу навчального матеріалу: новизна і привабливість цієї технології дозволяє на її основі організовувати самостійну роботу учнів, спрямовану на оброблення ними вивченого матеріалу, відтворення власного ставлення до об'єкта навчання [3].

На основі численних досліджень можна стверджувати, що інформація, яка презентується візуально та вербально, краще запам'ятовується здобувачами освіти, до того ж візуалізація надає можливість об'єднувати здобуту інформацію в цілісну картину про певний об'єкт або явище [2]. В ідеалі, дивлячись на скрайб-

візуалізацію, слухач повинен відтворити в пам'яті почуту розповідь хоча б у загальних рисах.

В залежності від форм залучення наочності виділяють такі різновиди скрайбінгу:

- мальований (схеми та малюнки зроблені від руки на будь-якій поверхні);
- аплікаційний (на фон наклеюються чи накладаються готові зображення);
- магнітний (зображення закріплюються на поверхні за допомогою магнітів);
- фланелеграфний (готові зображення чіпляються до ворсистій поверхні за допомогою липучок тощо);
- 3D-скрайбінг (об'ємні малюнки, які створюються за допомогою 3D-ручки).

Перш ніж приступати до створення візуалізацій, окресліть головний зміст, який ви плануєте донести до учнів. Це необхідно аби через надмірну кількість образів не втратився сенс змісту розповіді. Тому рекомендую здійснювати підготовку таким чином:

- **Придумати ідею.** Вона повинна бути зрозумілою і актуальною.
- **Обрати спосіб візуалізації.** В залежності від мети та доступних засобів оберіть, яким чином буде зображено головний зміст (малюнок, аплікація, магніти тощо).
- **Підготувати сценарій.** Необхідно заздалегідь продумати план розповіді та дібрати відповідне візуальне відтворення до кожного з етапів.
- **Зробити заготовки.** Якщо заплановане яскраве представлення у реальному часі, підготуйте відповідні заготовки для здійснення певного виду скрайбінгу (маркери чи кольорову крейду для мальованого; наліпки, аплікації, магніти, 3D-ручки для інших видів). Якщо запланований відеоскрайбінг, оберіть найбільш зручну для вас програму, в якій можна створити та змонтувати сюжетні складові у єдиний відеоряд.
- **Провести скрайбінг-сесію або змонтувати відеоролик.** На фінішному етапі необхідно перевірити, що образи в достатній мірі відтворюють теоретичний зміст, а пояснення вміщується в запланований час.

Таким чином, дослідивши різноманітні скрайбтехнології, можна узагальнити їх основні переваги, а саме: пізнавальність, привабливість, образність, легка засвоюваність через візуалізацію, креативність, залучення в освітній процес. Незважаючи на значні переваги, можна виділити також і недоліки, зокрема трудоемність процесу створення скрайбу, матеріально-технічне забезпечення (наявність і вміння користуватися необхідним обладнанням та програмним забезпеченням).

Отже, на основі зазначеного робимо висновок, що скрайбінг – це технологія візуалізації, яка забезпечує відображення ключових моментів змісту освітнього матеріалу шляхом використання простих графічних елементів, які послідовно створюються відповідно до їх усного викладу, що залучає зір, слух та уяву.

Раджу спробувати цей прийом на уроках. Його використання сприяє якнайкращому запам'ятовуванню навчального матеріалу. Адже залучення скрайбінгу дозволяє яскраво та творчо візуалізувати будь-яку інформацію, зробивши акценти на ключових моментах. А завдання учням по створенню власних малюнків цим методом сприяє розвитку креативності та системного мислення.

Список використаних джерел

1. Андрощук І.В., Андрощук І.П. Скрайбінг-презентація як засіб підвищення ефективності освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Том 72. № 4. С. 67–80.
2. Бабенко О.М., Харченко Ю.В. Впровадження скрайб-презентацій у процесі вивчення хімії в 9 класі. Актуальні питання природничо-математичної освіти. 2019. Випуск 2 (14). С. 98–104.
3. Дев'ять прийомів візуалізації для використання на уроці. На Урок. 5 серпня 2018. URL: <https://naurok.com.ua/post/9-priyomiv-vizualizaci-dlya-vikoristannya-na-uroci> (дата звернення 23.03.2023)
4. Житеньова Н. В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/15191/1/Zhytienova_E_Ser.pdf (дата звернення 20.03.2023)
5. Мягкова О. Використання технологій скрайбінгу і скетчноутингу в освітньому процесі. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: Педагогічні науки). Випуск №4 (65), 2020. С. 90.

СЕКЦІЯ 3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

*Олеся Барбанюк,
кандидат філологічних наук,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

У сучасних лінгвістичних та перекладознавчих розвідках у сфері міжкультурної взаємодії мова розглядається не лише як засіб комунікації, але і як засіб категоризації досвіду певного етносу, його соціальної й культурної взаємодії, як експлікатор його самобутньої культури та концептуалізації навколишнього світу. У міжнародній взаємодії важливе місце посідає переклад, позаяк він постає в ролі своєрідного провідника між мовними кодами різних етносів, допомагає адаптувати, переносити реалії вихідного тексту за допомогою лексичного складу мови перекладу з одного мовленнєвого та культурного середовища до іншого [2]. Художній переклад є особливим способом міжкультурної комунікації, в основі якого лежить певна система вербальних форм, що несуть в собі смисл та значення, виражені засобами однієї мови (мови оригіналу) та перекодовані у іншу (мову перекладу) шляхом різноманітних трансформацій, які торкаються всіх рівнів контактуючих мовних систем [1].

Адаптація, в основі якої лежить пристосування художнього твору як відображення об'єктивної та суспільної дійсності до соціально-культурних умов суспільної дійсності, є соціально-культурною адаптацією художнього твору. Вона повинна відповідати комунікативному задуму автора, комунікативно прагматичним нормам та загалом враховувати національну специфіку іншомовного адресата. Власне саме тому можна стверджувати, що соціокультурні особливості художнього твору складає лексика, що відображає об'єктивну та суспільну дійсність народу-носія мови вихідного тексту, тобто національно-культурні реалії та соціально-маркована лексика. У художній літературі національно-культурні реалії безперечно переважають над соціально-маркованою лексикою.

Цінності одного народу, які або відсутні, або сильно відрізняються в іншого народу, створюють національне соціокультурне тло, яке знаходить своє

відображення в мові. Аби повніше зрозуміти текст оригіналу, точніше і адекватніше його перекладати перекладачеві необхідно вивчати соціокультурний фон носіїв мови вихідного тексту та лексику, що відображає його. Соціокультурний фон чи фонові інформація (за визначенням В. Виноградова) – це, передусім, історичні факти, особливості державного устрою та географічного середовища народу, етнографічні та фольклорні поняття, характерні предмети матеріальної культури минулого та сьогодення – все, що в теорії перекладу називають реаліями. Великий інтерес представляє вивчення реалій та визначення їхньої ролі в художній літературі, тому що їх національно-культурне забарвлення дозволяє поринути у культуру носіїв мови, у фонові знання, якими володіє автор твору, і від яких залежить сенс висловлювання.

Однією з головних особливостей художнього перекладу, яка відрізняє його від інших жанрів, є те, що текст перекладу є відносно самостійним по відношенню до вихідного тексту. Таким чином, текст перекладу стає частиною літературного та соціального світу носіїв мови перекладу. Відтак, для читачів перекладеного художнього твору текст перекладу є оригіналом, тому перекладач цього твору стає його співавтором. Автор перекладу переносить твір на іншу культуру, представники якої можуть сприйняти переклад зовсім не так, як носії вихідної мови цього твору.

У процесі перекладу художнього тексту перекладач має, поряд із соціокультурним та національним колоритом, передати всю повноту змістовної, емоційно-експресивної та естетичної цінності вихідного тексту. У своєму перекладі він повинен досягти рівний вихідному тексту комунікативний ефект. На шляху досягнення цієї мети перекладач зустрічає безліч труднощів, для подолання яких він повинен знаходити відповідні рішення, оскільки всі ці труднощі часто не дають змоги досягти бажаного результату.

В першу чергу йдеться про переклад реалій, тому що вони є звичними для носіїв мови вихідного тексту, і не відрізняються від інших слів цієї мови. Перекладач має бути здатним розпізнати реалії у тексті та передати їх таким чином, щоб представники іншої культури розуміли, про що йдеться. Для досягнення правильної передачі реалії в тексті перекладу, перекладач повинен мати точні знання щодо того, що дана реалія позначає, і яка фонові інформація за нею стоїть. Інакше кажучи, реалія має бути спочатку осмислена, і лише після цього перекладач може розпочинати саму передачу реалії мовою перекладу. Для цього перекладач повинен обмірковувати всі можливі способи передачі реалій, якими він може

скористатися, оцінити всі труднощі та знайти рішення, як подолати їх та адекватно передати реалію мовою перекладу.

Проблема передачі реалій, особливо у текстах художнього стилю, має дуже велике значення для перекладача. Введення реалій у текст перекладу обумовлено, передусім, роллю, відведеної ним автором оригіналу. Перекладач може, наприклад, повністю опустити реалію, але тільки після ретельного осмислення її значущості в тексті та залежно від слів.

Головне завдання перекладача художнього тексту полягає у створенні рівнозначного оригіналу твору. Художні твори рясніють безеквівалентною лексикою. У своїх творах автори використовують реалії для віддзеркалення національного та історичного колориту, тобто культурного фону, тому що реалії відображають майже невидимі смислові відтінки, які є результатом бачення світу будь-якого етносу, нації. Таким чином, завданням перекладача є відтворення тексту мовою перекладу, максимально зберігаючи мовну картину світу вихідного тексту, тобто враховуючи лінгво- та соціокультурні особливості.

Список використаних джерел

1. Шепель Ю. О. Вимоги до перекладу художнього тексту як засобу міжкультурної комунікації. *Матеріали V Всеукраїнської науковопрактичної конференції «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України (31 березня – 1 квітня 2016 року).* С. 146-148.
2. Штепуляк О. С Міжкультурні аспекти перекладу та їх роль у фаховій підготовці майбутніх перекладачів. *Молодий вчений.* 2016. № 4.1. С. 110-113.

