

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради
Департамент освіти та науки Хмельницької міської ради
Комунальна установа Дунаєвецької міської ради «Центр професійного
розвитку педагогічних працівників»

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

МАТЕРІАЛИ VI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(11 квітня 2024 року)

**Кам'янець-Подільський
2024**

УДК 81'243 (100) (06)

I-67

*Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 5 від 23 квітня 2024 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 VI Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 11 квітня 2024 р. / редкол. Т.В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 152 с.

У збірнику матеріалів VI Всеукраїнської конференції «Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи», яка відбулася 11 квітня 2024 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,
2024 рік

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Бабіна Еліна</i> АНГЛІЙСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ	8
<i>Бігунова Владислава</i> АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ ЕПІТЕТІВ- ПРИКЛАДOK (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ Й АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)	11
<i>Боднарчук Тетяна, Райхель Віталій</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ ЗНАЧЕННЯМ «ПРАЦЕЛЮБСТВО/ЛЕДАРСТВО» У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	14
<i>Боднарчук Тетяна, Макаревич Олександра</i> ЯВИЩЕ МІЖМОВНОЇ ОМОНІМІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ	17
<i>Бялик Василь</i> МЕДІАДИСКУРС ЯК СЕРЕДОВИЩЕ МІЖТЕКСТОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ	20
<i>Горпинюк Софія</i> СТРУКТУРНА І СЕМАНТИЧНА КОНДЕНСАЦІЯ ТЕКСТУ ПРИ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ ПУБЛІЧНИХ ВИСТУПІВ (НА ОСНОВІ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ З КОНФЕРЕНЦІЙ TED)	23
<i>Добринчук Ольга, Бура Катерина</i> АБСЕНТИВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	25
<i>Калинюк Людмила</i> SPECIFICS OF THE FORMATION OF GEODETIC TERMINOLOGY IN THE ENGLISH LANGUAGE	28
<i>Калинюк Тетяна, Шмігель Вікторія</i> ІНТЕРНЕТ-МЕМ ЯК МЕДІАЖАНР: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ	31

<i>Карвацька Богдана</i> ОБРАЗ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА У РОМАНІ В. ХЕРНДОРФА “ЧІК”	34
<i>Козак Софія</i> КОГНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФРЕЙМУ „GEFÜHL“	37
<i>Лисецька Наталія</i> DAS LITERARISCHE ERBE VON LESYA UKRAINKA: DEUTSCHE ÜBERSETZUNGEN	40
<i>Мелещенко Анатолій</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ МЕТАФОР У ФРАНЦУЗЬКІЙ НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ	43
<i>Мельничук Юрій</i> ТРУДНОЩІ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ ТА РІШЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДУ ТВОРУ HARLAN COBEN “THE MATCH”)	47
<i>Мішурова Дар’я</i> КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ ДИСКУРСІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ІДІОМ, ЯК ПОКАЗНИК ПОШУКУ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕКЛАДУ	49
<i>Панасенко Софія, Семенюк Тетяна</i> ОБРАЗИ ПОЛІТВ’ЯЗНІВ ГЕОРГА ГЕЙСЛЕРА ТА ЕРНСТА ВАЛЛАУ У РОМАНІ АННІ ЗЕГЕРС «СЬОМИЙ ХРЕСТ»	52
<i>Пастернак Яна</i> ПЕРЕКЛАД РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ	55
<i>Світлинець Богдана</i> СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ У ЛІТЕРАТУРІ ФЕНТЕЗІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖ. РОУЛІНГ «ГАРРІ ПОТТЕР І ФІЛОСОФСЬКИЙ КАМІНЬ»)	57
<i>Семенюк Тетяна</i> НАРАТИВНІ ТЕХНІКИ У ТВОРЧОСТІ ЮДІТ ГЕРМАНН	59
<i>Сорочан Олександр</i> АКРОНІМІЯ ТА АБРЕВІАЦІЯ В АНГЛОМОВНОМУ ВЕБ-САЙТІ REDDIT.COM ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ	61

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

<i>Близнюк Людмила</i> ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ	64
<i>Боднарчук Тетяна, Коханська Марина</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗАГАДОК НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	68
<i>Вергун Андрій, Мойсова Олеся</i> KRITISCHES DENKEN BEIM ERLERNEN VON FREMDSPRACHEN	71
<i>Гіджеліцька Анастасія</i> ВИКОРИСТАННЯ РОЛЕВИХ ІГОР В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	75
<i>Горобець Олександра</i> ВИДИ ЧИТАННЯ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	78
<i>Зелінська Світлана</i> РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ	82
<i>Кушнерик Володимир</i> ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕКСТУ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	85
<i>Омельчук Маргарита</i> ПОНЯТТЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	88
<i>Пасик Людмила</i> ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПОДКАСТІВ	90
<i>Семенюк Дарина</i> ВИКОРИСТАННЯ КЛАСТЕРИЗАЦІЇ ЯК ОДНІЄЇ ІЗ АСОЦІАТИВНИХ ТЕХНІК КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА	93

УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

<i>Степанюк Ірина</i>	97
ВИКОРИСТАННЯ ПРИКАЗОК ТА ПРИСЛІВ'ЇВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
<i>Федорова Ірина</i>	99
ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: МЕТОДИ І НАВЧАЛЬНИЙ ПРОСТІР	
<i>Цвігун Софія</i>	104
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО	
<i>Шмирко Олена, Самар Олена</i>	107
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСОБИ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДОБУВАЧІВ ЗЗСО	
<i>Яковчук Михайло</i>	110
METHODISCHE GRUNDLAGEN DES KOMPETENZORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS FÜR SCHÜLER DER 7. – 9. KLASSEN	

СЕКЦІЯ 3. ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

<i>Боднарчук Тетяна, Шульган Олександр</i>	114
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ ДЛЯ ДІТЕЙ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У СВІТОВІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ	
<i>Бондарчук Олена</i>	117
ФОРМУВАННЯ НОВИЧКИ САМОСТІЙНОСТІ У НАВЧАННІ (НА ОСНОВІ ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ)	
<i>Божинський Богдан</i>	120
ПРОБЛЕМИ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ АРХІТЕКТУРНИХ ТЕРМІНІВ	

Гордієнко Юлія 124
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Редько Валерій 128
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ ЦІЛЕЙ І ЗМІСТУ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ В УМОВАХ
ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО
КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

СЕКЦІЯ 4. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ТРЕНД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Бублик Віолетта 132
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGES.

Венгринська Роксолана 135
МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Зіневич Аліна 138
ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ДЛЯ ТЕМАТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ НА
УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 6 КЛАСІ

Катрич Мирослава 140
ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД КОНТРОЛЮ НАВИЧОК
АУДІЮВАННЯ У 5 КЛАСІ НУШ (НА ПРИКЛАДІ ЦИФРОВОГО
ІНСТРУМЕНТУ LEARNINGAPPS.ORG)

Кірієнко Дмитро 144
ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В
ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НУШ

Козерацька Маргарита 147
МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ НА
УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗЗСО

СЕКЦІЯ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

*Еліна Бабіна,
здобувачка вищої освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник:
О. Новосадська,
асистент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

АНГЛІЙСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Тема дослідження "Англійський молодіжний сленг у соціальних мережах" є актуальною в контексті сучасних змін у комунікаційних звичках та мовному самовираженні. У світі, де соціальні мережі стали невід'ємною частиною повсякденного життя, мовний аспект взаємодії в мережевому просторі стає ключовим. Молодь активно використовує англійський сленг для позначення своєї ідентичності, вираження емоцій та взаємодії з оточуючими.

Для дослідження англійського сленгу було використано словник "The Cambridge Dictionary" (2023). Онлайн словник містить більше 140 000 слів і словосполучень, серед яких є близько 10 000 сленгових виразів, які використовуються в англійській мові, зокрема в соціальних мережах.

Дослідження цієї теми не лише розкриває сутність молодіжного сленгу, але й вказує на його зміну та адаптацію під впливом актуальних тенденцій. Зрозуміти, які саме слова та вирази стають популярними в англomовному інтернет-спілкуванні, а також як вони відображають культурні, соціальні та технологічні зрушення, є важливим для розкриття динаміки сучасної мови.

Вивчення молодіжного сленгу на соціальних мережах має практичне значення для лінгвістів, культурологів та спеціалістів у сфері комунікації, оскільки це дозволяє краще розуміти специфіку мовленнєвого спілкування в сучасному інтернет-просторі та його вплив на формування сучасного мовного образу.

Лексичний фонд англійської мови - це сукупність усіх слів і словосполучень, які використовуються в цій мові. Він постійно розвивається і змінюється під впливом різних факторів, таких як історичні процеси, соціальні зміни, розвиток науки і техніки, культура і мистецтво [1].

Ерік Партридж (Eric Partridge) - новозеландсько-британський лексикограф англійської мови, зокрема сленгу, який вважається першим, хто серйозно займався вивченням цієї теми.

Його велика праця про сленг, "Slang Today and Yesterday", з'явилася в 1933 році, а його відомий "Dictionary of Slang and Unconventional English" - у 1937 році. У своїй книзі Партридж дав визначення сленгу і описав його основні характеристики. Він також надав приклади сленгових слів і словосполучень, які використовувалися в різних сферах життя Лондона в ХХ столітті.

Партридж вважав, що сленг є важливою частиною мови і що його слід вивчати і досліджувати. Він також вважав, що сленг може бути корисним для розуміння сучасної мови.

Дослідження полягає у глибокому аналізі та розкритті специфіки використання англійського молодіжного сленгу в соціальних мережах на сучасному етапі. Робота зосереджена на вивченні та інтерпретації актуальних лексично-семантичних, граматичних, прагматично-стилістичних особливостей, а також тенденцій зміни сленгу в інтернет-просторі.

Розвиток англійського сленгу є невичерпним джерелом лінгвістичної інновації. Цей унікальний аспект мови неперервно адаптується під впливом нових тенденцій, що виникають у сучасному світі. Однією з особливостей є швидкі та повільні зміни у вживанні сленгу.

Зараз у цифрову епоху, англійський сленг надає особливий акцент на терміни та вирази, пов'язані з технологіями та інтернетом. Слова, такі як "hashtag," "selfie," та "viral," стали не лише частиною мовної системи, але й відображають сучасні реалії цифрового віку.

Приклади популярних сленгових виразів, таких як "swag," "YOLO," "FOMO," та "BAE"[2], ілюструють різноманітність цього мовного явища. Ці вирази використовуються для вираження стилю, заклику до повноцінного життя, опису страху пропустити щось важливе та вираження кохання чи близькості. Важливо враховувати, що значення цих виразів може змінюватися в залежності від контексту.

Тематика англійського сленгу в соціальних мережах різноманітна, охоплюючи такі теми, як особисті відносини, спілкування, музика, інтернет та геймінг. Приклади нового сленгу, що активно використовуються в цих мережах, включають терміни "simp" (людина, яка надмірно зацікавлена в іншій людині), "gaslight" (маніпулювати кимось, щоб той почав сумніватися в своїй реальності) та "toxic" (токсичний). Цей сленг постійно змінюється, відображаючи динаміку та творчість молодіжної культури [3].

Окрім того, дослідження врахувало широкий спектр тем, що охоплюються англійським молодіжним сленгом у соціальних мережах, таких як особисті

відносини, музика, геймінг та інтернет-культура. Акцент робився на прикладах конкретних слів та виразів, які набувають популярності в мережевому спілкуванні.

Англійський сленг є не лише засобом спілкування, але й важливим елементом самовизначення та створення ідентичності для різних соціокультурних груп. Відображаючи сучасні тенденції, він fascинує лінгвістів і залишається важливим явищем для вивчення та розуміння сучасної англійської мови [4].

На основі цього дослідження можна зробити висновок, що молодіжний сленг є невід'ємною складовою англійського лексичного фонду. Загалом, молодіжний сленг є складним та різноманітним явищем, що відіграє значну роль у культурному самовизначенні молодого покоління [5].

Список використаних джерел:

1. Ажнюк, О. С. Сленг як явище мовної культури. К.: Либідь, 2006. 184 с.
2. Мельник, Т. М. Сленг як засіб вираження експресивності в сучасній українській мові. К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2017. 184 с.
3. Кирилюк, І. Сленг як засіб соціолінгвістичного дослідження. К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2022. 184 с.
4. Романюк, Т. В. Сленг як явище мовної культури: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. К., 2016. 20 с.
5. Єрмоменко, В. Сленг як засіб мовної гри: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. К., 2023. 20 с.
6. Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org>

Владислава Бігунова,
здобувачка вищої освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник:
Володимир Кушнерик,
доктор філологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ ЕПІТЕТІВ-ПРИКЛАДОК (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ Й АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

У художньому мовленні епітети використовують для підсилення образного змісту певної ознаки. Існує чимало підходів до класифікації епітетів, однак базовими, на думку дослідників, є постійні й авторській епітетні конструкції, що мають широке коло вираження: прикметниками, прислівниками, іменниками-прикладками. Останні забезпечують художнє мовлення збагаченням семантичного поля означуваного слова емоційними й смисловими відтінками. С. Єрмоленко веде мову про такі основні функції епітетів-прикладок, як семантична (що полягає в називанні предиката) та семантичну (передбачає вибір форми означуваності, яка перебуває у напівпредикативному зв'язку з означуваним словом) [2, с. 151]. Такий тип епітетів найбільш повно й точно визначає сталу якість предмета (особи або явища), а тому потребує поглибленої уваги під час перекладу. Найбільш точному відтворенню ідіостилю під час художнього перекладу сприяє наявність еквівалентних структур в обидвох мовах, до прикладу: *Her face, the face of a saint, a viking Madonna, shone through the faint motes that snowed across the candlelight, drew down its flush from the wine-colored lanterns in the pine* [5, с. 63] – *Її обличчя – обличчя святої, образ скандінавської мадонни – сяяло крізь сніговій дрібної комахні, що летіла на свічки, тепло рожевіло в світлі порозвішуваних на пінії ліхтариків* [4, с. 179].