Олена Бугайчук,
*асистент кафедри німецької філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

UNGEWÖHNLICHE UND SCHÖNE WÖRTER IM DEUTSCHEN: BEDEUTUNG UND GEBRAUCH

„Sprache ist ein Zeichen von Lebendigkeit. Sie ist dynamisch und spiegelt in ihrer Ausdrucksformen die aktuelle Gesellschaft wieder. Die Sprache wird von kulturellen Entwicklungen beeinflusst. Oder sie passt sich gesellschaftlichen Veränderungen an“. [1, S. 1]. So passiert es, dass viele Wörter ihre ursprüngliche Bedeutung verlieren und schließlich aus der Mode kommen, z.B.: *Augenweide*, *Dreikäsehoch*, *Gabelfrühstück*, *kommod* u.a. In der deutschen Sprache gibt es viele altertümliche und merkwürdige Wörter. Das sind die Wörter zum Träumen und Schwelgen, zu Erinnerungen an Altes und längst Vergessenes. Was verloren ging, ging nicht ganz, die Sprache bewahrt es für die nächsten Generationen. Diese schönen Wörter sind „Begriffe mit dem besonderen Klang, Wörter, die Sehnsüchte und Erinnerungen in uns hervorrufen und uns seelenfrohe Gefühle verschaffen“ [4, S. 4]. Das sind die sogenannten „funkelnden Juwelen der deutschen Sprache“: „Die deutsche Sprache birgt viele funkelnde Edelsteine. Erst durch sie bekommen unsere Gefühle und Gedanken den richtigen Schliff: Wörter wie *feinsinnig* und *filigran*, *schlemmen* und *schlummern* zählen genauso zu diesem Schatz wie *die Anmut*, *das Augenmerk* und *der Ausbund* [3, S. 10].

Viele wohllinkende Wörter hört man immer seltener. Ungeachtet ihrer Schönheit sind sie vom Aussterben bedroht. Es ist die höchste Zeit zum Handeln, denn noch ist es nicht zu spät, diese wunderschönen Wörter zu bewahren. Das sind die schönen deutschen Wörter, die wir viel öfter sagen sollten und im Alltag öfter nutzen sollten. „Wir finden das schade, denn viele dieser Wörter klingen nicht nur schön, sie lassen uns auch an vergangene Zeiten denken“ [2, S. 1].

Die deutsche Sprache ist eine schöne Sprache. Manchmal klingt sie etwas derb und hart aber dennoch sollten die Deutschen stolz auf ihre Sprache sein. Nicht umsonst wird sie oft als die Sprache der Dichter und Denker anerkannt. Schon 2004 wollte der Deutsche Sprachrat feststellen, was wohl das schönste deutsche Wort ist. Er hat das schönste deutsche Wort gesucht und forderte jedermann auf, das „liebste, schönste, kostbarste“ deutsche Wort zu verraten. Bewertungskriterien sind „die Einmaligkeit des Wortes, seine große Ausdruckskraft, seine Klangfarbe – oder ganz andere Gründe, die für die Leute persönlich maßgeblich sind. Aus über 20.000 Vorschlägen weltweit wurden die

Spitzenplätze letztendlich an die Wörter *Habseligkeiten*, *Geborgenheit* und *lieben* vergeben.

Doch was macht ein Wort eigentlich so schön? Oftmals ist es der Klang – also die Aussprache des Wortes die bestimmt, ob es uns gefällt. Natürlich haben jedoch auch die Bedeutung und die Emotionen (oder auch Erinnerungen), die wir mit diesem Wort verbinden, einen großen Einfluss darauf, ob wir ein deutsches Wort schön finden. In der folgenden Auflistung wird über die deutschen Wörter gesprochen, die wohl als „schöne deutsche Wörter“ bezeichnet werden. Natürlich ist diese Liste auch etwas subjektiv, wenn es darum geht, das schönste deutsche Wort zu finden. Das ist übrigens gar nicht so leicht.

Diese konkrete Analyse wird in unserem Beitrag durchgeführt, weil es ungeachtet ihrer Schönheit die Gefahr ihres Aussterbens besteht. Wir setzen uns das Ziel, die Forschungsfrage zu beantworten, was der Grund dafür ist und wie man das vermeiden könnte. Unsere Vergleichsanalyse wurde auf Grund der konkreten deutschen Wörter, ihrer Bedeutung und ihres Gebrauchs sowie ihrer Übersetzung ins Ukrainische durchgeführt. Mit der Entwicklung der Gesellschaft ändert sich jeweils die Sprache. Es wurde festgestellt, dass es immer wieder neue Wörter und Redewendungen entstehen. Alte Wörter verlieren ihre Aktualität und werden nicht so oft oder überhaupt nicht mehr gebraucht. Viele wohlklinkende Wörter hört man immer seltener. Als Schlussfolgerung kommt es, dass man deswegen diese wunderschönen Wörter bewahren muss. Man soll den jüngeren Generationen diese Wörter weitergeben und erklären, warum sie so schön sind, wann und in welchen Fällen sowie unter welchen Umständen man sie gebrauchen kann. Dadurch bewahrt man die eigene Sprache und lässt sie auch bereichern.

Список використаних джерел

1. Becher B. Fast vergessene deutsche Wörter – zu schön zum Vergessen URL: www.lifta.de/magazin/panorama/fast-vergessene-deutsche-woerter-zu-schoen-zum-vergessen.pdf (04.04.2023)
2. Grösch A. Fast vergessen: Wunderschöne deutsche Wörter, die wir im Alltag öfter nutzen sollten URL: <https://www.fnp.de/hessen/wunderschoene-woerter-alltag-oefter-nutzen-sollten-10445804.html> (04.04.2023)
3. Kaehlbrandt R., Krämer W. Lexikon der schönen Wörter: Von anschmiegen bis zeitvergessen. München: Pocket Book Piper Verlag GmbH, 2020. 304 S.
4. Löwenstern L. Schöne Wörter. Kindle Edition. Vol. I. erweiterte 4.Auflage. 2020. 390 S.
5. Mrozek B. Lexikon der bedrohten Wörter. Band 1. Verlag: Rowolt Taschenbuch. 2005. 224 S.

*Діана Гурська,
здобувачка вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник:
Олена Бондарчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ТВОРІ Ф. КАФКИ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ»

Без сумніву, новела німецького письменника Франца Кафки «Перевтілення» отримала чимало уваги від багатьох дослідників. Твір вже достатньо досліджено, як з точки зору проблематики (проблема самотності та відчуження головного героя), так і з точки зору перекладу різними мовами (С. Бернофський [4], Н. Лалаян [2], Б. Озер [6] та інші). Втім, наша робота залишається актуальною, тому що ідеального перекладу досягти майже неможливо. Саме тому важливо розглядати існуючі варіанти, продовжуючи пошук найвдаліших трансформацій задля збереження усіх нюансів оригіналу.

За основу дослідження було обрано класифікацію перекладацьких трансформацій Сергія Максимова [3, с. 141-149], в якій трансформації поділяються на лексичні (формальні: транскрипція, транслітерація, фонетичне відтворення, комбіновані, калькування; та семантичні: генералізація, диференціація, субстантивація та модуляція), граматичні (повне семантичне відтворення, транспозиція, заміна, додавання, вилучення) та лексико-граматичні (антонімічний переклад, повна реорганізація, компенсація).

Для аналізу було обрано переклад Євгена Поповича [1]. Вже в першому реченні оригіналу зустрічаємо проблемне місце: Ф. Кафка вживає словосполучення *ungeheueres Ungeziefer*. Прикметник *ungeheuer* походить від співзвучного іменника (монстр, чудовисько), і додає додаткову конотацію і без того неприємному слову *Ungeziefer*. Є. Попович для цього уривку пропонує варіант *страхотлива комаха*. З генералізацією у парі *ungeheueres – страхотливий* можна погодитися, адже в українській мові немає прикметника, спільнокореневого слову *чудовисько*. Перекладач вдало адаптує прикметник для посилення неприємного враження, вживаючи *страхотливий* замість простого *страшний*.

Далі варто зауважити, що лексична трансформація модуляції (*комаха*), на нашу думку, обрана невдало. *Ungeziefer* позначає усіляких бридких тварин, що

ведуть паразитичний спосіб життя (таких як блохи, щури, миші). Очевидно, що слово *комаха* є занадто узагальненим, оскільки воно не передає основного підтексту твору: головний герой відчуває докори совісті за те, що він – як той паразит для своєї родини. Хоча Грегор Замза і ходить на роботу, у репліках членів родини помічаємо, що він є емоційним тягарем для оточуючих, через що і почувається самотнім. Можливо, за краще було б перекласти іменник *Ungeziefer* буквально.

Як вважає С. Бернофський, ще одним проблематичним моментом цього уривку є морфологічна особливість аналізованого нами словосполучення. Обидва слова починаються з прийменника *un-*, що вилучено в процесі перекладу. Хоча надто великого значення цей прийменник не несе, все ж маємо подвійне заперечення, що надає текстові ще більшого емоційного забарвлення [4].

Згадаємо також декілька семантичних трансформацій у перекладі. Наприклад, у реченні *Lieber würde er Grete ins Gesicht springen* слово *Gesicht* (обличчя) замінено генералізованим *голова*: *Скоріше стрибне сестрі на голову*. Вживається у перекладі і конкретизація. У цьому контексті було вирішено загальне значення *Umfang* (об'єм, розмір) звужити до слова *ноги*: *Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine* – *Два рядки лапок, таких мізерних супроти звичайних ніг...* На нашу думку, така заміна є доречною, адже в оригіналі лапки порівнюються з ногами людини.

Щодо граматичних трансформацій у перекладі Євгена Поповича, можна навести декілька таких прикладів: *Die geschäftlichen Aufregungen sind viel größer* – *Робочої метушні значно більше*. Тут перекладач обирає шлях морфологічної перебудови речення, замінивши множину *Aufregungen* формою однини еквівалентного слова. Такий прийом зустрічаємо у тексті неодноразово: *beschattete dann mit den Händen die Augen und weinte, daß sich seine mächtige Brust schüttelte* – *закрив руками очі й заплакав, і могутні його груди стрясались*. Тут бачимо заміну однини *die Brust* на плюральну форму *груди*.

У наведеному вище прикладі спостерігаємо і синтаксичну заміну: в оригіналі маємо підрядне речення зі сполучником *daß*, тоді як у перекладі Є. Поповича речення складносурядне, поєднане сполучником *і*. Серед інших вживаних перекладачем граматичних трансформацій можна виокремити зміну пасивного стану на активний: *Aber durch das kleine Gespräch waren die anderen Familienmitglieder darauf aufmerksam geworden* – *Але ця коротка розмова звернула увагу всієї сім'ї на те, що...*

Отже, як видно з цього дослідження, переклад є важким і багатограним процесом, що має вилитись у найбільш точний результат. Втім, не завжди можливо

передати текст оригіналу буквально, через що перекладачеві необхідно вдаватися до різноманітних лексичних, граматичних та лексико-граматичних трансформацій. А тому подальше дослідження тексту Ф. Кафки важливе для пошуку «ідеальних» варіантів перекладу у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Кафка Ф. Перевтілення (переклад із німецької Євгена Поповича). URL: <https://uahistory.co/pidruchniki/isaeva-world-literature-11-class-2019-chrestomathy/3.php> (дата звернення: 10.04.2023).
2. Лалаян Н. Переклад творів Франца Кафки українською мовою. 2021. URL: https://revolution.allbest.ru/languages/01263075_0.html (дата звернення: 10.04.2023).
3. Максимов С. Практичний курс перекладу. Київ, 2012. 204 с.
4. Bernofsky S. On Translating Kafka's "The Metamorphosis". 2014. URL: <https://www.newyorker.com/books/page-turner/on-translating-kafkas-the-metamorphosis> (дата звернення: 10.04.2023).
5. Kafka F. Die Verwandlung. URL: http://www.digbib.org/Franz_Kafka_1883/Die_Verwandlung_.pdf (дата звернення: 10.04.2023).
6. Özer B. Comparative Analysis of three English Translations of Franz Kafka's The Metamorphosis. Ankara, 2019.

Д. Мар'яш,
здобувачка вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник:
Л. Рись,
кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛЕКСЕМ

На фоні швидкого розвитку глобалізаційних процесів у всіх сферах значно підвищується роль і значення діяльності перекладачів. Навички досконалого володіння мовами долають перешкоди комунікації між країнами, стимулюють порозуміння націй та забезпечують загальну доступність до надбань всесвітньої культури та науки. Для нинішнього етапу розвитку мови характерна велика кількість неолексем, що наявність яких можна прослідкувати у всіх сферах людського життя. Досить частим явищем є зіткнення з певними труднощами при перекладі неолексем. Проблема полягає у пошуку доречних слів-відповідників у іншій мові, позаяк нерідко носії мови, якою перекладається текст, раніше не мали потреби в конкретному слові. Задля вирішення цієї проблеми і працюють перекладачі, які постійно намагаються вдомконалити цей процес і зробити його легшим [3, с. 115-125].

Потрібно зазначити, що вітчизняні науковці в сфері лексикології та неології приділяють недостатньо уваги питанню феномену лексичних новоутворень в німецькій мові, що в свою чергу негативно відображається на теоретико-методологічній підготовці перекладачів. Складність для професіоналів передусім полягає в тому, що в словниках неолексеми фіксують досить пізно або не фіксують взагалі. Досить часто неолексеми не включають до словників з причини їхньої недовговічності.

Сам процес перекладу складається з двох етапів. Зафіксувавши нове слово, перекладач передусім звертає увагу на контекст його функціонування, далі з'ясовує його значення. На цьому етапі використовуються різні словники. Після дослідження структури неологізму та встановлення його значення проходить процес перекладу на рідну мову. Вирішальним є саме перший етап.

На другому етапі головна задача полягає в передачі слова мовою перекладу. Це виключно технічний етап, але він має відповідати всім нормам мови перекладу.

Іноді перекладачі стикаються з питанням відсутності відповідних еквівалентів. В такому випадку використовують наступні способи перекладу неолексем [1]:

- калькування – переклад відбувається за допомогою творення нового слова із урахуванням морфологічної структури іншомовного слова, на основі адаптованого перекладу його внутрішньої форми;
- транслітерація або транскрибування;
- описовий переклад.

При використанні першого методу замінюють у слові його складові частини відповідними лексичними частинами мови перекладу. Даний спосіб вважається частково неперекладним, що пояснюється незмінністю внутрішньої форми слова. Методом калькування зазвичай перекладаються лише складні слова, наприклад: *der Verkaufsleiter* – *менеджер з продажу*. Слово *Verkaufsleiter* складається з двох частин, кожна з яких перекладається окремо (менеджер і продаж). Перевагою способу калькування є точне співвідношення неолексем з їхніми еквівалентами.

Принцип перекладу методом транслітерації полягає у передачі іноземного слова українськими літерами в точності: *Internet* – *Інтернет*, *der Motor* – *мотор*, *der Kanzler* – *канцлер* і т.д.

Для способу транскрибування характерно передача звучання слова українськими буквами. Такий переклад є дещо умовним, позаяк українська та німецька фонетичні системи відрізняються, в результаті чого відтворюється тільки схоже звучання. В основі цього способу лежать елементи транслітерації редукованих голосних. Прикладом можуть слугувати: *der Spiegel* – *Шнігель* (журнал), *Siemens-Schuckert- Werke* – заводи «Сіменс-Шуккерт».

Описовий переклад базується на різних засобах іншої мови. Він пояснює значення слова через словосполучення чи речення і застосовується у разі неможливості передачі неолексем вищеперерахованими методами. Як правило, це відбувається, коли предмет, явище чи відчуття відсутні у мові перекладу. Одним із основних способів такого перекладу є пояснювальний, що свого роду нагадує тлумачення слів: *die Auflaufkinder* – *діти, які супроводжують футболістів під час виходу на футбольне поле перед початком матчу*, *das Beitrittsland* – *країна-кандидат, яка знаходиться на останньому етапі до вступу в Європейський союз*.

Недоліком описового методу є багатослівність, наприклад: *die Tinderella* – *дівчина, яка постійно шукає стосунки у соціальних мережах*, *flittern* – *фліртувати у соціальній мережі Twitter*.

Варто зазначити, що українська та німецька мова мають лексично-семантичні відмінності. В процесі перекладу синтаксичні структури речення перебудовуються й відбуваються лексичні зміни. Цей процес носить назву лексично-граматична трансформація, яка використовується у разі неможливості використання словникових відповідників конкретного слова вихідної мови. Коренем даної проблеми є невідповідність контексту і значення.

Існують наступні способи трансформації [2, с. 59]:

- генералізація;
- конкретизація;
- вилучення;
- заміна;
- додавання;
- перестановка.

Під генералізацією розуміється заміна слів із меншою семантикою вихідної мови на слова із широким значенням. Даний спосіб рідко застосовується в ході перекладу через те, що його використання в деяких випадках може призвести до втрати частини інформації.

Конкретизація потрібна через те, що вокабулярні відповідники слів оригінальної мови та звичай мовлення відрізняються. Для цього способу характерна трансформація, під час якої слово із широким обсягом значення вихідної мови в ході перекладу змінюють на слово із менш обширним значенням. Задля використання цього способу у перекладача мають бути присутні творчі навички.

Для способу вилучення характерним є уникнення тавтологічного чи плеонастичного елемента, який за правилами мови є частиною імпліцитного сенсу тексту.

Завдяки заміні відбувається перехід слова з однієї частини мови в іншу, в результаті чого через різні лексичні та граматичні особливості мов перекладу та оригіналу змінюються граматичні ознаки слів. Частіше за все, цей метод використовується для іменників, прикметників, дієслів та прислівників.

Додавання є зростанням кількості слів або словосполучень під час перекладу задля коректної передачі сенсу тексту оригіналу або для дотримання норм мови перекладу.

Перестановка відбувається за рахунок зміни порядку слів у словосполученні та реченні. Частіше за все такий спосіб застосовується під час перекладу різноманітних словосполучень та фраз.

Тож, задля достовірного перекладу неолексем варто ретельно дослідити їхню структуру та вибрати метод перекладу, що буде найбільше підходити в тій чи іншій ситуації, і який, відповідно, буде найкраще передавати значення слів.

Список використаних джерел

1. Зацний Ю. А. Поповнення словникового складу англійської мови. *Вісник Сумського державного університету*. 2002. № 4. С. 75-79.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової та технічної літератури. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі. Вінниця : Нова книга, 2001. С. 59.
3. Стежко Ю. Г. Новоутворення в німецькій лексиці: природа, функціонування та особливості перекладу: наукові записки, вип.12, част.1, Київ, 2012. С. 115-125.

*Валентина Мойсюк,
доктор філологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

КОГНІТИВНА ТРАНСЛЯТОЛОГІЯ: СТАНОВЛЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ

Суб'єктоцентричність, яка характеризує сучасний етап розвитку теорії перекладу, спрямувала перекладознавчі студії у площину вивчення категорії перекладача як суб'єкта перекладу (М. Дорофєєва, О. Ребрій, Ch. Balliu, A. Chesterman, B. Davou, Ch. Durieux, A. Kosma, R. Kruger, Ch. Papas, E. Prune та ін.). Такий когнітивний вектор уможлиблює, на наш погляд, закладення фундаменту для подальшого моделювання трансляційного процесу, а також розробки універсальних алгоритмів перекладацького аналізу, що, власне, й визначає актуальність нашого дослідження.

Метою нашої розвідки є аналіз розвитку когнітивних принципів, які лежать в основі послідовних парадигм перекладознавчої теорії.

Перший напрямок – «маніпуляція символів» (H. Risku) або «обробка символів» (H. Strohner) – збігається із започаткуванням у середині ХХ ст. вивчення людської когніції, результатами якої є «набуття досвіду, отримання знань шляхом сенсомоторного сприйняття світу за допомогою органів чуття, інтеріоризації у свідомості результатів цього сприйняття, обробки й переробки набутих знань на підставі внутрішнього рефлексивного досвіду, систем категоризації та концептуалізації, а також мовної інтерпретації та переінтерпретації» [1, с. 270]. Зіставляючи процеси пізнання із процесами обробки інформації комп'ютером, науковці пояснюють когнітивні процеси, які відбуваються у мозку людини під час перекладу. Так, основоположник теорії машинного перекладу В. Вівер та його послідовники, уподібнюючи процес перекладу до криптографії на рівні символів і знаків, стверджують, що стаття будь-якою мовою може вважатися написаною англійською, вона просто «закодована в дивні символи, які необхідно декодувати» [8, с.18]. У такий спосіб перекладач виконує функцію «перемикача» в ланцюжку «код¹ – декодування – перекладач – рекодування – код²». Інакше кажучи, в процесі перекладу адресант кодує повідомлення за допомогою певних алгоритмів і надсилає його адресату через певний канал зв'язку, після чого останній декодує повідомлення, використовуючи однакові або схожі алгоритми [2, с. 69]. Відтак, дотримуючись постулату «людина – це машина і може бути описана як машина», науковці ототожнюють закони мислення із законами механіки [5, с. 232].