Відтворення епітета-прикладки може ускладнюватись антономазією, що відіграє в контексті важливу образотворчу роль, як у художньому фрагменті: *I впізнаватиметься тут у ньому той раніший Катратий, Неминайкорчма, широка натура, у якого всі його величезні полуниці могли враз, одним духом переходити в музику оркестрів* [1, с. 165] – *He was reminiscent of that early Katraty, the Can't-Miss-a-Tavern, the broad natured fellow, the man capable of turning his enormous strawberries into music of orchestra in a single breath* [6, с. 187]. Варто відзначити вправність перекладача у перетворенні словосполучення чи цілого речення в неподільну єдність, акумулюючи й стискаючи його образний потенціал у межах лексичного новотвору. Такий перекладацький прийом до певної міри компенсує перетворення другого

компонента *широка натура* в атрибутивне словосполучення *the broad natured fellow*.

У досліджуваному матеріалі фіксуємо також і покомпонентне калькування епітетів-прикладок, наприклад: *Глянеш – незavidна травичка, а в ній сила, і імення хтось дав їй цар-дуб або цар-трава* [1, с. 252] – *You look at some inconspicuous weed, but there was power in it, and someone had called **tsar-grass** or **tsar-oak*** [6, с.281].

Варто відзначити, що фактичний матеріал дає підстави стверджувати, що трансформація прикладкових епітетних конструкцій в означальні подеколи призводить до нівелювання значеннєвого акценту на базовій характеристиці об'єкта, як наприклад: *Ти людина-легенда, чому ж діла твої такі чорні?* [1, с. 179] – *You are **a legendary person**, but why are your deeds so black?* [6, с. 203]. У цьому випадку спостерігаємо відчутне звуження концепції авторського образу, оскільки в українській мові легендарним іменують безпосереднього учасника певних вагомих історичних подій, у той час як *легендою* є абстрактне поняття, що значно ширше, а прикладкова сполука *людина–легенда* слугує на позначення самої події.

Необхідно зауважити, що структурні зміни не завжди призводять до деякої нівеляції експресії словесного образу, її зниження. Заміна епітета-прикладки іншою синтаксичною структурою із вагомою семантикою уможлиблює збереження багатства ідіостилію оригіналу, наприклад: ... *І не ввело в оману Віруньку перше враження: постала перед нею людина справжня, людина-кристал* [1, с. 147] – *Virunka was not deceived by her first impression, that before her was **a real jewel of an individual***. [6, с. 168].

Вартами лінгвістичного аналізу, на наш погляд, випадки художньої перекладів, у яких перекладач зберігає римування під час перекладу епітетів-прикладок, наприклад: *З всіх найдивніша мова гайова: // в рушницю ночі вклав хтось зорі-кулі, // на вільхах місяць розклюють зозулі, // росте Антонич і росте трава* [3, с. 262] – *Strangest mutter riddle the forest. // **Stars shoot, The night's gun glows**. // Cuckoos on alders peck apart the moon. // Antonych grows, the grass grows* [3, с. 263].

Отже, епітети-прикладки в художньому мовленні слугують особливим засобом образного зображення, а тому потребують особливих теоретичних підходів у кожному випадку їх перекладу з метою збереження ідіостилію автора оригінального художнього тексту.

Список використаних джерел

1. Гончар О.Т. Собор: Роман. К.: Дніпро, 1989. 270 с.

2. Єрмоленко С. Я. Синтаксис і стилістична семантика. К.: Наукова думка, 1982. 212 с.
3. Сто років юності: Антологія української поезії в англійських перекладах / Уклад. О. Лучук, М. Найдан. Львів: Літопис, 2000. 878 с.
4. Фіцджеральд Ф.Скотт. Великий Гетсбі; Ніч лагідна: Романи / Пер. з англ. М.Пінчевського; Післямова В. Кухалашвілі. К.: Дніпро, 1982. 472 с.
5. Fitzgerald F.Scott. Tender is the Night. Raduga Publ., 1983. 394 p.
6. Honchar O. The Cathedral / Tr. by Yu. Tkach and L. Rudnytsky. Washington; Philadelphia; Toronto: St.Sophia Religious Association of Ukrainian Catholics, 1989. 308 p.

Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Віталій Райхель,
здобувач вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ ЗНАЧЕННЯМ «ПРАЦЕЛЮБСТВО/ЛЕДАРСТВО» У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

У сучасному мовознавстві чітко спостерігаються дві тенденції: опис окремих мов з акцентом на їх специфічні особливості та дослідження в типологічному аспекті мовних універсалій на всіх рівнях мови, в тому числі і на фразеологічному рівні. Досить часто предметом дослідження науковців стають фразеологізми, зорієнтовані на пізнання людини, особливо її рис характеру, оскільки пов'язано із оцінкою фізичних і моральних властивостей людини.

А оскільки риси характеру є досить різноманітними, то при їх розгляді з точки зору фразеології необхідна певна класифікація. І. Колесникова вважає, що ставлення особи до дійсності є основою для класифікації найважливіших рис характеру людини [1]. Характер кожної людини має такі риси, як її ставлення до себе, до інших людей, а також до справи, яку вона робить. Проте наукові дослідження відзначають певну умовність такої класифікації. Скажімо, людина може проявити байдужість не тільки при виконанні певної роботи, а й у ставленні до товаришів, до рідних, і навіть до себе. До структурних утворень характеру, які впливають на риси характеру людини, відносять також волю, яка вважається ядром характеру, адже завдяки волі людина регулює свою діяльність і поведінку, долає перешкоди на життєвому шляху для досягнення поставленої мети [2, с. 30]. Тобто воля визначає низку істотних рис, таких як рішучість, наполегливість, сміливість.

Крім того, колективна свідомість виробляє певні вимоги до особистості. Тому моральний кодекс українського та англійського народів не мириться з формальним ставленням до праці, зі зневагою та осудом ставиться до нероб.

Метою даної роботи є знайти відповідники фразеологізмів із значенням «працелюбство / неробство» в українській та німецькій мовах.

Виявлено, що ледарство асоціюється із такими значеннями:

- нічого не робити, ледарювати: *бити байдики; клеїти дурня, відповідно; у німецькій мові знаходимо: auf der faulen Bank liegen; auf der faulen Haut liegen; sich zum Deppen machen; dasitzen und Däumchen drehen; sich zum*

Hampelmann/Affen/Narren machen; auf der Bärenhaut liegen; sich auf die Bärenhaut legen; blauen Montag machen; sich vor der/ von der/ um die Arbeit drücken (gammeln/faulenzten/die Arbeit scheuen); Arbeiterdenkmal machen/spielen (nur gucken und nichts machen); die Arbeit läuft nicht davon/weg; die Arbeit ist kein Frosch (nicht beendete Arbeit wartet immer auf uns/unsere Pflichte verlegt man nur auf spätere Zeit).

- займатися непотрібною справою, марно гаяти час: *носити воду решетом; тинятися з кутка в куток; тягнути kota за хвоста*. У німецькій мові також відомі такі фразеологізми як *die Kirche ums Dorf tragen; Wasser in ein Sieb schöpfen; Wasser ins Meer tragen; der Arbeit aus dem Wege gehen (der Arbeit ausweichen, nicht gern arbeiten)*.

Аналіз фразеологічного матеріалу української й німецької мов свідчить, що фразеологізми на позначення працелюбності характеризують таку людину, яка охоче й багато працює. У свідомості обох народів образ працюючої людини виражаються однаковими засобами, що наочно демонструють мікросистеми обох мов.

Працелюбність в обох мовах конструюються із синонімічних рядів із значенням:

- енергійно, інтенсивно: *аж пил курить; працювати за трьох; працювати як заведений*. Відповідні фразеологічні одиниці спостерігаємо також і у німецькій мові, які виражають інтенсивність виконання певної роботи - *jmd. ist im (richtigen) Dreh (jmd. eifrig/intensiv arbeiten); mit Feuereifer an eine Arbeit gehen; die Ärmel hochkrempeln; für zwei arbeiten; sich vor keiner Arbeit scheuen (aus keiner Arbeit Angst haben)*.

- невтомно, сумлінно працювати: *не випускати з рук; не знати сну і відпочинку; вертітися як муха в окропі; крутитися як білка в колесі*. У німецькій мові ми знайшли чимало фразеологізмів, які описують невтомну працю - *jmd. tut etw., dass es nur so raucht (jmd. arbeitet fleißig, ordentlich und unermüdlich); ein (richtiges) Arbeitstier/Arbeitspferd sein; sich kaputt arbeiten; sich dumm und dämlich arbeiten; sich krumm und bucklig arbeiten (sehr schwer arbeiten/ sich zu Tode schinden); schuften wie ein Ochs/Ochse; sich in die/eine Arbeit verbeißen (sich mit allen Kräften bemühen)*.

Досить цікавими є фразеологізми, які відображені як настанови для християн у релігійних текстах: *arbeiten, bis [daß](ihm) die Schwarte knackt [kracht]* (працювати так, що кістки ломить), *sich Schwielen an die Hände arbeiten* (заробити мозолів), *arbeiteten auf Deibel komm raus* (до сьомого поту). Це також можуть бути настанови народної мудрості, відображені в народних прислів'ях, та вирази, які є еталонами побутового досвіду: *Ein schlechtes Handwerk, das seinen Meister nicht ernährt* (погане те ремесло, що майстра не прогодує), *Arbeit bringt Brot*,

Faulenzen/Faulheit Hungersnot (праця людину годує, а лінь марнує). Із цих позицій семантичний простір мови визначається як частина національної концептосфери.

Отже, сучасна фразеологічна картина світу ставлення українського та німецького народу до праці багата та неоднорідна. Тому дослідження діяхронічного аспекту ставлення німецького народу до праці є невід'ємною складовою частиною комплексної побудови ціннісної картини світу українського та німецького народів на матеріалі фразеологічних одиниць обох мов.

Список використаних джерел

1. Колесникова І.Є. Фразеологічна мікросистема «риси характеру людини» в українській та англійській мовах (ідеографічний аспект) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17 / Сімферополь, 2010. 202 с.
2. Психологічний словник / [За ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. 215 с.
3. Фразеологічний словник української мови (в двох книгах) (укладачі В.М. Білоноженко, В.О. Винник, І.С. Гнатюк, В.Й. Горобець, В.В. Дятчук, В.П. Забеліна, Н.М. Неровня, Н.І. Пашкова, О.П. Петровська, Н.П. Романюк, Т.О. Федоренко, Л.А. Юрчук). К.: Наукова думка, 1999. 980 с.
4. Ullmann K., Carlos A. L. Das A und O: Deutsche Redewendungen. 1.Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009.

Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Олександра Макаревич,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ЯВИЩЕ МІЖМОВНОЇ ОМОНІМІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

У сучасному світі активізація економічних, культурних, наукових та освітніх зв'язків між державами відображається також і на мовному рівні, що, безперечно, призводить до міжмовної омонімії.

Омонімія є загальновизнаним явищем у лінгвістиці й неодноразово ставала об'єктом ретельного дослідження науковців у різноманітних мовах світу. Проте, варто зазначити, що особливу увагу науковців привертає впродовж останніх десятиліть явище міжмовної омонімії, яке спричинено контактами різних споріднених і неспоріднених мов. У процесі запозичення відбувається збіг звучання лексичних одиниць, які вже наявні в мові, або ж запозичені з двох (іноді й більше) близькоспоріднених і неспоріднених мов з тотожним фонетичним чи графічним оформленням, проте різною семантикою.

Історично міжмовні омоніми виникали в результаті тривалого й активного взаємовпливу мов, зрідка – через випадковий збіг форми лексем, а у споріднених, надто близькоспоріднених, мовах – унаслідок нерівномірного семантичного розвитку етимологічно тотожних слів [1, с. 35].

Міжмовні омоніми називають також «хибними / фальшивими друзями» перекладача (калька з французької мови *faux amis du traducteur*). У 1928 році французькі лінгвісти М. Кеслер та Ж. Дерокіні вперше використали цей термін. Згодом ця назва була прийнята багатьма лінгвістами з різних країн, оскільки ця проблема найчастіше зумовлює помилки під час перекладу текстів. Перекладач, який погано орієнтується в іноземній мові, може значно спотворити зміст оригіналу через свою неуважність. Наявність одного або кількох спільних значень слів різних мов, що мають подібну звукову форму, призводить до механічного перенесення й інших значень слова рідної мови на іноземне слово, що майже позбавлене такого значення. Звичайно, для того, щоб уникнути таких помилок, треба знати предмет перекладу, добре володіти мовою оригіналу та її лексико-граматичними особливостями у зіставленні з рідною.