Аналізуючи першу когнітивну парадигму, Р. Крюгер зауважує, що таке уявлення перекладу як алгоритмізованої заміни кодів не пояснює всю складність цього процесу. Когнітивну діяльність перекладача не можна звести суто до логічних і раціональних процесів, адже значну роль цьому відіграє також його індивідуальний досвід, мотивація, контекст перекладу тощо [6, с. 277].

Поява в кінці ХХ ст. другого напряму когнітивної транслятології – «розпізнавання зразків» – пов'язана із новими досягненнями в галузі когнітології. Науковцями, зокрема, встановлено, що будова мозку людини значно відрізняється від будови стандартного комп'ютера, внаслідок чого «комп'ютерна метафора» була замінена на «мозкову метафору» конекціонізму. Структури знань є адекватними нейрофізіологічній будові людського мозку, його мережі нейронних клітин і зв'язків між ними за умови паралельності (одночасності) переробки отриманої з різних джерел інформації різними процесорами та їхній взаємодії [4]. Людське знання постає не як визначені заздалегідь символи або коди, а «у формі активації певних зразків мислення і діяльності, розподілених всередині нейронної мережі мозку» [2, с. 114].

Одним із основних понять конекціонізму є фрейм, який, за словами Д. Буссе, «асоціюється з абстрактною, комплексною структурою елементів знань, які в процесі розуміння тексту/висловлення піддаються реконструкції за допомогою звернення до фонових знань суб'єкта-отримувача і активуються через мовні вирази або ланцюжки виразів» [3, с. 85]. Р. Крюгер вирізняє три типи фреймів, задіяних у процесі перекладу, а саме: 1) фрейм цільової ситуації; 2) фрейм реєстру цільової мови; 3) фрейм фахової області, до якої належить текст оригіналу [6, с. 281]. Така модель відкидає лінійний характер трансляторного процесу (декодування і рекодування) і визначає його через когерентну взаємодію фреймів, що зумовлює появу множинних інтерпретацій і непередбачуваність кінцевого результату перекладу. Важливим чинником у цьому процесі постає сам перекладач, який задіює індивідуальний когнітивний фрейм: саме він визначає мету комунікації, приймає рішення щодо застосування методів та засобів перекладу, залучає фонові знання.

Незважаючи на прогресивність цієї парадигми, науковці вказують її певні недоліки, зокрема: недостатнє врахування впливу факторів комунікативної ситуації на когнітивну діяльність перекладача, вилучення фактора його взаємодії з навколишнім середовищем [2, с. 115].

На початку ХХІ ст. з'являється третя парадигма – «контекстно-ситуативний переклад». Його витоки вбачають у теорії ситуативно зумовленої когніції, механізм

дії якої визначають через «метафору екосистеми». Йдеться, зокрема, про розуміння пізнавальної активності в тому вигляді, який вона має у звичайному середовищі в контексті природної цілеспрямованої діяльності; про врахування деталей реального світу, в якому перебувають індивіди, а також тонкої структури інформації, наданої цим світом; про важливість складних когнітивних навичок, які індивіди здатні набувати, та їхніх змін у процесі життєдіяльності [1, с. 86]. Подібно до когнітивної екосистеми, носієм якої є людина, в концепції контекстно-ситуативного перекладу виникає поняття «перекладацька екосистема». Авторка цієї теорії Г. Ріску стверджує, що когнітивні процеси перекладу можна пояснити лише з урахуванням взаємодії мозку перекладача, його тіла, артефактів та інших індивідуумів [7, с. 73]. У цьому контексті артефакти постають як штучне середовище буття людини, як «друга природа», яка має не лише об'єктивні, а й суб'єктивні властивості [2, с. 116]. Терміном «інші індивідууми» позначають усіх, окрім перекладача, учасників трансляторного проєкту (замовник, керівник та менеджери проєкту, колеги-перекладачі, технічні спеціалісти-консультанти, рецензенти, редактори готового перекладу тощо). До того ж, до парадигми контекстно-ситуативного перекладу залучають фізичний та психічний стани перекладача, які формують поняття «тіло перекладача».

Отже, третя парадигма розширює фокус дослідницької уваги від суто ментальних, логічно-раціональних, процесів перекладача до чинників навколишнього середовища та особливостей взаємодії суб'єкта перекладу зі своїм оточенням та врахування ним умов конкретної ситуації, у межах якої здійснюється перекладацьке замовлення. Саме вона, на наш погляд, здатна пояснити сутність трансляторного процесу, його закономірності, взаємозв'язок і взаємовплив усіх його учасників.

Список використаних джерел

1. Гладка В. Неофразеологізація сучасної французької мови: лінгвокогнітивний аспект: у 2 ч. Чернівці: Технодрук, 2018. Ч. 1. Монографія. 680 с.
2. Дорофєєва М.С. Когнітивні передумови моделювання системи у синергетиці перекладу. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2016. № 24. Т. 2. С. 113-117.
3. Busse D. Semantik. Paderborn: Fink, 2009. 144 p.
4. Humphreys G.W., Riddoch M.J., Quinlan P.T. Cascade processes in picture identification. *Cognitive neuropsychology*. New York: Oxford University Press, 1988. № 5. P. 67-103.
5. Kirkeby O.F. Cognitive Science. *The encyclopedia of Language and Linguistics*: in 10 vol.; R.E. Asher (ed.). Oxford, New York, Seoul, Tokyo, 1994. Vol. 2. P. 232.

6. Kruger R. Fach übersetzen aus kognitions translatologischer Perspektive. Das Kolner Modell des situierten Fachübersetzers. *Transkom*. № 8 (2), 2015. S. 273-313. URL: <http://www.transkom.eu> (дата звернення 23.03.2023)
7. Risku H. Translationsmanagement. Interkulturelle Fachkommunikation im Kommunikationszeitalter. Tübingen: Narr, 2004. 276 S.
8. Weaver W., William N., Locke A., Donald Booth (Hg.) Translation. *Machine Translation of Languages*. Technology Press of the Massachusetts Institute of Technology/New York : Wiley/London: Chapman & Hall, 1955. P. 15-23.

*Людмила Пасик,
кандидат філологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ПЕРЕКЛАД ТА ЛОКАЛІЗАЦІЯ ВІДЕОІГОР

Міжкультурна комунікація стає на тлі глобалізаційного процесу неабияк важливою. Через те локалізація, як особливий вид перекладу, привертає увагу мовознавців та перекладачів все частіше. Існує низка досліджень, де розглядаються деякі аспекти локалізації програмного забезпечення та веб сторінок, проте проблема локалізації відеоігор залишається все ще недостатньо дослідженою.

Дозвілля багатьох людей перейшло з офлайн у онлайн, особливо молодь і діти не можуть уявити свого життя без гаджетів і відеоігор, які вони прирівнюють до перегляду фільму, читання книги чи походу в театр. Оскільки сучасні високоякісні відеоігри виконують не лише розважальну, а й навчальну та виховну функції, а попит на розважальне програмне забезпечення невідменно зростає, це спонукає видавців відеоігор перекладати більше своїх продуктів іншими мовами.

Проблемі локалізації відеоігор присвячені дослідження таких перекладознавців як Р. Чойновські, М. Кохер, Ф. Керр, Д. МакДугалл, Ч. Кім, Д. Обрайєн, Н. Тіде, К. Мангірон, М. Охаган тощо.

Мета розвідки полягає у з'ясуванні відмінності між термінами «переклад» і «локалізація» відеоігор.

Локалізація програмного забезпечення та медіа-продуктів – усталена галузь перекладознавства, яка виникла разом із комп'ютерною індустрією та пов'язаною з нею галуззю локалізації програмного забезпечення [4, с. 100-105]. Тому локалізацію відеоігор однаково вивчають як частину локалізації програмного забезпечення [7, с. 9-10]. З точки зору Р. Чойновські, локалізація – це «адаптація продукту до мовних, регіональних і технічних потреб певного ринку» [2, с. 72]. Це широке визначення аналогічно застосовується до локалізації відеоігор [4, с. 104]. На думку О'Хагана та Мангірона, воно охоплює «всі численні та різноманітні процеси, пов'язані з перетворенням ігрового програмного забезпечення, розробленого в одній країні, у форму, придатну для продажу на цільових територіях» [6]. Іноді, однак, під локалізацією відеоігор просто розуміють «фактичний процес перекладу мовних засобів гри іншими мовами» [7].

Це неодноразово викликало дискусії щодо відмінностей між термінами «переклад» і «локалізація» [4, с. 98-99]. Культурна адаптація до цільового ринку –

це те, що зазвичай є частиною перекладу, але в індустрії локалізації (неперекладачами або науковцями, які не займаються перекладом) часто вважається окремим або спеціальним кроком. Від перекладу локалізацію відрізняє насамперед «той факт, що вона має справу з частинами, вбудованими в технологічну платформу» [3; 4], а також необхідність «явного вилучення елементів, що підлягають перекладу, та їхньої реінтеграції в кінцевий продукт» [4, 91-92].

Деякі дослідники вважають, що це занадто широкий термін і виступають за його конкретизацію, наприклад, Берналь-Меріно [1; с. 31-32], зауважує, що варто використовувати словосполучення «лінгвістична локалізація» у перекладознавстві, щоб виокремити перекладацьку діяльність як один з етапів локалізації (відеоігор). Існує також думка, що доцільно розрізняти «вербальну та невербальну локалізацію». Через аналогію з локалізацією програмного забезпечення, Н. Тім для їхнього розмежування пропонує термін «локалізація відеоігор». Дослідниця вбачає під «локалізацією власне процес перекладу мовних засобів гри іншими мовами» [7; с. 4].