«Хибними друзями» перекладача або міжмовними омонімами називаються пари слів різних мов, що частково збігаються у плані вираження, але значно розходяться у плані змісту [2]. Це означає, що, маючи подібний морфемний склад, ці слова різко відрізняються своєю семантикою і спричиняють помилки у

перекладі, яких легко може допуститися недосвідчений перекладач. Наприклад, порівнюючи англійську мову і українську, наведемо такий приклад, як слово магазин. В українській мові воно вживається із значеннями: 1) крамниця; 2) коробка, трубка тощо для однорідних предметів у механізмі або приладі; 3) склад для зберігання чого-небудь. Але в англійській мові то слово *magazine* має значення: по-перше, журнал; по-друге, склад боєприпасів.

І таких прикладів можна навести чимало: англ. *accurate* українською мовою має значення точний, а не акуратний; *complexion* – не комплекція, а колір обличчя; *Dutch* – не датський, а голландський; *troops* – не трупи, а війська; *transparent* – не транспарант, а прозорий; *angina* – не ангіна, а стенокардія тощо.

Щодо німецької мови, то слово *der Termin* має такі значення 1) строк; 2) судове засідання; 3) домовленість про зустріч (але не «термін», як його розуміють носії української мови); *der Radiator* – радіатор (нагріваючий пристрій), але не радіатор автомашини (нім.: *der Kühler*); *der Konkurs* – банкрутство (помилково перекладається як «конкурс» – нім.: *der Wettbewerb*), *die Lektion* – урок (помилково перекладається як «лекція» – нім.: *die Vorlesung*).

Для здобувачів освіти, які вивчають німецьку мову, як другу іноземну, особливо актуальними є німецько-англійські «хибні друзі» перекладача. До прикладу, нам *Gift* «отрута» і англ. *gift* «дарунок, обдарованість, хист». Англ. *arm* – це іменник, що означає «рука», а німецькою – це прикметник «бідний». *Der Mist* (нім.) – це «гній» (добриво), а в англійській мові – *mist* – це «туман». Англійське слово *rat* – це «пацюк», а в німецькій мові *der Rat* має значення «порада, рекомендація».

Досить відомим є анекдот про німця, який в англійському ресторані запитує: «Can I become a steak?», що викликає подив у носія англійської мови, оскільки англ. *to become* має значення «ставати», а не «отримувати», як *bekommen* у німецькій мові.

Для уникнення помилок важливо завжди враховувати контекст, у якому використовується слово, щоб зрозуміти його справжнє значення у мовній ситуації; перевіряти слова та фрази в словниках та онлайн-ресурсах, щоб підтвердити їхнє значення та використання.

Отже, «хибні друзі перекладача» становлять серйозний виклик для якості та точності перекладу. Розуміння природи цих помилок та труднощів допомагає уникнути неправильних інтерпретацій. Однак це вимагає глибокого розуміння обох мов, врахування контексту та культурних відмінностей.

Список використаних джерел

1. Ментинська І. Б. Міжмовна омонімія як об'єкт термінологічного дослідження. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія.*

Журналістика. Том 33 (72). № 4 Ч. 1. 2022. С. 34-39.

2. Кияк Т. «Фальшиві друзі перекладача» як проблема міжкультурної комунікації. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Філологічні науки. Вип. 89(1). 2010. С. 17-20.

Василь Бялик,
*доктор філологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

МЕДІАДИСКУРС ЯК СЕРЕДОВИЩЕ МІЖТЕКСТОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Медіадискурс є однією з найбільш інформативних та динамічних сфер функціонування мови [8;9], а «масова комунікація сьогодні претендує ледь не на головну роль у теперішньому мовному та соціальному існуванні людей»[6, с.163]. Оскільки медіадискурс є за своєю природою вторинним, генерованим на основі розмаїтих первинних дискурсивних практик, інтертекстуальність є невід'ємною характеристикою медіа тексту [1, с.97; 3,с.123]. Актуальність досліджень медіадискурсу спричинена тим, що в ньому відображаються етичні цінності соціуму одним із мовних засобів вираження яких в медіадискурсі є прецедентні феномени (далі – ПФ)[2, с. 190; 7, с.198].

Основною функцією медіадискурсу є вплив на аудиторію через смислову та оцінну інформацію [3, с.123]. Сучасна західна комунікація характеризується тенденцією до неконфліктного діалогу, підтримання якого вимагає від співрозмовників вміння породжувати імпліцитні значення. Медіа-текст є «ідеологічним айсбергом», в якому на поверхні знаходиться лише верхівка, а більша частина тексту виражена не повністю, а з розрахунком на базові знання адресатів [5, с.3]. Одним із засобів імпліцитного вираження інформації є ПФ, які створюють асоціації з іншими текстами, а також з висловленнями про ці тексти чи ПФ [7, с.198]. Непряма, імпліцитна подача інформації дозволяє автору дистанціювати себе від предмета статті, таким чином, автор може претендувати на більшу об'єктивність викладеного матеріалу.

Досліджуючи медіадискурс крізь призму інтертекстуальності, М.Телбот вказує на те, що медіатекст складається як сплетіння голосів та слідів інших текстів, стикаючись з якими, адресат вступає з ними в діалог [9, с.63]. При вивченні медіатекстів необхідно усвідомлювати їх діалогічну природу. На думку Н. Феркло, медіатексти є інтертекстуально-гібридними, з використанням різних жанрів та стилів. Комунікації, яка виходить з мас-медіа, як і більшості інших форм мовлення, передувє та слідує велика кількість інших діалогів, які не лише імплікують її, а й дозволяють її інтерпретувати. Таким є соціальне життя мови, в якому вона індексовано пов'язується з минулими та майбутніми мовленнєвими актами. Дослідження підтверджують цю думку і стосовно медіатекстів. Медіатексти не мають унітарних значень, а по-різному інтерпретуються різними

аудиторіями реципієнтів та різними реципієнтами, і їх ефект також може бути різним [8, с.127].

Медіадискурс називають «опосередкованим квазі-спілкуванням» [8, с.12], оскільки у нього немає конкретного адресата, а контакт є односпрямованим (спілкування не сконцентроване на адресатові і не є взаємним). Таке спілкування характеризується відокремленням контекстів створення тексту та його сприйняття, розширеною доступністю у часі та просторі, а також орієнтацією на невизначене коло потенційних реципієнтів [6, с.164]. Опосередкованість такого виду спілкування пояснюється тим, що інтеракція відбувається через самі медіа, а не особисто. Умовний характер спілкування (квазіспілкування) пояснюється тим, що фактично самої інтеракції не відбувається, адже медіадискурс не є взаємним, у спілкуванні активну участь бере лише адресант, а адресат залишається його пасивним реципієнтом і суттєво не може вплинути на процес інтеракції. Однак для того, щоб інтеракція все ж відбулась, необхідна участь обох. Таким чином, спостерігається ситуація, коли в рамках медіуму передачі інформації (журнальної статті) необхідна наявність готовності бути зрозумілим (з боку адресанта) та бажання зрозуміти (з боку адресата).

Використовуючи ПФ у статтях, адресант не лише прагне показати свою обізнаність чи начитаність, а й намагається використати ті засоби аргументації, які будуть легко декодовані адресатом [4, с.109]. У свою чергу, адресат повинен «підлаштовуватися» під культурноосвітнє тло автора, усвідомлювати та ідентифікувати наявність «чужого голосу» у статті, реалізовувати асоціації, пов'язані з цим «чужим голосом» для того, щоб повністю зрозуміти задум автора. Саме у цьому виявляється «пасивна взаємність» медіадискурсу, адже повна відсутність фактора взаємності означала б неможливість інтеракції як такої [9, с. 48]. Вона все ж таки відбувається під час створення автором тексту (автор використовує ті ПФ, які, на його думку, будуть розпізнані читачами) та під час прочитання тексту (реципієнт активізує асоціації, які виникають під час сприйняття цих феноменів).

Н. Феркло вважає важливою ознакою сучасних медіа наявність внутрішнього конфлікту між інформуванням та розважанням реципієнта [8, с.37]. Окрім об'єктивного висвітлення подій, автори статей також використовують додаткові прийоми залучення уваги читачів, поміщаючи у свої тексти елементи образного чи іронічного стилю для того, щоб текст сприймався читачем з більшою зацікавленістю. Завдяки наявності ПФ тексти набувають менш формального характеру, реципієнт залучається автором до мовної гри, у якій він повинен розшифрувати вкраплення інших текстів. Мовні ігри, які раніше здійснювались у просторі художнього тексту, почали реалізовуватись усюди, а особливо у мові засобів масової інформації, де спостерігається деформація цитат,

ПВ. [8, с.156] Такі засоби часто присутні у тих частинах статті, які привертатимуть найбільше уваги (у заголовка чи ввідному абзаці). Таким чином, ПФ як складники ядра когнітивної бази лінгвокультурної спільноти стають одним із важливих засобів вираження думки у сучасному медіадискурсі, зокрема через здатність відображати домінантні культурні цінності та породжувати імпліцитні смисли.

Список використаних джерел

1. Ільченко О. А. Прецедентність як ознака текстів сучасної преси (на матеріалі метафоричних словосполучень). Вісник Харківського 94 національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012. Вип. 34. С. 97–100.
2. Крутько Т.В. Прецедентні феномени у текстах англomовної реклами (на матеріалі банерної реклами) // Лінгвістика ХХІ століття : нові дослідження і перспективи. — 2011. — № 5. — С. 190-196
3. Лазаренко С., Ротар А. Функціонування прецедентних феноменів у заголовков газетних текстів. *Лінгвістика*. 2014. №21. С. 123–126.
4. Лесик І. В. Роль прецедентних феноменів у породженні й сприйнятті іронії. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*. Луцьк, 2011. № 3. Ч. 1. С. 108–112.
5. Найдюк О. В. Семантичні та функціональні особливості прецедентних феноменів у німецькомовному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2009. 24 с
6. Сахарук І. В. Сфери-джерела прецедентності в текстах українських друкованих ЗМІ. *Лінгвістичні студії*. Донецьк, 2012. № 25. С. 162–167
7. Сахарук І. В. Типологія прецедентних феноменів у сучасному українському дискурсі. *Лінгвістичні студії : зб. наук. праць*. Донецьк, 2011. Вип. 23. С. 197–203.
8. Fairclough N. Media discourse. Oxford University Press, 1995. 216 p.
9. Talbot M. Media discourse: representation and interaction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007. 198 p.

*Софія Горпинюк,
здобувачка вищої освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник:
Олена Новосадська
асистент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

СТРУКТУРНА І СЕМАНТИЧНА КОНДЕНСАЦІЯ ТЕКСТУ ПРИ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ ПУБЛІЧНИХ ВИСТУПІВ (НА ОСНОВІ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ З КОНФЕРЕНЦІЙ TED)

Вчені у галузі перекладознавства, зокрема О. Селіванова, І. Корунець, В. Коптілов, В. Лобода, О. Приймачок, С. Швачко, а також П. Ньюмарк, А. Швейцер, М. Бейкер, вже неодноразово звертали свою увагу на особливості та специфіку усного та письмового перекладу.

З погляду І.В. Корунця, перекладацькі трансформації описують процес перекладу, який передбачає міжмовні перетворення, перебудування елементів вихідного тексту, операції «перевираження» змісту чи перефразування для досягнення перекладацького еквівалента [1, с. 91].

Серед перекладацьких трансформацій, які застосовуються під час кропіткого процесу усного перекладу, чільне місце посідає саме конденсація тексту.

Конденсація, або компресія тексту – це явище спрощення, стягнення, вилучення певних лексичних і синтаксичних елементів тексту оригіналу [2, с. 30]. Цей процес чудово відображає природу людського спілкування, де комунікативні дії спрямовані на максимальне заощадження зусиль та часу.

Дослідницьку роботу було присвячено вивченню відеоматеріалів конференцій TED, а саме специфіки їхнього перекладу українською мовою.

На основі аналізу українського перекладу англійськомовних відеоматеріалів з конференцій TED (35 публічних виступів), виявлено, що структурна та семантична компресія – це найпоширеніші види конденсації тексту. Наведемо кілька прикладів із проаналізованих роликів:

- *згортання словосполучення в одне слово*: energy supply – енергія; being a parent – батьківство; communication time – спілкування.
- *заміна підрядного речення сурядним*: a unique way that the brain meets the high demands – унікальний спосіб мозку відповідати високим вимогам.
- *вживання більш економних конструкцій*: my wife and I welcomed our daughter into the world – у нас народилася донечка.

- *спрощення синтаксичної структури словосполучення*: the single biggest predictor – найбільший показник; I thought to myself – я подумав; every single one of us – кожен з нас.
- *вилучення плеоназмів*: amazing amazing experience – неймовірний досвід; feels really really true – здається надзвичайно правдивим.
- *заміна підрядного речення зворотами*: a great exercise for improving – чудова вправа, що покращує.

На основі нашого дослідження можна зробити висновок, що сьогодні усний переклад забезпечує миттєву комунікацію між людьми різних культур та мовних груп. Тому зараз дослідження складного процесу усного перекладу є надзвичайно актуальним, зокрема й явище конденсації тексту при перекладі публічних виступів.

Список використаних джерел

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник. Вінниця : «Нова Книга», 2001. 448 с.
2. Камінський Ю. Комплементарна єдність компресії та декомпресії в межах закону мовної економії. Суми : СумДУ, 2007. 112 с.

*Ольга Добринчук,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Катерина Бура,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

АБСЕНТИВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Хоча німецька мова відома своїми різноманітними граматичними конструкціями, однак деякі аспекти її мовної системи досі залишаються менш вивченими. Один із таких аспектів – це граматична конструкція Absentiv, яка переважно використовується у неформальній розмовній мові. Незважаючи на те, що ця конструкція часто зустрічається в повсякденному спілкуванні, дослідження її функцій та семантичних відтінків у вітчизняному науковому просторі залишається мало вивченим.

Для початку розглянемо способи утворення абсентивної конструкції та особливості її граматичних категорії. Отже, конструкція Absentiv будується за допомогою допоміжного дієслова (або ж дієслова-зв'язки) «sein» у поєднанні з інфінітивом основного дієслова, який стоїть зазвичай в кінці речення. Наприклад: *Er ist jetzt einkaufen*. Sein – не єдине дієслово, з яким можна утворити конструкцію. Елемент bleiben, безумовно, як дієслово-зв'язка, також може зустрічатися у відповідному контексті, хоча й не так часто, як sein. Наприклад: *Er bleibt/ blieb noch arbeiten bis spät in die Nacht* [1, с. 608].

Науковці зазначають, що допоміжне дієслово (або ж дієслово-зв'язка) sein може вживатися у конструкції практично у всіх часових формах. Наприклад:

Theo ist Holz hacken (Präsens).

Theo war Holz hacken (Präteritum).

Theo ist Holz hacken gewesen (Perfekt).

Theo wird Holz hacken sein (wenn Du kommst) (Futur I) [1, с. 609].

Дослідник С. Штольхан стверджує, що найчастіше абсентив вживається у таких часових формах як Präsens та Präteritum. Також він може утворювати як наказовий, так і умовний способи, але наказовий спосіб зустрічається дуже рідко [5, с. 62].

Важливо також наголосити, що абсентив не вживається у пасивному стані, проте його можна побудувати з дієсловом lassen, наприклад, *Nina ist (den Schneider) ihre Hose nähen lassen* [5, с. 47]. Зуважимо, що у реченнях з абсентивом мова йде виключно про активного діяча/суб'єкта, а саме про людину. Неможливим є речення, наприклад, *Der Regen ist die Rosen wässern*.

Наступним завданням даної розвідки є розгляд основного семантичного значення Absentiv у німецькій мові, а саме відсутності суб'єкта у певному місці. Для того, щоб конструкцію можна було класифікувати як абсентив, вона повинна виражати наступне:

1) суб'єкт відсутній/був відсутній на призначеному місці («Topikort»: Büro, Arbeitsplatz, Wohnung, zu Hause etc.), і мета висловлювання – пояснити, де саме ця людина на момент мовлення. Наприклад: *Warum ist Mira nicht da? Wo ist sie? – Sie ist schwimmen*. Типовими комунікативними контекстами у даному випадку є розмови біля входних дверей або по телефону, або короткі письмові повідомлення, наприклад: *Wir sind Mittag essen* [5, с. 45]. Передбачається, що суб'єкт повернеться у недалекому майбутньому, коли завершить свої справи (виражені інфінітивом у конструкції), тобто не покине місце назавжди.

2) потрібно підкреслити неодноразовість і тривалість дії. Наприклад: *Ich war 2 Wochen jeden Morgen joggen*. Це речення говорить про те, що дія відбувалася регулярно, тривало, неодноразово і при цьому суб'єкт був відсутній на звичному місці, наприклад, вдома. У цьому випадку Absentiv можна розглядати як аналог англійських часових форм групи Continuous (*I was jogging every morning for 2 weeks*) з акцентом на відсутність суб'єкта у певному місці на момент мовлення.

3) за допомогою Absentiv можна описати й ситуацію в майбутньому: *Ich bin kurz weg, ich muss einkaufen. – Ok, dann bin ich mal wieder Deutsch lernen!* Контекст конструкції передбачає наступне: Поки тебе немає, я вчитиму німецьку далі. Причому абсентив у цьому випадку підкреслює ще й те, що дія для суб'єкта звична і виконує він її регулярно.

4) конструкція повинна виражати відсутність суб'єкта, не вимагаючи додаткових лексичних виразів, таких як «weg», «außer Haus», «weggegangen». *Wart ihr zusammen feiern?* передбачає наступне: *Wart ihr weg (von zu Hause), um zusammen zu feiern (und seid jetzt wieder zurück in eurem Haus)?*

Отже, інтерпретація абсентиву визначається різними властивостями. До них відносяться фактори, такі як: відсутність суб'єкта в конкретному місці, його участь у певній діяльності, а також передбачуваність або припущення про тривалість Absentiv на основі прагматичних знань. Також припускається, що суб'єкт повернеться після певного часу, а інфінітив часто виражає звичайну або ж регулярну дію суб'єкта [2, с. 78]. Тобто, Absentiv передбачає, що суб'єкт відсутній в якомусь прагматично визначеному місці і бере участь у діяльності, яка позначена інфінітивом, наприклад: *Er war Milch holen* [3, с. 276] (Він пішов по молоко), тобто він був відсутній, тому що ходив по молоко.

Варто наголосити, що конструкція чітко не вказує, чи виконує суб'єкт в даний момент саму дію, чи знаходиться на шляху до місця, де виконується дія, чи вже на зворотному шляху. Зазвичай вважається, що вираження відсутності

суб'єкта і є основною властивістю абсентивної конструкції.

Науковці О. Краузе та Б. Тіль, проаналізувавши корпус текстів, визначили дієслова та вирази, які найчастіше вживаються в абсентивній конструкції: *einkaufen* (33,1%), *essen* (27,6%), *arbeiten* (8,6%), *trinken* (4,9%), *spazieren* (4,3%), *tanzen* (4,3%), *spielen* (3,7%), *joggen/laufen* (1,8%), *kacken* (1,2%), *schwimmen* (1,2%), *baden*, *(Mails) beackern*, *(Freunde) besuchen*, *duschen*, *(Platten) kaufen*, *kegeln*, *(Wäsche) machen*, *(Beeren) pflücken*, *pissen*, *putzen*, *(Hirsch) schießen*, *shoppen*, *surfen*, *telefonieren*, *zelten* (je 0,7%) [5, с. 46].

Дослідження з використання Absentiv також підкреслили його роль у структуруванні мовленнєвого акту та вплив на сприйняття інформації. Використання цієї конструкції може додавати висловлюванню певного емоційного відтінку, що допомагає чіткіше передати авторську інтенцію або створити особливу атмосферу в розмові. Таким чином, Absentiv має також важливий комунікативний потенціал у німецькій мові.

Підсумовуючи зазначимо, що абсентивна конструкція є варіантом розмовної німецької мови та важливим елементом вивчення неформальної німецької комунікації. Абсентив вважається універсальною граматичною категорією, яка вказує на відсутність суб'єкта (лише людини) у певному місці із зазначенням дії, яку він виконує у цей момент.

Список використаних джерел

1. Fortmann C., Wöllstein A. On the so-called Absentive – in German. *Studia Linguistica*. 2019. Vol. 73, №. 3. P. 604-649. DOI: <https://doi.org/10.1111/stul.12111>
2. Fortmann C., Wöllstein A. Zum sogenannten Absentiv. *Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte*. 2013. Bd. 4, H. 1. S. 77-93. DOI: <https://doi.org/10.1515/jbgsg-2013-0006>
3. Haider H. The Syntax of German. Cambridge University Press, 2010. 386 pp. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845314>
4. Muller H. The Absentive in German. *Hunter Undergraduate Linguistics and Language Studies (HULLS)*, 2016. 49 pp. URL: https://as.nyu.edu/content/dam/nyu-as/linguistics/documents/HMuller_Thesis_Final.pdf (Last accessed: 14.03.2024).
5. Stollhan S. «Ich bin dann mal Deutsch lernen!»: Der Absentiv im DaF-Unterricht. *German as a foreign language*. 2015. № 1. P. 44-71. URL: <http://gfl-journal.de/1-2015/Stollhans.pdf> (Last accessed: 14.03.2024).

Людмила Калинюк
викладач англійської мови,
Кам'янець-Подільський фаховий коледж індустрії, бізнесу та
інформаційних технологій

SPECIFICS OF THE FORMATION OF GEODETIC TERMINOLOGY IN THE ENGLISH LANGUAGE

The rapid development of modern science causes the emergence of new terminological units in order to name new objects of processes, which is directly related to the replenishment of the terminological apparatus of any termsystem.

Terms are words or phrases that have a specific meaning in particular field of science and technology. They accurately express the concepts, processes, and names of things that are characteristic of any branch of production and activity. The main requirements for the term are independence from context, accuracy, unambiguousness, motivation, simplicity and conciseness.

The aim of the article is to study the main ways of formation and replenishment of the geodetic terminology in modern English.

In the creation of English terms of the professional language of geodesy, the morphological method, which is mainly based on the processes of affixation, is the most productive. The most effective are the following prefixes and suffixes: out-, de-, multi-, micro-, co-, bi-, re-, un-, semi-, photo-, inter-, hydro-, ante/ anti-, un-, -or, -ing, -tion, -al, -ed, -ic, -er, -age, -ance, -al. For example: *outfit, hydrograph, semivariance, recompute, multipoint, -ness, semisphere, cogeoid, antemeridian, uncage, midlatitude, horizontal, geodetic, surveying, bleakness, mapping, nutation, reflector, delimit, coverage, allowance, azimuthal*. The suffix-prefix method consists in the simultaneous addition of a suffix and a prefix to the creative stem. For example: a-/ic (*aperiodic*), de-/tion (*delimitation*), de-/ate (*delineate*), dis-/ment (*dislevelment*).

One of the important morphological ways of forming geodetic terminology is the formation of abbreviated units. These are basically initial abbreviations formed by adding together the initial letters of words or sounds: *NGS — National Geodetic Survey, TCS — Terrestrial Coordinate System, HPGN — High Precision Geodetic Network* [4].

The English terminology of geodesy is characterized by a fairly frequent combination of words of their stems within the composite term. This tendency is understandable and fully corresponds to the desire to express any opinion with the help of one term. The most productive are composite terms, in which nouns are combined with each other, or with other parts of speech: *radiotheodolite, short-range, long-distance, wide-angle, mean-square, radiotheodolite, waypoint, waterways, azimuth-*

indicating, below-sea-level, true-horizonta, four-dimensional, geocentric, cartography, Earth-centered.

Geodetic terminological phrases can be divided into:

1) simple phrases consisting of two words, one of which is the main one and the other is dependent [1]: *geodetic azimuth, vertical plane, map appearance, graphic scale, horizontal plane, earth spheroid, broken boundary, astronomic latitude* [5].

2) compound phrases consisting of more than two words and in which dependent words define different aspects of the meaning of the core word: *central perspective ray, black hills meridian, electrical survey-net adjuster, width-height ratio, technological plan of map edition, geodetic zenith distance, normal gravity acceleration, coloured map appearance, method of cartographic symbols, double-rodged line* [5].

An integral process of the functioning of the professional language of geodesy is the constant development of the meaning of its terminological lexemes (polysemy), as well as the presence of homonymous units.

Polysemy is the presence of more than one meaning in words. For example: *body* — in anatomy, in geodesy — the field of the map (*body of map*); *table* — in the computer sphere, in geodesy — a level (*ground-table* — the level of the terrain).

Homonymy is the sound coincidence of words with different meanings. For example: *butt* — joint, connect of the sheets of the map and *but* — in common language; *cor* — heart (in medicine) and *core* — in geodesy (terrestrial core); *mask* — in common language and *mask* — in geodesy (the maximum tracking height of GPS satellites); *tolerance* — in common language and *tolerance* is the permissible deviation in the geodetic sphere.

Among the geodetic terms there is a large number of borrowings and international words, which testifies to the tendency of internationalization of terms of the geodetic sphere. According to the source of borrowing, a distinction is made between borrowings from classical languages and borrowings from modern languages [3, c. 112-113]. Examples of borrowing from Latin: *latitude, longitude, axis, orbit*; from Greek: *geodesy parallel, gyro*; from French: *surface, survey, chart*; from Arabic: *azimuth*; from Italian: *profile*; from Spanish: *demarcation*.

In most cases, international terminological units of the geodetic sphere denote mathematical units, laws and rules (*algorithm, coefficient, diameter, integral*); characteristics or attributes of objects (*temperature, form, structure*); devices and tools (*theodolite, compass, magnetometer, microscope*); professions (*cartographer, geodesist, technician*), other industry concepts (*vector, sphere, orbit, equator, contour*). Such terms are easy to translate because of their sound and graphic similarity to the Ukrainian language.

Eponymous terms of English geodetic terminology are defined as terms that refer to persons who have made significant discoveries and achievements in the field of such science as geodesy. Most of them contain the names of scientists, researchers, and inventors to whom mankind owes scientific discoveries concerning major geodetic instruments, measurements, projections, etc. Productive eponymic units of geodetic terminology are phrases of terminological nature, which serve as names of complex concepts of the geodetic sphere. Such phrases are divided into two-component ones: *Bessel ellipsoid*, *Talcott level*, *Laplace's azimuth anomaly of Fau*; three-component: *Laplace azimuth equation*, *Mercator map projection*, *Keplerian orbit elements*. Multi-component eponyms are represented by four, five or more component words: *Galileo Terrestrial Reference frame* [2].

Thus, having studied this topic, it can be concluded that most of the ways to replenish the lexical composition of English professional geodetic terminology are due to derivation.