Науковці М. Охаган і К. Мангірон [5; 4] також дискутують з приводу того чи локалізація включає переклад, як це прийнято вважати у перекладознавстві, або ж, навпаки, переклад є більш широкою концепцією, що включає в себе локалізацію. У підсумку вони послуговуються терміном «локалізація гри», який є синонімом до терміну «переклад відеогри», коли йдеться про операції над текстом. Вдаючись до редукціоністського підходу, А. Ренфорд також зауважує що саме цей термін є релевантним, оскільки відеоігри є продуктом, цілком адаптованим до потреб користувачів, а не формою перекладацького витвору [6, с. 152].

Серед дослідників також побутує думка, що локалізація відеоігор є гібридним типом перекладу, оскільки він поєднує в собі особливості інших жанрів перекладу. Відеоігри містять пряму мову героїв відеогри, повідомлення на екрані та інструкції для користувача. Переклад цих компонентів створює певні труднощі, зокрема, такі як, робота з незавершеним текстом або переклад без доступу до вихідного тексту, більш відомий як «сліпа локалізація». Відеоігри також часто містять діалоги та кінематографічні сцени, а їхній сценарій можуть дублювати, він може містити субтитри, або і те і інше. Крім того, деякі відеоігри – зокрема рольові і пригодницькі – містять літературні уривки, які необхідно перекласти, зберігаючи літературність та поетичність

Отже, як бачимо, нема одностайної думки щодо дефініції локалізації. На основі наведених трактувань вважаємо, що локалізація є невід’ємною частиною перекладу відеоігор і є вужчим поняттям, як переклад, з точки зору лінгвістики.

Список використаних джерел:

1. Bernal-Merino M. A. Translation and localisation in video games. Making entertainment software global. New York, NY : Routledge, 2014. 301 p.
2. Chojnowski R. The practical aspects of video game localization. *Styles of communication*. Issue 8. 2020. P. 71-94.
3. Mangiron C. Game on! Burning issues in game localization URL : <http://jatjournal.org/index.php/jat/article/view/48/7> (дата звернення 02.03.2023).
4. Mangiron C., O'Hagan M. Game localization. Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins, 2013. 374 p.
5. O'Hagan M. Game localisation as emotion engineering: Methodological Exploration. *Conflict and Communication: A changing Asia in a globalising world* / eds. M. O'Hagan & Q. Zhang. New York, NY: Nova, 2016. P. 81-102.
6. Ranford A. Targeted translation. How game translations are used to meet market expectations. *The Journal of Internationalization of Localization*. Issue 4(2). 2013. P. 141-161.
7. Thiede N. Qualität bei der Lokalisierung von Videospielen. Berlin : Frank&Timme Verlag, 2021. 106 S.

*Лариса Смолінська,
викладач німецької мови,
Відокремлений структурний підрозділ «Кам'янець-Подільський фаховий коледж
закладу вищої освіти «Подільський державний університет»*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням є важливим елементом освіти студентів аграрних вузів. Знання іноземної мови може стати додатковою перевагою при пошуку роботи, особливо в іноземних компаніях, які працюють в галузі сільського господарства. Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням дозволяє студентам отримувати інформацію про нові технології, наукові дослідження та розвиток галузі в інших країнах, що може бути корисним для їх подальшої кар'єри в сільському господарстві.

Переклад фахової літератури є важливим елементом підготовки фахівців аграрної галузі, оскільки він дозволяє їм отримувати нові знання та інформацію з іноземних джерел. Однак, існує декілька актуальних проблем, які студенти та викладачі зустрічають на заняттях німецької мови при перекладі фахової літератури.

Однією з головних проблем є невідповідність між мовними структурами німецької та української мов. Наприклад, в німецькій мові існує багато слів, які мають кілька значень і можуть мати різні контексти використання. Це може призвести до неправильного розуміння інформації та невірного перекладу. Як пише у своїй статті О. Мельник, "основною задачею перекладу фахової літератури є точне відтворення специфіки фахового тексту, а також збереження стилю та мовленнєвого етикету" [3, с. 44].

Іншою проблемою є технічна складність перекладу фахової літератури, оскільки вона часто містить терміни та термінологію, яка може бути складною для перекладу. Більшість термінів аграрної галузі мають свої унікальні значення та відповідність у німецькій мові, тому важливо знати не тільки самі слова, а й їх значення в контексті теми. Як зазначає В. Сидоренко, "деякі терміни мають багатозначність, або ж відсутній відповідний термін в мові-цілі, тому перекладається словами або перефразовується" [7, с. 54]. Наприклад, в аграрній галузі німецькою мовою використовуються терміни "Bodenbearbeitung" та

"Bodenpflege", які мають важливе значення, але їх переклад на українську мову може бути неточним або неправильним. "Bodenbearbeitung" означає обробку ґрунту, включаючи перекопування, удобрення та інші дії для підготовки ґрунту до посіву, а "Bodenpflege" означає догляд за ґрунтом, наприклад, видалення бур'янів, поверхнєве лущення та інші дії для збереження родючості ґрунту. Українські еквіваленти для цих термінів можуть бути "обробка ґрунту" та "догляд за ґрунтом", але вони не передають повного значення німецьких термінів. Іншим частим випадком складного перекладу є термінологія, пов'язана зі специфікою механізації в окремих галузях. Наприклад, німецький термін "Schlepper" може мати різні переклади на українську, залежно від контексту і галузі застосування. У сільському господарстві це може бути "трактор", у будівництві — "бульдозер", а в логістиці — "тягач". Тому перекладач повинен враховувати контекст і знати специфіку термінології в конкретній галузі. Крім того, існують випадки, коли терміни з однієї мови не мають точного відповідника в іншій мові. Наприклад, німецький термін "Walzenstriegel" описує пристрій, який використовується для вирівнювання ґрунту після весняної обробки, але в українській мові точний відповідник відсутній. У таких випадках перекладач повинен вибрати найбільш адекватний варіант перекладу, що повинен бути зрозумілим для аудиторії.

Також слід враховувати стилістичні особливості української та німецької мови. Фахова література в галузях тваринництва та агрономії може містити складні та довгі речення з великою кількістю технічних термінів, що може стати викликом для перекладача. Так, наприклад, у книзі "Grundlagen der Tierzucht" автора К. Рюбенаура можна зустріти таке речення: "Eine Anforderung, die heute an Zuchtwerte gestellt wird, ist, dass sie für die meisten Merkmale über das Geschlecht hinaus für alle oder zumindest für einen sehr hohen Anteil der in der Population vorkommenden genetischen Varianten berechnet werden können." Це речення містить багато технічних термінів та складних конструкцій, що потребує від перекладача знання не лише термінології, але й граматики та синтаксису німецької мови. Перекладач повинен використовувати складні звороти та конструкції для передачі точного значення оригінального речення. Стилiстичні особливості перекладу включають в себе використання більш формальної термінології та конструкцій, які відповідають стильовій та професійній мові оригінального тексту.

Ще однією проблемою є культурні відмінності між Україною та Німеччиною. Оскільки фахова література відображає місцеву культуру та історію, можуть виникнути проблеми з розумінням інформації, наприклад, можуть існувати різні підходи до аграрної галузі в Україні та Німеччині, які відображаються в літературі.

Це може призвести до неправильного розуміння та перекладу певних понять. Як зазначає О. Гриценко, "контекст мовлення зумовлює і варіативність в перекладі термінів" [2, с. 33]. Наприклад, термін "Landwirtschaftliches Unternehmen" німецькою мовою може перекладатися як "агробізнес". Однак, українською мовою термін "агробізнес" може охоплювати не тільки підприємства, які займаються виробництвом сільськогосподарської продукції, але й компанії, які надають послуги в галузі аграрного сектора.

Для подолання цих проблем на заняттях німецької мови важливо використовувати спеціалізовану фахову літературу з аграрної галузі, яка містить не тільки терміни, а й приклади використання їх в контексті. Окрім того, викладачі можуть використовувати інноваційні методи навчання, такі як комп'ютерні програми та онлайн-ресурси, для полегшення процесу перекладу та підвищення рівня розуміння мови. Існує багато комп'ютерних програм та онлайн-ресурсів, які можуть полегшити процес перекладу фахової лексики з німецької мови на українську. Наприклад, такі програми, як SDL Trados, MemoQ, або OmegaT, дозволяють перекладачам працювати з багатомовними текстами, розподіляти роботу між декількома перекладачами, використовувати глосарії та термінологічні бази даних. Також варто використовувати спеціалізовані онлайн-ресурси, такі як Linguee, ProZ, або EuroTermBank, які допомагають перекладачам знайти еквівалентні терміни та фрази в мові, а також дізнатися про правильне вживання термінів та їх контекст.

Як було зазначено вище, існують певні проблеми з перекладом фахової термінології, але вони можуть бути подолані за допомогою спеціалізованої фахової літератури та інноваційних методів навчання. Так, викладачам слід зосереджуватися насамперед на розвитку комунікативної компетенції студентів. "Комунікативні методи, зосереджені на розвитку спілкування, спрямовані на забезпечення гнучкості та адаптивності мовної поведінки та розвитку комунікативної компетенції у студентів" [2, с. 155]. У процесі навчання студенти працюють з аутентичними матеріалами, такими як тексти з фахової літератури та відео з конференцій з питань аграрної галузі. Також надзвичайно ефективною є методика проєктів. Студенти працюють у групах, досліджують різні аспекти теми та представляють результати своєї роботи в публічних виступах. В сучасному світі для покращення процесу вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням слід також використовувати інформаційні технології. Наприклад, віртуальні тури по аграрних підприємствах допомагають студентам поглиблювати знання про специфіку роботи в цій галузі, а використання мобільних додатків та інтерактивних

платформ допомагає забезпечити доступ до фахової літератури та завдань у будь-який час та в будь-якому місці.

Отже, переклад фахової літератури є важливим елементом підготовки фахівців аграрної галузі на заняттях німецької мови. Незважаючи на певні проблеми з перекладом, які виникають через невідповідність між мовними структурами, технічну складність та культурні відмінності, існують спеціалізована фахова література та інноваційні методи навчання, які можуть допомогти подолати ці проблеми. Освоєння інноваційних методів навчання та використання спеціалізованої фахової літератури може допомогти студентам аграрних вузів більш ефективно засвоювати іноземну мову за професійним спрямуванням та готуватися до міжнародної співпраці та роботи в міжнародному оточенні.