Список використаних джерел

1. Грибіник Ю. І. Основні види та функціональні моделі термінів-словосполучень сфери геодезії та кадастру. Вісник Житомирського державного університету, 2011. Випуск 58. URL: http://eprints.zu.edu.ua/6346/1/vip_58_7.pdf (дата звернення: 31. 03. 24).
2. Грибіник Ю. І., Галай Т. М. Терміни-епоніми в англійській геодезичній термінології: структурний аспект. Актуальні питання гуманітарних наук, 2021. Вип. 35. URL: http://aphn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_7/13.pdf (дата звернення: 31. 03. 24).
3. Д'якова А. С. Основи терміноутворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти. Київ: Academia, 2000. 217 с.
4. Geodetic acronyms and geodetic abbreviation, 2018. URL: <https://www.allacronyms.com/Geodetic Acronyms and Geodetic Abbreviations - List of 31> (дата звернення: 04. 04. 24).
5. Land survey terms. URL: <https://haller-blanchard.com/land-survey-terms/> (дата звернення: 01.04. 24).

Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет Івана Огієнка
Вікторія Шмігель,
здобувачка освіти,
Кам'янець-Подільський ліцей «Славутинка» Хмельницької обласної ради

ІНТЕРНЕТ-МЕМ ЯК МЕДІАЖАНР: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Актуальність дослідження інтернет-мема – феномена, без якого неможливо уявити існування та комунікацію сучасного суспільства, особливо покоління Z, зумовлена зростанням його значущості та доступності в медіапросторі.

Постійний розвиток нових медіа, основною функцією яких є інтерактивність, змінює культуру комунікації. З розвитком соціальних мереж змінилися і канали комунікації. Для більшості українців основним джерелом інформації та розважального контенту є соціальні мережі Instagram, Facebook, Telegram, що є платформами для розмноження мемів. Особливу зацікавленість у суспільства викликають меми як спосіб передачі інформації у віртуальному світі. Саме тому й виникає питання дослідження інтернет-мемів як інформаційно-розважального контенту, їх функціонування і вплив на свідомість людей, оцінку та сприйняття ситуації завдяки використанню різних вербальних і невербальних засобів, що й визначає актуальність теми.

Дослідження різних сторін феномену мемів пов'язані з роботами Т. Поду, Ж. Горіної, О. Поліщук, А. Приходько, А. Сосєдко, Ю. Теглівець, О. Дзюбіної. Вони поєднують інформацію про різноманітні тенденції розвитку сучасних засобів масової комунікації, жанрові зміни у сучасних масмедіа, розвиток функцій системи ЗМІ, принципи мовного оформлення медіатексту, вживання тропів та стилістичних фігур з позицій їх структурного оформлення, граматичного вираження, семантико-стилістичних особливостей, специфіки функціонування тощо.

З огляду на стрімкий темп глобалізації інтернет-мережі, який зумовив зростання інформаційного споживання та урізноманітнив онлайн-контент, до одного з найпопулярніших засобів комунікації у медіапросторі варто віднести «інтернет-мем». Незважаючи на досить широке використання, цей термін неоднозначно трактується навіть тими, хто його активно використовує. Одні розуміють мем як виключно інтернет-феномен, а саме – смішна картинка з

написом на її фоні. Іншими ж термін трактується більш широко і розуміється як якась ідея, що має не тільки графічне, але й інше вираження.

Проаналізуємо деякі дефініції інтернет-мема. Більшість дослідників розглядають його як одиницю інформації, що побутує в Інтернеті. Водночас інтернет-мем класифікують як засіб комунікації, тобто акцентується увага на його комунікативному потенціалі.

У традиційному загальному розумінні мем, або інтернет-мем – це будь-яка дотепна коротка інформація (фраза, зображення, звукоряд, відео) іронічного характеру, яка відтворює певне ставлення до якихось подій чи обставин, і поширюється в Інтернеті [7].

На думку Т. Пода, мем - це «одиниця культурної інформації. Мемом можна вважати будь-яку ідею, символ, манеру або образ, що має вбудовані механізми самоекспансії» [3]. Когнітивний або ж культурологічний аспект мему значно важливіший, а ніж лінгвістичний.

М. Діас розглядає мем «як одиницю інформації, що копіюється для забезпечення комунікації» [6, с. 82-104]. Це феномени, які здатні поширюватися інформаційними та викликати соціально значущі події (наприклад, змінювати громадську думку).

А. Манегетті розглядає меми «як психологічні віруси початку ХХІ століття», які повністю підкорили повсякденне життя людини через її залежність від інформаційних систем, які, водночас, і є середовищем інфікування позитивними та негативними мемами» [5]. Своєрідною «оболонкою» такого вірусу може бути якась подія, винахід, технологія виробництва, музика тощо. Подібно до справжнього генетичного матеріалу, меми, як «генетичні» елементи медіа вірусу, впливають на те, як ми комунікуємо та сприймаємо реальність [7]. Ефект новизни спонукає користувачів поширювати новий «вірус» і відтворювати його далі. Цьому сприяє також емоційний ефект мему, переважно його іронічний або ж сатиричний контекст. Інтернет-меми комічні, мають яскраво виражену форму і значення. Інформаційна складова менш важлива, а ніж розважальна, що дозволяє підтримувати комунікацію між адресатом та адресантом. Постійне оновлення інформації стає новим приводом для комунікації.

О. Дзюбіна стверджує, що «інтернет-мем традиційно сприймається як інформаційно-комунікативна одиниця, яка включає в себе графічні та текстові компоненти. В основу мемів може бути покладено фразу, яка містить гумористичну складову, що буде зрозумілою для певної групи людей. Автори мемів часто використовують оксюмори, гру слів, метафори, переносне значення слів» [1, с. 376].

Іншими словами, мем треба розглядати як специфічну інформаційну «одиницю, яка може повторити себе за допомогою наслідування, і має три

характеристики, які роблять її успішною: довговічність, плодючість та вірність копіюванню» [4, с. 79].

Для створення комічного ефекту автори інтернет-мемів активно використовують різноманітні мовностилістичні засоби, як наприклад: мовна гра (фонетична та морфологічна), різні прийоми виразності, а також вдаються до використання невербальних засобів.

Отже, мем є невід'ємною частиною загальнокультурного простору, вагомим і переконливим засобом спілкування. Завдяки комічному або ж іронічному ефекту безпосередньо впливає на свідомість комуніканта.

Список використаних джерел:

1. Дзюбіна О. І. Класифікація, структура та функціонування інтернетмемів в соціальних мережах Twitter та Facebook. Молодий вчений. 2016. №2 (29). С. 375-379.
2. Дубовик В. В. Сучасні технології візуалізації навчального матеріалу на лекційних заняттях із лінійної алгебри. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Серія: Педагогіка. Одеса, 2019. Вип. 1 (126). URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3996/1/4.pdf>
3. Пода Т. А. Інтернет-меми як феномен інформаційного суспільства. URL: <http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/29750/1/>
4. Поліщук О. П., Слюсар М. В. Інтернет-мем і його гедоністична функція в ситуації невизначеності й ризиків повсякденного життя сучасної людини. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Філософські науки. 2020. Вип. 1(87), С. 76-85.
5. Циховська Е. Д. Інформаційні віруси: картина як інтернет-мем. URL : <http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/>
6. Dias M. C. Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *Revista CES Psicologia*. 2013. Vol. 6. № 1. P. 82-104
7. <https://uk.wikipedia.org/wiki>

Богдана Карвацька,
здобувачка вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник:
Тетяна Семенюк,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОБРАЗ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА У РОМАНІ В. ХЕРРНДОРФА “ЧІК”

Бути підлітком – це завжди складно. Підлітковий вік – це час, коли діти дорослішають, стають розумнішими, мудрішим та вчаться відрізняти погане від хорошого. Підлітки досліджують світ, і дуже часто вони це роблять в неправильних й заборонених місцях. Підлітки є емоційними та чутливими, тому часто починаються сварки з батьками, вчителями, родичами та навіть друзями. Для них розлучатися з друзями – це неймовірна складність, але, ще складніше жити тоді, коли тебе не розуміють твої близькі. Коли в тобі буря емоцій, надзвичайно важко пояснити, що ти відчуваєш і про що ти думаєш. Тому виникає непорозуміння. В такі моменти підлітки відчувають себе покинутими, нещасними та ображеними, тому дуже часто вони страждають від депресії. В цей час вони переосмислюють все. Для людини, яка буквально вчора ще була дитиною, це неймовірно складно, адже життя змінюється в моменті.

Метою даної наукової розвідки є дослідження образу сучасного підлітка крізь призму роману Вольфганга Херрндорфа “Чік”. Місце дії — Берлін, а також Східна Німеччина. Головний герой роману — 14-річний Майк Клінгенберг — звичайний підліток із Східного Берліна з незвичайною історією. Він син заможних батьків, проте гроші можуть зруйнувати все. Їхня сім'я не є благополучною: мати залежна від алкоголю, а батько заробляє великі гроші, які не приносять ніякої радості, він зраджує своїй дружині з помічницею і все, що він приносить в сім'ю — злість, яку виливає на сина.

Майк не користується особливою популярністю в школі. Він простий учень, який ніколи не боровся за перше місце. В нього немає друзів і тому ніколи не було прізвиська. Це певно найбільше, що його тривожить: *“Ich hatte nie einen Spitznamen. Ich meine, an der Schule. Aber auch sonst nicht... Wenn man keinen Spitznamen hat, kann das zwei Gründe haben. Entweder man ist wahnsinnig langweilig und kriegt deshalb keinen, oder man hat keine Freunde. Wenn ich mich für eins von beiden entscheiden müsste, wär's mir, erlich gesagt, lieber, keine Freunde zu haben, als wahnsinnig langweilig zu sein. Weil, wenn man langweilig ist, hat man automatisch keine Freunde... Es gibt aber auch noch eine dritte Möglichkeit. Es kann sein, dass man langweilig ist und keine Freunde hat. Und ich fürchte, das ist mein Problem”* [1,

с. 21]. Наш герой наче задоволений сказаними словами, але ми можемо відчувати тривогу, читаючи ці рядки. Герой боїться. Боїться залишитися самим. І це проблема.

Проте, як і в багатьох інших підлітків, у Майка є душа, яка вміє кохати. І, звісно, його душа обрала найпопулярнішу дівчину в класі – Тетяну Косіч. Вона дівчина, яка звикла до всього хорошого, тому Майк не цікавить її як хлопець, але вона цікавить його як дівчина: *“Sie ist 14 Jahre alt und 1,65 m groß. Sie kommt aus Serbien oder Kroatien, jedenfalls kommt der Name daher, und sie wohnt in einem weißen Mietshaus mit vielen Fenstern...Ich kenne Tatjana nämlich überhaupt nicht. Ich weiß über sie, was jeder weiß, der mit ihr in eine Klasse geht. Ich weiß, wie sie aussieht, wie sie heißt und dass sie gut in Sport und Englisch ist. Und so weiter”* [1, 23]. Головному герою подобається Тетяна, але він нічого про неї не знає. Це вказує на те, що вони не спілкуються, точніше вона немає бажання спілкуватися з ним. Те, що Тетяна не звертає на нього ніякої уваги, ми можемо побачити тоді, коли вона не запросила його на свій день народження. Туди запросили ледь не всю школу, проте Майк був не запрошений. Про те, що Майк погано іде на контакт з людьми, він сам нам каже у творі: *“Ich bin nicht wahnsinnig gut im Kennenlernen. Und das war auch nie das ganz große Problem für mich”* [1, с.23]. Ці слова вказують нам на те, що Майк дуже сором’язливий і ніколи б не підійшов познайомитися першим. Проте Тетяна Косіч мала на нього вплив.

Але ще більший вплив на нього мав єдиний однокласник, якого теж не заросили на вечірку до Тетяни — це Андрій Чіхачов, за прізвиськом Чік. Він хлопець з родини мігрантів, які прибули на початку 90-х з Радянського Союзу. Чік — абсолютний аутсайдер в усіх можливих контекстах: *“Tschick war mittlerweile hinten angekommen, und aus dem Gang, durch den er gekommen war, wehte ein Geruch rüber, der mich fast umhaute. Eine Alkoholfahne... [1, с.46] Tschick kam immer im selben abgewrackten Hemd zur Schule, beteiligte sich nicht am Unterricht, sagte immer “Ja” oder “Nein” oder “Weiß nicht”, wenn er aufgerufen wurde, und störte nicht. Er freundete sich mit niemandem an, und er machte auch keinen Versuch...”* [1, с.47]. Ці слова вказують на те, що Чік ніколи не мав хорошої опіки. Він міг робити що йому заманеться і коли йому заманеться.

Ще один важливий персонаж Іза Шмід — дівчина безхатько, яка приєдналася до головних героїв пізніше в романі. Вона цікава, балакуча і мріяла завжди знайти собі хороших друзів. Їй сподобався Майк і, можливо, вона йому теж. Проте Чік не був в захваті від неї. Він вважав її занадто балакучою та екстравертивною особою: *“Der Rückweg erschien mir deutlich kürzer als Hinweg. Vielleicht lag es daran, dass das Mädchen pausenlos redete... Tschick hielt einmal seine Nase zu und sah mich dabei an, und es stimmte. Sie stank. Das Mädchen stank entzetzlich... [1, с.156] Ihre Aussprache war absurd. Sie konnte überhaupt kein*

Englisch, hatte ich den Eindruck, sie machte nur die Worte nach. Aber sie sang wahnsinnig schön” [1, с.157]. Іза об’єднала хлопців сильніше і навчила їх багатьом речам. Для неї ж важливим було те, що їй приділяють увагу і в неї є ті, хто може її підтримати.