Список використаних джерел

1. Бабенко О. М. Комунікативні методи в навчанні іноземних мов: навч. посібник. Київ, Академвидав, 2015. 208 с.
2. Гриценко О. М. Теорія перекладу: підручник для студентів факультетів іноземних мов: навч. посібник. Київ: Видавництво "Ленд", 2012. 325 с.
3. Мельник О. В. Особливості перекладу фахової літератури на заняттях німецької мови для студентів аграрної галузі: Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Філологія, 2(42), С.43- 47.
4. Пахотіна П. К. Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з аграрних спеціальностей : дис. канд. пед. наук : Київ, 2008. 250 с.
5. Перова С. В. Перекладацька практика: метод. рек. для студ. вищ. навч. закл. спец. «Країнознавство», «Міжнародні відносини». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 65 с.
6. Рюбенауер К. Grundlagen der Tierzucht. 3. Aufl. - Berlin: Springer Spektrum, 2016. 253 S. (Springer-Lehrbuch).
7. Сидоренко В. М. Основи перекладу наукової та технічної літератури з англійської мови: навч. посіб. Київ: Видавничий дім "Слово", 2018. 184 с.
8. Сірий О. Особливості перекладу фахової літератури на заняттях німецької мови для студентів аграрної галузі: Науковий вісник Миколаївського державного аграрного університету, 2018. Вип. 183. С. 56-59.
9. Смилова О. В. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності: Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ (Сер.: Філологія. Педагогіка. Психологія), 2011. Вип. 24. С. 146-151.
10. Сніховська І. Е. Лінгвістична компетенція як фактор мовної гри: Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2001. № 8. С. 159-161.

11. Тарасенко Р. О. Концептуальні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2014. Вип. 34 (87) С. 334-340.
12. Хорунжа Л. А. Сутність і особливості професійної перекладацької діяльності: Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. (Сер.: Філологія), 2014. № 11, Т. 1. С. 154-156.
13. Цимбал І. В. Психологічні особливості навчання студентів технічних спеціальностей роботі з іншомовними науковими текстами. Вісник НТУУ «КПІ». (Сер.: Філософія Психологія. Педагогіка), 2011. Вип. 1. С. 137-140.
14. Черноватий Л. М. Зміст поняття «Фахова компетентність перекладача» як складової методики навчання. Вісник Житомирського державного університету. (Сер. : Філологічні науки), 2014. Вип. 2 (74). С. 84-86.
15. Черноватий Л. М. Навчання письмового перекладу: навички та уміння етапу аналізу тексту оригіналу і вправи для їх формування. Філологічні трактати, 2012. Т.4, № 1. С. 126-131.

СЕКЦІЯ 4

ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

*Людмила Глушок,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

AUTHENTICITY OF MATERIALS AND AUTHENTICITY OF TASKS IN ELT

Materials play a fundamental role in the language classroom since they are the means used by the teacher to facilitate learning that occurs both inside and outside the classroom. Authentic materials, that is, materials which have not been designed for teaching purposes, are potential learning tools due to the authenticity of the language and their intimate relation with the communicative language teaching approach [3; 5].

Authentic learning activities are tasks given to students in the real world where they can apply what they learned in class and continue to learn more in a setting that is relevant to them. In today's globalized world the most commonly used are: newspapers, TV programs, menus, magazines, internet and so forth.

Authenticity relates to the language produced by native speakers for native speakers in a particular language community. Also, it relates to the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message. The concept of authenticity can be situated in either the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination.

Using authentic materials and tasks motivate the teacher not to focus solely on the due completion of the school curriculum, but to enrich their teaching practices with communicative activities; encourage students to find information about their own culture and use the target language to answer questions and talk about foreign and national places, customs, and traditions; play an important role in the enrichment of the students' vocabulary range, and in increasing their cultural awareness and level of attention; help students develop their listening and reading skills; enhance the teacher's professional performance. So, culturally and linguistically rich content inherent in the materials impact positively on the students' motivation, curiosity, and attention as there was a constant

natural desire of enquiry from students to their teacher and peers with regard to the characters, places, and activities described in all materials.

To qualify as truly authentic material, the source and the use must be authentic. Therefore 4 degrees of authenticity have been distinguished [2]:

Authentic materials. These are sourced authentically and used for their original purposes. They are quite rare. Examples might include: a learning styles questionnaire, materials used on an academic, scientific or occupational English course, a TV guide, fire drill instruction in a school, class excursion planning materials taken from websites advertising local attractions, texts on how to study and remember facts.

Quasi-authentic materials. These are materials originally intended for communicative purposes but whose use is changed. They are very common. Texts taken from various genres for analysis of their structure, staging and language content in the classroom (these could be narratives, reports, procedures, recipes, letters etc); texts taken from published sources as the basis of examination tasks; other sources of texts are: advertisements, visitor guides, social website posts, notices, packaging, menus, blogs, T-shirts, maps, political slogans and a host more; audio materials are less commonly available but will include radio and TV broadcasts, YouTube and other internet-based video sources, on-line lectures and presentations, voice mails, recorded messages and so on.

Semi-authentic materials. These are based on authentic materials but are simplified in some way to make them accessible, especially to lower-level learners. These are usually written because it is so much more difficult and often impossible to simplify audio and video recordings. Examples might include: Graded readers; texts based on magazine and newspaper articles; teacher-written texts based on other information (often a compilation of some sort).

Contrived, unauthentic materials. Even when these make an effort to appear authentic, they are recognisably not authentic and they might include: tests for students, language exercises; texts, both spoken and written, intended to exemplify certain language features (structures, lexis, discourse etc.); spoken dialogues, telephone conversations, interviews etc. intended to exemplify communicative acts and functions; emails purporting to be from a friend; most examination materials; a lot of coursebook materials; task instructions [2].

An authentic task is a task that native speakers of a language would do in everyday life. When learners do an authentic task, they are doing something that puts real communicative demands on them, e.g.: the learners need to plan a trip around their country for a group of students on an exchange trip. Authentic tasks in the classroom are easy to identify as they are what we do with our own language all the time. Examples include

phoning for information, preparing a party, planning a holiday, answering e-mail, preparing reports, holding a meeting and filling in application forms [1].

While doing a project “*Tourism in my city*” the following realias can be used: maps, brochures, photographs, advertisements, official city tour videos, magazine and newspaper articles, interviews, etc. The teacher can suggest a variety of authentic tasks: selecting a route for the city tour; reading maps and conventions from touristic cities around the world; creating a touristic map of the home city; designing a poster inviting tourists to come to the home city; designing the brochures with information of the city; delivering the brochures and providing information to tourists; joining a conversation club led by a native English speaker and talking about touristic topics: food, places to visit, history etc. As a product of the project students present touristic stands to provide information about the city to guests, teachers and other students. And then students can be suggested to write and exchange at least three letters with their pen-pals.

Given the linguistic and cultural nature of the authentic input and the learners’ level of competence, it can be concluded that an appropriate and effective implementation of authentic materials in foreign language learning contexts greatly depends not only on the relationship between the materials and the school’s educational context but also on the teacher’s experience dealing with this type of materials and the pedagogical support offered to learners when using them. Similarly, authentic materials lead the teacher to a continuous reflection process in which he/she is free to intervene in his/her own teaching practice. Therefore, the use of authentic materials in the language classroom must be strongly encouraged as they have a positive impact on the students’ linguistic and affective domains [4]. Nonetheless, it is still required that further studies are conducted so as to shed more light on the best uses of authentic materials in language learning and the cultural issues encountered whilst implementing them.

Список використаних джерел

1. Authentic task. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/c/authentic-task>. (дата звернення: 01.04.23).
2. Authenticity. ELT Concourse. URL: <https://www.eltoncourse.com/training/materials/authenticity.html>. (дата звернення: 31.03.23).
3. Hall D. (1995). Materials production: Theory and practice. In A. C. Hidalgo, D. Hall, & G. M. Jacobs (Eds.), *Getting started: Materials writers on materials writing* (pp. 8-14). Singapore, SG: SEAMO Regional Language Centre.

4. Losada César Augusto Castillo, Insuasty Edgar Alirio, Osorio María Fernanda Jaime. (2017). The Impact of Authentic Materials and Tasks on Students' Communicative Competence at a Colombian Language School. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 19, no. 1, pp. 89-104. URL: https://www.redalyc.org/jatsRepo/1692/169248921007/html/index.html#redalyc_169248921007_ref17. (retrieved: 28.03.2023).
5. Tomlinson B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

*Анна Ісмаїлова,
здобувачка вищої освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник:
Н. Прокопчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УСНИХ ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми: З розвитком сучасних технологій можливості подання навчальної інформації значно збільшилися. На сьогоднішній день технології заповнили практично всі аспекти нашої буденності і стали невід’ємною частиною життя кожної людини.

Відповідно до сучасних тенденцій в освітній програмі України також відбуваються необхідна модернізація, щоб покращити ефективність навчання учнів, здобуття необхідних навиків і знань. Одною із таких сучасних змін є НУШ – нова українська школа.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета НУШ – створити школу із сприятливими для кожного учня умовами, де їм буде комфортно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й можливість навчитись застосовувати їх на практиці. [1]

НУШ – це той самий заклад, який подобається відвідувати школярам. Тут звертають увагу на їхню думку, вчать критичному мисленню, не боятись озвучувати свої думки та відноситись до всього відповідально. Водночас батьки теж відвідують цю школу із задоволенням, адже тут панують колаборація між учнями і вчителями, а також взаєморозуміння. Головними ідеями реформи шкільної освіти та орієнтовний графік застосування реформи прописано в Концепції Нової української школи. (English version). Там є доступна вся інформація про переваги реформи (як-от орієнтація на учня, педагогіка партнерства, справедливе фінансування тощо), основні компетенції та візію, яким на думку НУШ має бути випускник. Ключовою зміною для учнів є підхід до освіти. І у МОН переконані, що це – головне. Адже метою НУШ є – виховати сучасного школяра та громадянина, який бере відповідальність за прийняття важливих рішень та притримується прав людини. Одним із аспектів реформи є введення в освітній процес нових методик навчання. Тому, щоб збільшити ефективність освіти, було прийнято рішення

використовувати різні медіа матеріали в навчальних цілях, тобто різні відео, фільми аудіо та інші автентичні матеріали. [2]

На жаль, основною проблемою в навчанні є обмежена можливість у спілкуванні з носіями мови. Саме тому для подолання цієї проблеми було запропоновано використовувати різні автентичні матеріали, які збільшать ефективність навчання.