Їхня пригодницька подорож розпочинається з канікул, на яких Майк, як і завжди, залишився один. Проте Чік мав свої плани. Він вкрав синю Ладу Ниву і приїхав до розкішної вілли Майка. З цього моменту – вони кращі друзі, які поїхали досліджувати світ. Два хлопці, практично без грошей і карти. Ця подорож принесе багато любові, ризиків, відкриттів і, найголовніше, добра. Майк зрозуміє, що світ не такий жорстокий як про нього розказують в школі. З дитинства нас вчать не довіряти незнайомим людям, кажуть, що вони злі і від них слід чекати небезпеки.

Насправді, цей роман відкриває очі людям і показує, що страх формує особистість, робить сильнішим і витривалішим. Підлітки в цьому творі показують себе такими, які вони є насправді і в сучасному світі – сміливими, мрійливими, амбітними, завзятими, хоробрими. Роман варто прочитати всім – підліткам та дорослим, адже він розкриває важливі теми і звертає нашу увагу на те, як правильно спілкуватись з дітьми. Батькам слід навчитись слухати своїх дітей, а підліткам — навчитись не боятись ділитись проблемами.

Список використаних джерел

1. Herrndorf W. “Tschick”. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010, 253 S.

КОГНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФРЕЙМУ „GEFÜHL“

Дослідження фреймів належить до актуальних напрямків сучасної когнітивної лінгвістики, у сфері якої важливим є вивчення фреймових структур на позначення емоцій та почуттів у літературно-художньому дискурсі. Фрейм розглядаємо як структуру подвійної природи – когнітивної та мовної [2, с. 135]. Фрейм GEFÜHL / ПОЧУТТЯ становить собою когнітивну структуру, що представляє категоріальні знання про емоції та почуття людини, зафіксовані в лексикографічних джерелах [1, с. 126].

У мовознавчій науці, так само як і в психології, дослідженню підлягають як позитивні, так і негативні почуття, що наповнюють термінали фрейму GEFÜHL. Схематично це можна відобразити таким чином:

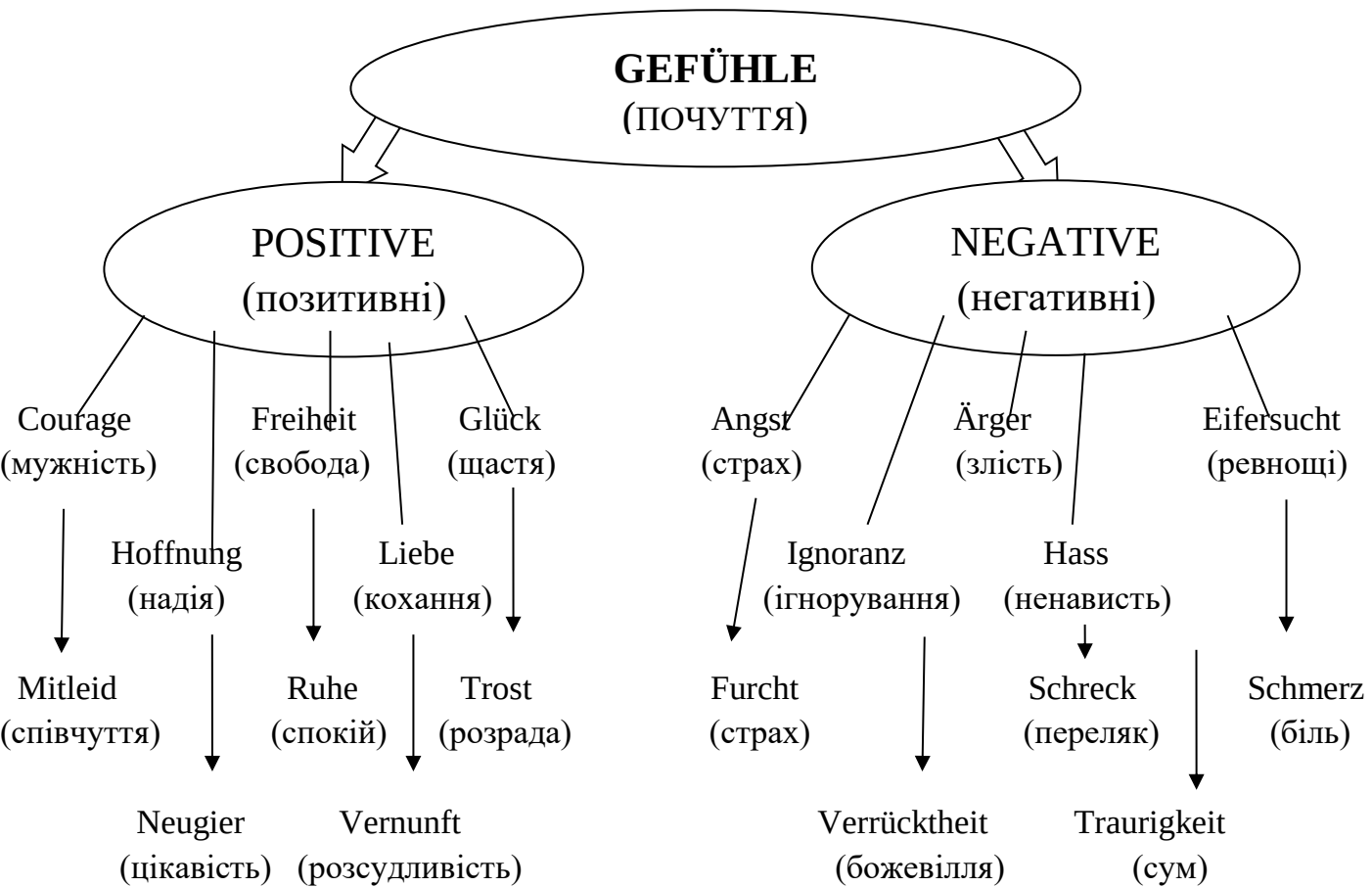


Рис. 2. Когнітивна мережа фрейму «GEFÜHL»

Позитивні почуття визначаються як приємні, радісні відчуття, що приносять задоволення. Прикладом може бути кохання, дружба, щастя, радість, захоплення, надія, довіра. Позитивні почуття допомагають протистояти труднощам і долати негативні наслідки пережитих прикрих подій. Своєю чергою, негативні почуття – це неприємні емоції, пов'язані з відчуттям

невдоволення, незручності, прикрості і т. ін. Як правило, до негативних почуттів відносять гнів, страх, сором, почуття провини, душевний біль, ненависть, ревності, сум.

Слід зазначити, що позитивні почуття задають приємний емоційний фон, переживаються як те чи інше задоволення, є радісним підкріпленням для людини. Однак ці ж почуття можуть також бути оцінені негативно: наприклад, не приносити радості оточуючим, ненавидіти кохану людину та ін.

Слідуючи розумінню теорії фреймів М. Мінського, яка передбачала концентрацію всіх знань про певний предмет, явище чи подію в одній структурі даних [3; 4], вбачаємо можливим та необхідним побудувати фреймову систему, яка утворює певну цілісність, єдність – множину елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним. Відповідно до такого трактування фрейму, почуття у всьому їхньому розмаїтті групуємо навколо гіпероніму GEFÜHL (ПОЧУТТЯ), у межах якого розгортається фреймова мережа, яка складається з термінальних елементів, що корелюють між собою. Ці термінальні елементи досліджуваного нами фрейму уможливають аналіз причинно-наслідкових відношень між фреймовими структурами опису почуттів у художньому дискурсі.

У структурі фреймів виділяють два рівні взаємозв'язків між складниками фрейму: вершинні вузли (містять дані, які завжди притаманні для даної ситуації) та термінальні вузли / слоти (заповнюються даними, які залежать від певної практичної ситуації, контексту, досвіду та пережитих подій), які часто представлені підфреймами або вкладеними фреймами. Фреймова мережа може бути вдало представлена у вигляді дерева, де зверху знаходиться інваріантний компонент, до якого приєднуються конкретизуючі варіативні фрейми нижчого рівня. Між цими одиницями можливі переходи від одного слоту до іншого, розкриття одного підфрейму через розуміння іншого, що утворює вдале підґрунтя для дослідження почуттів, оскільки вони є багатограним відображенням людської діяльності, досвіду, взаємодії з людьми та навколишнім світом. Наприклад, зрозуміти вагомість щастя можна завдяки нещастю, смерті, тузі тощо, справжнє розуміння свободи приходить часто лише після того, як було пережите ув'язнення, нав'язування думки та тотальний контроль.

Вузли фрейму можуть самі бути фреймами зі своїми вузлами нижчого рівня, а множину фреймів можна об'єднати у надфрейм. У межах нашого дослідження надфреймом виступає фрейм GEFÜHL, який умовно поділяємо на позитивні та негативні почуття, які, своєю чергою, розгалужуються в інші численні підфрейми, як наприклад, LIEBE, GLÜCK, FREIHEIT тощо.

Метод фреймового аналізу дозволяє виявити когнітивні ознаки, які формують досліджувані фрейми як єдине ментальне утворення. Ідентичні або схожі семи, виділені зі словникових дефініцій та синонімічних рядів,

узагальнюються і зводяться до однієї спільної ознаки. Відповідно до цього, можна виділити такі когнітивні ознаки фрейму GEFÜHL:

- 1) відображення нервово-опосередкованого відчуття;
- 2) передача відчуття, що визначає ставлення людини до оточуючого її середовища;
- 3) відтворення отриманого людиною враження;
- 4) передача здатності людини чимось емоційно захоплюватись.

Таким чином, фрейм постає складною ментальною структурою, яка інтегрує в себе міждисциплінарні зв'язки та імплікує знання з різних сфер. З огляду на це, фреймовий аналіз може модифікуватися залежно від тих передумов, які ставить перед дослідником матеріал.

Список використаних джерел

1. Козак С. В. Фреймова презентація внутрішніх переживань героїв у художньому дискурсі (на матеріалі творчості С. Цвейга). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. Одеса, 2021. № 48. С. 127–130.
2. Kozak S. Linguistische Analyse des Frames „Charakter“ im literarischen Diskurs (anhand des Romans von H. Hesse „Das Glasperlenspiel“). *Scientific journal of Polonia University*. Czestochowa, 2023. № 58. P. 135–139.
3. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge. *Mind Design*. Cambridge, 1981. P. 95–128.
4. Minsky M. A. Framework for Representing Knowledge. *The Psychology of Computer Vision*. Winston, 1999. P. 211–277.

Наталія Лисецька,
*кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри німецької філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

DAS LITERARISCHE ERBE VON LESYA UKRAINKA: DEUTSCHE ÜBERSETZUNGEN

Einleitung. Das literarische Erbe der berühmten ukrainischen Schriftstellerin Lesya Ukrainka stand schon immer im Mittelpunkt des Interesses ukrainischer Linguisten und Literaturkritiker. Es ist auch für die westeuropäische Wissenschaftsgemeinschaft von Interesse. Allerdings werden die literarischen Meisterwerke des Landes ausländischen Lesern vor allem dank der Übersetzer bekannt, die die Rolle eines Vermittlers spielen [4].

Ziel der Arbeit ist es, die Übersetzer/Innen der Werke der genialen ukrainischen Schriftstellerin Lesya Ukrainka vorzustellen, die zum Schatz der Weltliteratur gehören und die hohe ukrainische Geisteskultur den ausländischen Lesern nahegebracht haben.

Ergebnisse und Diskussion. Die Werke von Lesya Ukrainka wurden noch zu ihren Lebzeiten an der Schwelle vom neunzehnten zum zwanzigsten Jahrhundert einer deutschsprachigen Leserschaft bekannt. Sie sprach und schrieb fließend auf Ukrainisch, Russisch, Französisch und Deutsch und übersetzte aus dem Altgriechischen, Deutschen, Englischen, Französischen, Italienischen und Polnischen. Das Studium der Werke der berühmten ukrainischen Schriftstellerin im deutschen Sprachraum wurde jedoch erst durch die Übersetzungen vieler ukrainischer Germanisten und germanischer Slawisten möglich [1; 3].

Viele Kritiker, Übersetzer und Künstler haben versucht, das Schaffen von Lesya Ukrainka im Ausland bekannt zu machen. In dem deutschsprachigen Raum haben ukrainische Schriftsteller O. Kobyljanska und I. Franko und Germanisten wie O. Hrytsai, I. Katschaniuk-Spiech, N. Medvedovska, N. Polishchuk, L. Svyshch, N. Tarnavska u.a.m. einen großen Beitrag zur Verbreitung der Werke von Lesya Ukrainka geleistet. Mit dem literarischen Erbe von Lesya Ukrainka haben sich deutsche Slawisten wie G. Glasl, Y. Boyko-Blochyn, I. Kachurovsky, F. Scholz, E. Wedel, M. Nevrlj, G. Rothe, A. Kipa, J. Hack und andere befasst [2].

1994 erschien in Deutschland der Sammelband *Lesja Ukrainka und europäische Literatur*, der von Yu. Boyko-Blochyn und den deutschen Slawisten E. Reisner, H. Rothe und F. Scholz zusammengestellt wurde.