Чи справді це позитивно впливає на процес вивчення нової мови, можна дізнатись лиш на практиці. Але безумовно використання медіа матеріалів на уроках іноземної мови робить їх цікавіше і креативніше.

Короткий аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Попри те, що сама ідея використання медіа матеріалів не є новітньою у методиці викладання, але саме зараз вона стає актуальною темою для досліджень через проведену реформу. Ідея використання різних медіа матеріалів під час навчання навчання висвітлюється у працях зарубіжних та вітчизняних вчених: С. Шейбе, Ф. Рогоу, О. Федоров, Л. Петрик, В. Мантуленко.

За Сінді Шейбе та Фейз Рогоу: «Вправи з медіаграмотності можуть бути особливо ефективні для учнів із обмеженими знаннями англійської мови, бо вони надають можливість для інтеграції зображення в навчання» [2, 145].

Як зазначає філологиня Л. В. Петрик, медіазасоби – це предмети, обладнання і матеріали, які передають певну інформацію через слова, зображення та звуки, а також дозволяють виконувати певні дії інтелектуального та мануального характеру [3. 144].

Науковець О. Федоров дає таке визначення вищезгаданому поняттю: «медіа, або ж засоби (масової) комунікації – це технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, збереження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) й об'єктом (масовою аудиторією) [4. 64]. Існують різні класифікації медіазасобів.

Л. В. Петрик виділяє традиційні ЗМІ (преса, радіо, телебачення, кіно, відео, фотографії) та новітні (комп'ютер, Інтернет, мобільна телефонія) [3. 145].

Професор В. Мантуленко у своєму науковому дослідженні класифікує медіа як засіб навчання наступним чином: медіа як інструмент, за допомогою якого традиційні заняття набувають нової форми (підготовка повідомлень, доповідей, презентацій тощо), медіа як помічник в навчанні (робота з електронними словниками, енциклопедіями, інтернет-порталами) та медіа як засіб комунікації (електронні листи, відеоконференції) [3. 21]. Такий поділ дозволяє вчителю зрозуміти, як зробити використання мас-медіа на уроках ефективнішим.

У своїх роботах вчені не лише визначають головні концепції використання медіа матеріалів під час навчання, але й описують технології, методи та підходи для інтеграції цього в освітній практиці.

Визнаючи, що нова освіта ХХІ століття потребує постійного розвитку, розв'язанню проблеми освіти з використанням новітніх технологій приділяли увагу багато українських та зарубіжних вчених.

Таким чином, мета статті полягає у розгляді сутності використання медіа матеріалів та можливості їх застосування у методиці та практиці викладання англійської мови у початковій школі.

Метою нашої статті є розглянути інтеграцію медіа матеріалів у освітній процес, зокрема, у навчанні англійської мови молодших школярів та розкрити їх педагогічну цінність.

Основна частина: Саме у початковій школі потрібно приділяти значну увагу інтеграції англійської мови з іншими предметами. Чому? Важливо зазначити, що англійська мова є міжнародною мовою світу, тобто, її знання відкриває кожному великі можливості. Також в процесі вивчення іноземної мови можна інтегрувати якісь знання з інших предметів. Під час використання медіа матеріалів на уроці мова стає не метою навчання, а засобом комунікації, вона є більш доступною і зрозумілою для учнів. Оскільки перед педагогом стоїть завдання максимально використовувати у навчальному процесі особливості учнів молодшого віку, то використання медіа матеріалів у навчальному процесі саме школярів початкової школи є важливим та доцільним. Через те, що знання іноземної мови є необхідним для людини ХХІ століття, то даний предмет у школах має допомагати формувати таких особистостей ще з раннього віку. Також варто зазначити, що саме в молодшому віці дитина сприймає і запам'ятовує інформацію краще, тому якщо надати їй доступ до автентичних матеріалів, вивчення мови стане ефективнішим.

У цьому дослідженні акцент робиться на вивченні наукових досліджень та експериментів для школярів початкової школи, адже наука – це ідеальне середовище для розвитку різних необхідних навичок іноземної мови у маленьких дітей. Причина полягає в тому, що маленькі діти ще досі зацікавлені в тому, щоб досліджувати світ навколо них. Їм здається все новим і незвичайним. Тому вчитель має подати свій предмет так, щоб діти вивчали науку та іноземну мову разом шляхом відкриття якихось нових речей для себе і насолоджувались цим процесом.

Висновки: Отже, підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що застосування медіа матеріалів у вивченні англійської мови в початковій школі сприятиме не лише засвоєнню самої мови, а й дозволить узагальнити, розширювати

та поглиблювати знання учнів з інших навчальних предметів. Впровадження новітніх технологій в освітній процес створює умови для справжнього життя на уроці та слугує підвищенню інтересу учнів до вивчення англійської мови та активізації навчальної діяльності на уроках. Більше того, за допомогою нього досягається всебічний розвиток дитини.

Список використаних джерел

1. Медіаграмотність: підручник для вчителів / Сінді Шейбе, Фейз Рогоу / Перекл. З англ.. С. Дьома; за загал. Ред. В.Ф. Іванова, О.В. Волошенюк. – К.:
2. Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. – 319 с.
3. Петрик Л. В. Класифікація медіа-засобів у науково-педагогічній літературі. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2015. 143–150 с.
4. Методичні рекомендації "Інтеграція на уроках англійської мови", 2021. URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-integraciya-na-urokah-angliysko-movi-212730.html>

МЕТОД ЗАНУРЕННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

В сучасних умовах, окрім якісної професійної підготовки, невід'ємним компонентом конкурентоспроможності фахівця вважається знання іноземної мови. Саме тому при підготовці студентів вищих навчальних закладів значна увага приділяється врахуванню фахової специфіки при вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності. Відповідно перед методикою викладання іноземних мов стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Одним з таких шляхів є впровадження в навчальний процес програм іншомовного занурення, зокрема через посередництво віртуальної реальності.

Віртуальна реальність (VR) стає значно поширенішою у сфері освіти та підвищує мотивацію студентів і зацікавленість в уроці, моделює контекстуалізовані сценарії навчання та допомагає студентам практикувати свої навички публічних виступів. Деякі перешкоди, пов'язані з віртуальною реальністю, такі як висока вартість апаратного забезпечення, налаштування апаратного забезпечення комп'ютера та правильне підключення, поступово долаються завдяки появі більш комерційно доступної автономної гарнітури віртуальної реальності (за ціною та простотою використання обладнання), такої як Oculus Quest 2. Сфера англійської мови для спеціальних цілей (ESP) – це сфера, яка може отримати вигоду від VR, оскільки віртуальна реальність може забезпечити тих, хто вивчає ESP віртуальними подорожами до професійних контекстів, імітувати автентичні умови, а також може допомогти зі словниковим запасом.

Ця стаття має на меті теоретично запропонувати способи, за допомогою яких IMMERSE, освітня платформа для вивчення мови, може покращити досвід навчання студентів ESP. Зокрема, вважається, що можливості платформи (різні контексти реального життя, високий рівень занурення та інтерактивності), а також її основні елементи практики мовного занурення (функціональна мова, культура та створення спільноти) можуть покращити урок ESP і надати студентам більше контекстуальних можливостей практикувати мову.

За останнє десятиліття інноваційні технології, як от віртуальна реальність, і загалом мультимедіа з ефектом занурення стали більш масовими та доступнішими

для використання в освіті. Наразі популярними автономними гарнітурами віртуальної реальності, для яких не потрібен смартфон і які не потрібно прив'язувати до комп'ютера, є Oculus Quest 2 і HTC Vive Focus 3. Щодо вивчення мови, усі ці пристрої надали учням більше захоплюючих можливостей для інтерактивного спілкування та експериментальних уроків, оскільки віртуальна реальність загалом проклала шлях до занурення та моделювання мови, що раніше було неможливим. Що стосується вибору та потенційного використання додатків віртуальної реальності на уроці іноземної мови, то поширеною проблемою, яка може виникнути, є те, що більшість із цих додатків не призначені виключно для освітніх цілей, що може стати перешкодою для викладачів у підтримці педагогічної реалізації цих додатків на уроці [1, с. 22-46]. Що стосується викладання та вивчення іноземних мов за допомогою віртуальної реальності, деякі програми, які зазвичай використовуються, це Mondly VR [2, с. 82-87] і ImmerseMe [3, с. 50-56]. У Mondly VR користувач може взаємодіяти з педагогічним аватаром в автентичних сценаріях із розпізнаванням мови та зворотним зв'язком. Крім того, за словами М. Берті [4, с. 321-330], ImmerseMe більше підходить для учнів, які не мають доступу до цільової мови за межами формального навчального середовища, а не стільки для студентів.

Навчання ESP є цілеспрямованим і базується на конкретних потребах студентів. Використання технологій у контексті англійської мови спеціального вжитку різко змінило навчальне середовище англійської мови спеціального вжитку, оскільки учні можуть стати більш автономними в процесі навчання та отримати користь від більшої комунікативної та інтерактивної діяльності, пов'язаної з їхньою професією [5, с. 435-456]. Реалізація VR в контексті ESP все ще знаходиться в зародковому стані. Ця стаття має на меті заповнити цю прогалину, теоретично запропонувавши способи, якими IMMERSE, освітня платформа для вивчення мови, може стати педагогічним прикладом для тих, хто вивчає ESP, і як вона може покращити їхній досвід навчання. Крім того, вона має на меті представити способи, як ця платформа може допомогти вчителям мови ESP інтегрувати VR в уроки.

IMMERSE. Заснована у 2017 році компанія IMMERSE зробила революцію у сфері викладання та вивчення мов через VR. Маючи як соціальний, так і освітній характер, однією із основ Immerse є концепція «спільноти». Вона спрямована на створення почуття спільноти серед учнів зі спільними інтересами та навчальними потребами, які спілкуватимуться з реальними людьми в реалістичному контексті занурення. Крім того, IMMERSE є першою синхронною VR-платформою для викладання та вивчення мов [6], і з тих пір вона зосереджена на довгостроковій лінгвістичній взаємодії, а не на елементарному розумінні лексики та звуків. Наразі

це провідна платформа вивчення мов у метавсесвіті, і вона запустила програму вивчення іспанської мови, за якою в найближчі місяці послідуєть французька, англійська та японська. «Метавсесвіт» наразі є популярним терміном, і, згідно з М. Боллом, це «великомасштабована та сумісна мережа 3D-віртуальних світів, що відтворюються в реальному часі, якими може синхронно та постійно користуватися фактично необмежена кількість користувачів з індивідуальним відчуттям присутності» [7, с. 29].