Lesya Ukrainka hat selbst auch in der deutschen Sprache geschrieben und übersetzt. Ihre Erzählung *Ein Brief ins Weite* ist ein Originalwerk in deutscher Sprache und wurde erstmals 1900 in der Zeitschrift *Die Gesellschaft* veröffentlicht (mit einer Notiz unter dem Titel: *Skizze von Lessja Ukrainka*). Lesya Ukrainka hat auch ihr

Gedicht *To be not to be?* (1899) in die deutsche Sprache übersetzt. Auf die Bitte von Lesya Ukrainka hin hat O. Kobyljanska Lesyas Gedicht *Пісня без слів* in die deutsche Sprache als *Das Lied ohne Worte* übersetzt und es wurde in der Rutenischen Revue 1903 veröffentlicht. Bekannt sind die Übersetzungen von Lesya Ukrainka aus dem Deutschen ins Ukrainische, vor allem durch *Das Buch der Lieder* von H. Heine (1890) und *Die Weber* von G. Hauptmann (1899–1900).

Ostap Hrytsai (02.11.1881, Kniazhpil (Region Lviv, Ukraine) – 7.07.1954, München (Deutschland)) – ukrainischer Dichter, Literaturkritiker, Journalist und Übersetzer. Er übersetzte *Contra spem spero*; *Do. Hymne. Crave* aus dem Zyklus *Sieben Saiten*; *Überall Weinen und Stöhnen und Schluchzen*.

Anna-Charlotte Wutzky (4.11.1890 Berlin – 18.04.1952 Heidelberg – deutsche Schriftstellerin, Übersetzerin und Pädagogin) übersetzte fünf Gedichte von Lesya Ukrainka aus der Sammlung *Gedanken und Träume* (Думи і мрії): *Ich stand und horchte auf den Frühlingswind* (Стояла я і слухала весну); *Singt mir diese Lieder nicht...* (Не співайте мені сеї пісні...); *Einstiger Frühling* (Весна зимова); *Improvisation* (Імпровізація); *Winternacht in der Fremde* (Зимова ніч на чужині).

Das Märchendrama *Das Waldlied* wurde ins Deutsche übersetzt von:

- E. Bermann: 1931, Charkiw (die erste Ausgabe des Waldliedes in deutscher Sprache).
- J. von Guenther (14.03.1886 in Kurland – 28.05.1973 in München) war ein deutscher Schriftsteller, Übersetzer und Verleger. Im Jahr 1947 veröffentlichte er in Berlin seine Übersetzung des Waldliedes.
- I. Katschaniuk-Spiech (geb. 13.06.1935 in Lwiw): Lviv, 2006.

Ein besonderes Verdienst bei der Übersetzung der Werke von Lesya Ukrainka kommt dem bekannten Dichter und Übersetzer J. Gruber (Jona Gruber, 1908, Region Czernowitz – 1980, Kyjiw) zu. Er hat das Gedicht *In den Katakomben* (1970) und die Sammlung ausgewählter Gedichte *Hoffnung* (1971), die 46 Gedichte und Lyrik enthält, übersetzt.

Eine wichtige Rolle bei der Erforschung und Interpretation des dramatischen Erbes von Lesya Ukrainka im 20. Jahrhundert spielte der deutsche Slawist Josef Hahn (1912–1991). Er übersetzte und analysierte Lesya Ukrainkas dramatische Gedichte *Auf dem Blutacker* und *Die Besessene*.

Eine besondere Aufmerksamkeit gilt der Übersetzerin des literarischen Erbes von Lesya Ukrainka Irena Katschaniuk-Spiech. Die geborene Ukrainerin lebt und wirkt in München. Aus ihrer Feder stammen Übersetzungen literarischer Werke von vielen ukrainischen Schriftstellern, aber am meisten inspiriert wurde sie durch die Werke von Lesya Ukrainka, die sie dem breiten deutschen Leserkreis zugänglich gemacht hat. Dazu gehören:

- *Das Waldlied*: Feerie in drei Akten (2006), ein Drama-Märchen.
- Das Drama *Kassandra* (2007).

- Eine Sammlung ukrainischer Gedichte mit einer parallelen deutschen Übersetzung (2010).

- Dramen von Lesya Ukrainka: (*Lesya Ukrainka. Ausgewählte Dramen*, 2013): *Der Abschied*, *Die Besessene*, *Der Kaminmeister*, *Auf den Ruinen*.

Unter den Übersetzern der neueren ukrainischen Generation verdient Nadiya Medvedovska (geb. 1975 in der Region Dnipropetrowsjk) – Philologin, Germanistin, Übersetzerin und Wissenschaftlerin eine besondere Aufmerksamkeit. Sie studierte an der Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität in Kyjiw, unterhält enge Kontakte zu Wissenschaftlern in Deutschland und forschte über eine längere Zeit an der Universität Konstanz. Ihre eigenen Übersetzungen der Werke von Lesya Ukrainka veröffentlichte sie 2005 in der *Sammlung Lesja Ukrainka. Judaika*. Sie enthält das Drama *Babylonische Gefangenschaft* (*Вавилонський полон*) sowie Gedichte und Poeme *Hebräische Melodie* (*Єврейські мелодії*), *Wenn ich nur wüßte* (*Якби я знала*), *In der Wüste* (*У пуші*), *Saul* (*Саул*), *Die Tochter des Jeftah* (*Дочка Ієфая*), *Auf den Ruinen* (*На руїнах*), *Prophet* (*Пророк*), *Im Haus der Arbeit* (*В дому роботи*).

Schlussfolgerungen. Die Werke der genialen ukrainischen Schriftstellerin Lesya Ukrainka sind durch Übersetzungen in die Schatzkammer der Weltliteratur gelangt und haben so die hohe geistige Kultur der Ukraine an ausländische Leser vermittelt.

Literaturverzeichnis

1. Леся Українка у світі перекладу (вибрані переклади європейськими та східними мовами) / укл.: А. М. Архангельська, О. М. Бєлих, А. В. Біднюк, Л. В. Бондарук, Ван Іцзін, О. А. Вишневська, О. С. Воробей, О. П. Гуз, Н. О. Данилюк, С. В. Засєкін, І. М. Калиновська, Н. Г. Лисецька, Р. Мерзова, І. Мchedладзе, Н. Наскідашвілі, А. Б. Павлюк, О. І. Приймачок, О. О. Рогач, А. Л. Татаренко, Т. М. Хайчевська, І. В. Чарікова, С. Чхатарашвілі; упоряд. і відп. ред. Н. О. Данилюк: навч. посіб. для студ. спец. 035 Філологія. 2-е вид., випр. і доп. (Рекомендовано до друку та надано гриф «Затверджено вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки» (протокол № 6 від 27.05.2021 р.). Київ : Кондор, 2021. 355 с.
2. Лисецька Н. Переклади творів Лесі Українки німецькою мовою. *Науковий Вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки: Мовознавство*. Луцьк, 2017. № 3 (352). С. 370–376.
3. Свищ Л. Німецькомовні інтерпретації творчості Лесі Українки. *Мова і культура*. 2014. С. 270–274.
4. Lysetska Nataliia. The Reception of Lesia Ukrainka's Works in German: the Significance of the Concept of «Struggle». *Kyiv-Mohyla Humanities Journal* 8. Kyiv: National University of Kyiv-Mohyla Academy. 2021. Pp. 85–101. <https://doi.org/10.18523/kmhj249189.2021-8.85-101>

*Анатолій Мелещенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
НУ «Запорізька політехніка»*

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ МЕТАФОР У ФРАНЦУЗЬКІЙ НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Терміносистема, яка утворюється за допомогою метафор, являє собою найбільш динамічну і рухому лексичну систему мови. Вона швидко розвивається за рахунок створення нових галузей науки та техніки, через переосмислення сталих термінів або через вживання нових термінів-метафор у нових галузях або, за звичай, запозичуються слова загальноновживаної лексики із мовного тезаурусу. Утворення термінів-метафор часто супроводжується семантичними зрушеннями, які ще є мало дослідженими у сучасному французькому науково-технічному дискурсі. Ці зрушення, метафоричні перенесення лексичного значення слова, можуть бути прямими і оберненими. Процеси, які відбуваються підчас метафоричного продукування термінів є досить динамічними, тому й постійно привертають увагу вчених-лінгвістів. Саме термін-метафора, який базується на вторинній номінації слів, є найменш дослідженим у сучасному французькому науково-технічному дискурсі.

Термінологія французького науково-технічного дискурсу, на відміну від української мови, побудована на широкому використанні загальноновживаної лексики французької мови. Знання технічної термінології забезпечує правильно розуміння наукової інформації. Незважаючи на великі досягнення у цій галузі, окремі види термінології ще є недостатньо вивченими, особливо з точки зору когнітивної лінгвістики. Це стосується насамперед проблеми утворення термінів-метафор з елементами метонімії та їх перекладу на українську мову. Надзвичайно активним є продукування термінів через метафору за рахунок повторної номінації, що є важливою особливістю французького науково-технічного дискурсу. Повна та неповна метафора, як складова частина вторинної номінації при утворенні технічного терміна-метафори будь-якої галузі, є типовою, розповсюдженою і навіть необхідною.

У дослідженні було встановлено, що на даний час у французькому науково-технічному дискурсі виділяють 2 основних класи метафоричних термінів-концептів та 9 підкласів – від антропологічних до нутріційних. При повній метафорі та вторинній номінації відбувається тотожний, симетричний переніс значення слова, наприклад: *arbre*, *semelle*, *train-pantalon*, *gorge*. Значно більшу кількість термінів французького науково-технічного дискурсу представляє собою антропоморфні метонімічні (неповні) метафори з

позначенням технічних приладів, деталей, складових частин різних галузей виробництва, які утворені за рахунок зовнішньої схожості з органами та частинами людського тіла: *pied à coulisse*, *tête à deux pièces*, *le levier coudé*, *tête de tuuère*. До наступної підгрупи антропологічних метафор відносяться також речі або інструменти, механізми, обладунки, які людина застосовує або якими користується у своєму повсякденному побуті, на яких працює, наприклад: *les lunettes*, *la poupée*, *le pas de filetage*; меблі або обстановка житла, у якому живе людина: *chaise*, *tablier de voiture*, *siege*; якості або вади людського стану, наприклад «божевілля» – *poulie folle*. Крім антропоморфних метафор можна виділити також й зооморфні метонімічні метафори, які мають всі ознаки, характерні для частин тіла різних типів тварин: копита, лапи, дзьоб, хвіст, вуха, язика, а також комах, членистоногих та утворюють відповідні підкласи метафоричних термінів, наприклад: *pied-de-boeuf*, *pied-de-biche*, *pied-de-chèvre*, *bec de corbeau*, *bec d'âne*, терміни-метафори, що утворюють підклас «найпростіших членистоногих» – *bras de chenille*.

Підклас метафоричних термінів, пов'язаних з їжею, є найменш продуктивним у французькому науково-технічному дискурсі. Було встановлено, що асоціативна асиметрія з семантичним зсувом у значенні слова при перекладі терміна-метафори має двосторонній рух, тобто може бути прямою або зворотною асоціативною асиметрією.

В основі проблеми утворення різних типів термінів-метафор французького науково-технічного дискурсу лежить саме метафора та метонімія, проте їх диференціації та класифікація ще до кінця не розроблена. За допомогою концептів відбувається первинна номінація об'єктів та створюється екстралінгвістична картина світу, то за допомогою вторинної номінації, а саме термінів-метафор, утворюється «термінологічна» картина світу, поняття та спеціальна лексика, якою дуже активно спілкуються спеціалісти: інженери на виробництві, вчені, робітники, науковці.

Одним з поширених шляхів семантичного розвитку терміна у французькій науково-технічній мові є використання загальновживаних слів шляхом перенесення їх функцій або ознак подібності для позначення явищ, притаманних даній області науково-технічних знань. Перенос лексичного значення слова у науково-технічному дискурсі, веде до утворення метафори, метонімії чи сінекдохи. Метафора ґрунтується на концептуальних і семантичних знаннях людини про навколишній світ, а також на категоріальних і соціальних знаннях. Отже, метафора як явище вторинної номінації, при утворенні терміна будь-якої галузі є типовим і розповсюдженим явищем.

Як вже говорилося про це у попередньому контексті, в основі утворення багатьох французьких термінів лежить метафоричне перенесення класу повних

метафор, коли відбувається симетричний та тотожний переніс значення слова при вторинній номінації поняття загальноновживаної лексики, яке отримає статут терміна та закріплюється у термінології французького науково-технічного дискурсу, наприклад : *jambe* (коліно людини) – стійка гальм-шасі літака; *gorge* (літ. горло) – (техн.: паз, жолоб, виточок); *fouurrure* (літ. хутро) – (техн. прокладка); *siège* – сидіння, (техн. сидло, опорна поверхня, шахта); *chambre* (літ. кімната-спальня) – (техн. пуста камера). Синонімом *chambre* виступає лексема *enceinte* – камера або відгороджений простір, наповнений водою чи газом під тиском. Саме в цьому полягає різниця між цими двома термінами, тобто у терміні *chambre* відсутні диференційні семи (-наповнювач), (-тиск), але в обох концептах присутня сема (+відгороджений простір). В іншій терміносистемі, пов'язаній з гідроелектростанціями та їх експлуатацією, існує ще один термін, який передає поняття «камера» – *sas*. *Une écluse á trois sas* – трьох камерний шлюз. Саме поняття «*sas*», на перший погляд, не має нічого спільного з концептом «камера». «Камера» означає повністю «закриту поверхню», тоді як «трьох камерний шлюз» знаходиться на відкритій водній поверхні. Проте, ці два поняття мають спільну диференційну сему (+тиск), тобто камера повинна витримувати тиск у разі її наповнення водою чи газом і шлюз також, за рахунок зміни тиску води та пониження її рівня, повинен через камери шлюзу проводити пароплави через греблю гідроелектростанції. Таким чином, термін «камера» у французькому науково-технічному дискурсі має 3 різні значення та вживається у двох різних терміносистемах, а отже виступає як термін-полісемант. Тоді, як в українській мові ми маємо лише одне значення терміна – «камера». Це свідчить про лексичну асиметрію цього поняття при перекладі з французької мови на українську. В українській мові проявляється така диференційна риса як генералізація терміна-поняття, яка вживається у багатьох терміносистемах, а у французькій мові звуження поняття та його специфікація відповідно до відповідної терміносистеми французького науково-технічного дискурсу.