Практикування функціональної мови під час роботи в IMMERSE. Викладання ESP вимагає знання та практики функціональної мови в реальному професійному контексті. Студенти повинні чітко розуміти фрази та поняття, пов'язані з їхньою сферою навчання. Це стосується спеціальної мови, яку студенти повинні використовувати на робочому місці. Традиційно це обертається навколо лексики з підручника або вправ на аудіювання у коротких діалогах. У IMMERSE викладачі можуть створювати сценарії та призначати групи студентів у межах автентичного контексту. Деякі приклади модельованих ситуацій, які підходять для цілей ESP є готельний номер, курорт, виліт з аеропорту, кабінет лікаря тощо. Багато дисциплін можуть отримати користь від такого типу практики, як от «Туризм», «Готельно-ресторанна справа», «Сестринська справа» та ін.

Висновок. У цій статті теоретично запропоновано способи, за допомогою яких IMMERSE, освітня платформа для вивчення іноземної мови, може покращити та трансформувати досвід навчання студентів ESP. Вона також мала на меті познайомити з цією платформою викладачів мови ESP, які хочуть надати своїм студентам більш привабливі способи спілкування, взаємодії та співпраці в контекстуальних умовах. Педагогічне використання VR для вивчення мови привертає увагу. VR є невід'ємною частиною технологій метавсесвіту, тому викладачам ESP необхідно впроваджувати цю технологію на своїх уроках, а студентам ESP – ознайомлюватися з нею.

Список використаних джерел

1. Kruk M., Peterson M. New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching, IGI Global, 2020. 388 p.
2. Christoforou M., Xerou E., Papadima-Sophocleous S. Integrating a virtual reality application to simulate situated learning experiences in a foreign language course // CALL and complexity–short papers from EUROCALL, 2019. pp. 82-87.
3. Cowie N., Alizadeh M. The Affordances and Challenges of Virtual Reality for Language Teaching // International Journal of TESOL Studies, Vol 4 (3), 2022. pp. 50-56.

4. Berti M. ImmerseMe // Calico Journal, 37(3), 2020. pp. 321-330.
5. Dashtestani R., Stojković N. The use of technology in English for Specific Purposes (ESP) instruction: A literature review // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 3(3), 2016. pp. 435-456.
6. IMMERSE, URL: <https://www.immerse.online/> (дата звернення: 11.02.2023).
7. Ball M. The Metaverse and how it will revolutionize everything, New York City : Liveright Publishing Corporation, 2022. 352p.

*Ірина Мурадханян,
кандидат філологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*
*Жанна Черська,
кандидат філологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасний етап розвитку глобалізаційних процесів у суспільстві вимагає підготовки фахівців різних галузей із відповідним рівнем знань іноземної мови, зокрема, і для спеціальності “Дошкільна освіта”. Як відомо, вибудувати ефективний навчальний процес неможливо без рефлексії над ним, яка дозволяє не лише проаналізувати ступінь засвоєності матеріалу, але також вказати на прогалини у знаннях, ступінь зацікавленості матеріалом, ефективність використаних методик тощо. Звісно, зворотний зв'язок – необхідна частина навчального процесу при вивченні будь-якої дисципліни, але при вивченні іноземних мов (у нашому дослідженні англійської та німецької) це особливо актуально, оскільки певні пробіли у знаннях можуть призвести до повного нерозуміння наступного матеріалу.

Проблема осмислення самого процесу викладання останнім часом нерідко привертає увагу науковців, особливо у постковідний час. Утім, більшість з них цікавляться, передусім, питаннями зворотного зв'язку при організації цифрового навчання [1]. Звісно, що при дистанційному навчанні сам зв'язок зі здобувачами вищої освіти може бути утруднений, але при цьому є численні цифрові інструменти, які дозволяють здійснювати рефлексію навчального процесу протягом усього семестру (року). Наприклад, на платформі Moodle, якою зараз користується переважна більшість навчальних закладів України, є форум, і питання, які постають там, як і якість відповідей, обговорення вже може дати багато інформації щодо особливостей сприйняття тем, дискусійних моментів курсу тощо. При звичайному офлайн-викладанні, з одного боку, викладач може краще фіксувати саме рецепцію матеріалу, але водночас у нього нерідко відсутні інструменти «вимірювання» якості навчального процесу. Рятівним шляхом тут є застосування певних методик, які дають можливість провести зворотній зв'язок з можливістю розстановки ключових для нас на даний момент акцентів (розуміння/нерозуміння матеріалу, ступінь зацікавленості темою, доступність викладання тощо). Ми не зупиняємося на тих

формах зворотного зв'язку, які відбуваються протягом кожного заняття з іноземної мови, і є традиційною частиною навчального процесу для студентів спеціальності “Дошкільна освіта”. Безумовно, відповіді студентів, тести, навіть невербальні сигнали під час заняття також дають нам розуміння аудиторії і можуть бути віднесені до зворотного зв'язку, але це є рутинними операціями, і навряд чи потребує окремого обговорення. Розглянемо декілька методик, які спрямовані саме на вивчення й аналіз зворотного зв'язку. Принагідно звернемо увагу на те, що зворотній зв'язок, як зазначає Л. Штохман, може бути основним і допоміжним. “Основний зворотний зв'язок у процесі навчання – це зв'язок, що встановлює рівень початкових та вихідних знань, умінь і навичок. Допоміжний зворотний зв'язок обумовлюється реакцією студентів за опосередкованими ознаками: увагою, швидкістю реакції студентів і т. д.” [2, с. 233]. Відповідно до поставленої мети ми коригуємо поставлені нами запитання.

Однохвилинний відгук. За 1 хвилину студенти повинні написати свої враження від заняття. Надзвичайно важливо, щоб цей відгук, був сформульований саме іноземною мовою, що сприятиме зануренню у мовне середовище та формуванню навичок формулювання оціночних суджень мовою, яка вивчається. Відгук може бути зроблений у довільній формі або за запропонованим планом, як, наприклад, зазначається в автентичних підручниках із англійської [3, 4] та німецької мов [5, 6]. При цьому потрібно підкреслити, що необхідно фіксувати як позитивні, так і негативні враження. Приблизний перелік питань, який можна запропонувати для такого роду відгуку: 1) З якими новими словами Ви сьогодні ознайомилися? 2) Що на занятті було для Вас найбільш (найменш) цікавим? найскладнішим (найпростішим)? 3) Які питання виникали у Вас під час вивчення матеріалу? 4) Що залишилося незрозумілим? 5) Про що Ви хотіли би дізнатися більше? тощо. Різновидом короткого відгуку може бути завдання написати смс (твіт) однокласнику, який пропустив заняття, де розповісти про найважливіше, що було під час пари.

Океан успіху. Це один з різновидів інфографіки, який дозволяє структурувати процес осмислення вивченого матеріалу як дітьми дошкільного віку, школярами, так і студентами. Тут відбувається своєрідна візуалізація процесу рефлексії, для чого використовується п'ять ключових зображень (акула, айсберг, рятувальний круг, маяк, човен), кожне з яких символізує особливості опанування навчального матеріалу. Акула позначає перешкоди до поставленої мети, айсберг – найскладнішу частину матеріалу, рятувальний круг – засіб, що допомагає досягти успіху в опануванні матеріалу, маяк – дії викладача, які можуть допомогти досягти мети,

човен – допомогу, яку можна отримати від однокласників. У такий спосіб можна аналізувати окремі проблеми або цілі блоки тем. Це працюватиме однаково ефективно, наприклад, якщо ми аналізуємо окремо проблему вивчення нових слів або, наприклад, увесь блок тематичної лексики.

Ключові слова. При використанні цієї методики можна попросити охарактеризувати заняття, використавши, наприклад, 5 слів однієї частини мови. Оптимальний варіант, на наш погляд, складають саме прикметники, які мають яскраво виражений сигнікативний аспект значення. При цьому бажано уточнити, чи мова йде про оцінювання матеріалу, чи про заняття в цілому. Можна ускладнити завдання, запропонувавши написати, наприклад, з лівого боку 5 слів із позитивними конотаціями, а праворуч – 5 слів – із негативною оцінкою. Описані види рефлексій можуть бути застосовані як при аудиторному, так і при дистанційному навчанні (тоді для цього можна використати дошку Padlet).

Однак, це лише деякі з методик зворотного зв'язку, які можна використовувати при вивченні іноземних мов. Їх може бути значно більше, оскільки з цією метою можуть використовуватися інтелект-карти, хмарки слів, численні види інфографік, опитувальники тощо. Зауважимо, що варто проводити подібні бліц-опитування кілька разів під час вивчення курсу, тому що це дозволяє скоригувати методики викладання з орієнтацією на рівень конкретної аудиторії, сприяє досягненню балансу між стандартизацією та індивідуалізацією у навчанні.

Список використаних джерел

1. Олійник Н. Ю. Зворотній зв'язок у електронному навчанні як педагогічна проблема. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 215–223. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_18 pdf (дата звернення 3.04.2023)
2. Штохман Л. М. Зворотній зв'язок у практиці викладання іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2020. Вип. 9 (77). С. 232–234. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/2858/2624> (дата звернення 3.04.2023)
3. Antonia Clare, J. Wilson. Speakout. Intermediate. Students' Book. Pearson: Longman, 2022. 3d ed. 176 p.
4. Antonia Clare, J. Wilson. Speakout. Intermediate. Workbook. Pearson: Longman, 2022. 3d ed. 95 p.
5. Aspekte NEU 1. Mittelstufe Deutsch B1 plus. Lehrbuch mit DVD. Ute Koithan u.a. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017. 192 S.
6. Aspekte NEU 1. Mittelstufe Deutsch B1 plus. Arbeitsbuch mit Audio-CD. Ute Koithan u.a. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017. 184 S.

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

МАТЕРІАЛИ V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(6 квітня 2023 року)