На основі груп термінів, які утворюють значну кількість у терміносистемі, створюються класи, які мають характерні риси подібні для усього класу. Одним з таких класів є антропологічні або антропоморфні метафори – позначення деталей, механізмів, технічних приладів, на основі побудови людського тіла або зовнішньої схожості з частинами людського тіла (щока, шия, рука, рот, голова, палець, коліно, тощо) як наприклад: *bras porte-scie* (рама механічної пилки), *pied de pale* (корінь (п'ятка) лопатки), *vis-mère* (ходовий гвинт), *boulot tête à oreille* (крильчата головка бовта), *le rivet à tête goutte de suif* (подвійна заклепка, дослівно «у вигляді краплі людського поту»). Антропологічна ознака очевидна у наступному прикладі з номінацією вимірювального пристрою: *le compas maître de danse* (дослівно «кронциркуль вчитель танців»), тобто крон

циркуль має такі довгі та тонкі кінцівки як ноги вчителя танців. Проте сама лексична одиниця «ноги» відсутня в терміні-метафорі, проте ця семантична лакуна компенсується у приведеному прикладі за допомогою асоціації, яка інтуїтивно вказує саме на ноги, а не якийсь інший орган людського тіла.

*Юрій Мельничук,
магістр філології,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

ТРУДНОЩІ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ ТА РІШЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДУ ТВОРУ HARLAN COBEN "THE MATCH")

Стаття має на меті дослідити виклики художнього перекладу та стратегії, застосовані при перекладі лексичного наповнення роману Гарлана Кобена "The Match" українською мовою. Основна увага приділяється фонетичним, лексико-граматичним та лексико-семантичним аспектам процесу перекладу. У дослідженні розглядаються прийоми та трансформації, використані перекладачами при відтворенні художнього тексту з англійської мови на українську, з акцентом на важливості збереження адекватності.

Український художній переклад є надзвичайно важливим з огляду тих функцій, які він виконує, де серед головних із впевненістю можна виокремити його націєтворчу функцію [1, с.7]. Здійснюючи переклад художнього твору з іноземної мови на українську, перекладач не тільки збагачує рідну мову, досліджуючи глибини рідного слова, для адекватного відтворення змісту першотвору (Коптілов 1972), але й приймає рішення [2, с.128], випрацьовує стратегії [3, с.38], вдається до перекладацьких трансформацій, аналізує текст перекладу, опираючись при цьому на теоретичні розвідки перекладацьких студій. Однак головним, на нашу думку, залишається за перекладачем прийняття перекладацьких рішень та випрацювання стратегій для адекватної передачі змісту художнього тексту у цільовій культурі.

При відтворенні художнього твору у перекладі необхідно враховувати, безперечно, особливості автора твору, його стиль (ідіостиль) та власне сам сюжет. Іншими словами, перекладач вдається до доперекладацького аналізу досліджуваного художнього твору.

У цій статті лише коротко окреслені найбільш поширені трансформації, які використовувалися перекладачами для адекватного відтворення тексту-оригіналу у перекладі. В багатьох випадках прийняття рішень та окреслення стратегії перекладу художнього тексту можуть викликати дискусію щодо правомірності та аргументації їх застосувань. Але в цьому і полягає сутність художнього перекладу, який носить креативний характер в межах творчого задуму автора. Звідси отримує своє підґрунтя ідея множинності перекладу як основи витлумачення першотвору та його передачі у перекладі із врахуванням динаміки рецепції тексту у часовій площині його реципієнтом. Окрім того,

перекладацькі рішення та стратегії, якими оперує перекладач, постійно вимагають аналізу культурних особливостей, комунікативно-прагматичного потенціалу тексту, а також розкриття авторського задуму та рецепції перекладеного тексту читачем.

Список використаних джерел

1. Зорівчак Р. Український художній переклад як націєтворчий чинник. *Вісник Львівського університету ім. Івана Франка. Серія іноземні мови.* 2005. № 12. С. 8–23. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/lingua> (дата звернення: 21.02. 2024)
2. Пермінова А.В. Перекладацька рецепція сучасної американської поезії : монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 352 с
3. Venutti, L. Strategies of Translation. In *Encyclopedia of Translation*. London and New York: Routledge. 2001. 240-244p.

*Дар'я Мішурова,
здобувачка вищої освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник:
Олена Новосадська
асистент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ ДИСКУРСІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ІДИОМ, ЯК ПОКАЗНИК ПОШУКУ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У сучасному світі, де комунікація набуває все важливішого значення, переклад стає необхідною складовою для взаєморозуміння між різними культурами та національностями. Проте процес перекладу може супроводжуватися різноманітними перешкодами, одна з яких - когнітивний дисонанс. Когнітивний дисонанс - це неузгодженість між когнітивними елементами (думками, знаннями, інформацією тощо.), що призводить до психологічного дискомфорту. [1, с.139] Це явище є надзвичайно поширеним у нашому світі і взагалі є основним процесом у людей, адже протягом всього життя людина регулярно отримує нові одиниці інформації, які не співпадають з вже відомими, тому не дивно, що когнітивний дисонанс зустрічається в багатьох контекстах і є об'єктом дослідження багатьох галузей: лінгвістики, літератури, психології, економіки, маркетингу, математики, біології і так далі. [2, с.4] У межах наукової роботи, фундаментом для нашого дослідження, очевидно, виступатиме лінгвістика, оскільки пізнавальні процеси, а також процеси отримання та обробки інформації, тісно пов'язані з мовою. Саме для того, щоб досліджувати такі взаємозв'язки, існує когнітивна лінгвістика— мовознавчий напрям, який функціонування мови розглядає як різновид когнітивної, тобто пізнавальної, діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджує через мовні явища. [3, с.147]

Досліджуючи та аналізуючи переклад, можна зробити висновок, що він за своєю сутністю фактично перманентно знаходиться в стані когнітивного дисонансу. Це явище виникає постійно під час процесу відтворення однієї мови засобами іншої, оскільки перекладач стикається з розбіжностями між мовними картинами світу. Усунення або зменшення цього дисонансу стає найважливішим завданням перекладача, який зобов'язаний не лише передати точний зміст, але й зберегти відтінки культурної, стилістичної та граматичної специфіки мови. [4] В даному випадку, еквівалентність та адекватність

перекладу виступають як критерії успішного подолання когнітивного дисонансу.

Ключовим аспектом нашого дослідження є визначення особливостей англійських ідіом як об'єктів перекладу, а також розгляд їхнього адекватного відтворення в українській мові крізь подолання когнітивного дисонансу. В цьому контексті особлива увага приділяється виявленню та аналізу культурних, історичних та соціокультурних відмінностей, які впливають на ідіоматичний вираз. Розгляд цих аспектів стає ключовим для розуміння та ефективного подолання когнітивного дисонансу під час перекладу ідіом.

Дослідження також охоплює власне поняття ідіоми, як фразеологічної одиниці мови, а також класифікацію. Ми визначили, що такі ідіоми, які класифікують за періодом виникнення та історією походження створюють найбільше перешкод при перекладі, адже саме ці фактори найбільше впливають на сприйняття та переклад ідіом. Наприклад, ідіома «spill the beans» має історичне походження і пов'язана з давньогрецьким способом голосування, коли розсипавши боби, люди дізнавалися раніше про таємні результати виборів. Будучи обізнаним у цьому, а також аналізуючи історичний аспект цієї ідіоми, перекладач розуміє, чому вона означає розголосити таємну інформацію і може усунути цю невідповідність при перекладі, натомість встановивши логічні асоціації та зв'язки між даною ідіомою та її дефініцією. Таким чином, перекладач, усвідомивши що означає ідіома, може застосовувати різні стратегії та способи, щоб адекватно перекласти її на українську мову, уникнувши або зменшивши когнітивний дисонанс. Наприклад, перекладач може обрати для перекладу абсолютний чи відносний моноеквівалент, або перекласти методом вибіркового чи вільного перекладу, тобто застосувати калькування чи описовий переклад. Ідіома «spill the beans», наприклад, може бути просто перекладена описовим перекладом як «розповісти таємницю» або ж «розповісти секрет», що є адекватним перекладом і повністю зберігає значення, проте образність цієї ідіоми втрачається зовсім.

Отже, когнітивний дисонанс у перекладі ідіом виступає як індикатор невідповідності між культурними концепціями, що призводить до неоднозначності та втрати ідіоматичності. Проте, варіативність шляхів подолання або послаблення цієї перешкоди, такі як застосування креативних стратегій та врахування культурних особливостей, підбір моноеквівалентів чи відтворення ідіом шляхом вибіркового перекладу і т.д., демонструє можливість пошуку адекватного, а отже й якісного перекладу.

Список використаних джерел

1. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П.; заред. Побірченко Н.А. Психологічний словник, м. Київ : Науковий світ, 2007, 336с.
2. Leon Festinger, A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford University Press, 1962, 291 с.
3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство м.Київ: Академія, 2006, 456с.
1. 4. Гудманян А.Г., Єнчева Г.Г. Когнітивний дисонанс перекладача та тотожність перекладу м. Київ 2011 URL: <http://surl.li/qgcx1> (дата звернення 07.04.2024)

*Софія Панасенко,
здобувачка вищої освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

*Тетяна Семенюк,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

ОБРАЗИ ПОЛІТВ'ЯЗНІВ ГЕОРГА ГЕЙСЛЕРА ТА ЕРНСТА ВАЛЛАУ У РОМАНІ АННИ ЗЕГЕРС «СЬОМИЙ ХРЕСТ»

У суспільстві часто можна почути вираз про те, що історія циклічна. Одним із основних завдань, які ставлять перед собою дослідники, є вивчення минулого, людських долі, переплетених невидимими нитками між собою. Історія не тільки дозволяє нам зрозуміти, ким ми були в минулому та що проживали наші предки, але і дозволяє заглянути в майбутнє. Історія - це полум'я знань, яке ми тримаємо в руках, що світить нам по дві сторони нашого буття – того, що було, і того, що може бути.

Прийнято вважати, що історію слід вивчати за підручниками, документами, щоденниками, археологічними знахідками, архівними матеріалами тощо. Це, звичайно, правда, і вивчення цих джерел дозволяє побудувати повноцінні та правдиві розповіді про минуле. Анна Зегерс наголошувала на тому, що нема нічого правдивішого за мистецтво, яке на рівні з історичними артефактами транслює нам про здобутки людства. «Саме тому, що ми знаємо силу мистецтва, такою великою є наша відповідальність» [1]. Ці слова Анни Зегерс були не лише принципом, а й суттю її творчості та життя. Вона з дитинства була закохана у мистецтво і окремою її пристрастю було письменство. Її талант та її сила полягала в тому, що вона сміло говорила та писала правду. Доказом цього є написаний в 1939 році роман «Сьомий Хрест», який на думку критиків досі вважається одним з кращих та найбільш зрілих романів Зегерс. Роман проти диктатури, який зробив Анну Зегерс знаменитою і приніс їй світовий успіх, який триває донині. Драматична історія втечі від нацистів пронизана власним досвідом втечі Зегерс. Письменниця зазначає, що цю книжку присвячено мертвим і живим антифашистам Німеччини. Дві ключові постаті цього роману – Георг Гейслер і Ернст Валлау – є образами політв'язнів, що стають символами супротиву тоталітарному режимові. Аналізуючи сюжет та їхні образи, можна відтворити реальні події, відчути внутрішній світ героїв, їхні переживання та боротьбу.

Гейслер і Валлау хоч обоє були політичними в'язнями, проте зображають два різних аспекти опору нацистському режиму. Гейслер – інтелігент, вчений, який відмовився від підтримки нацизму. В його образі можна помітити не тільки сам опір, але водночас і терзання й важкість прийнятого ним рішення боротися проти системи, в яку колись сам же і вірив: «Aber zugleich erhob sich in seinem Innern, leise und rein und klar, eine unverletzbare, unübertönbare Stimme, und er wußte, daß er sofort bereit war zu sterben, wie er zwar nicht immer gelebt, aber immer zu leben gewünscht hatte, kühn und ruhig» [2, с.49]. Він торкає читача тим, що в його образі можна відчувати, як боляче можуть руйнуватися власні ідеали та істини під тиском абсурдних та жорстоких вимог режиму. Георг є вірним другом та соратником, про Валлау він розмірковує так: «Wenn ich Wallau in meinem Leben nur in Westhofen treffen könnte, ich würde alles noch einmal auf mich nehmen» [2, с.78].

Друг та кумир Георга Гейслера – Валлау – є уособленням фізичного опору. Він є сильним і спритним, його образ демонструє важливість волі та свободи для кожної людини. Попри суворі умови в'язниці, його боротьба та рішучість допомогли йому визволити себе. Цей персонаж – втілення поєднання фізичного і духовного опору, сили та віри у свободу. Будучи суворо допитаним, він мовчав і не видав свого друга Георга, для нього смерть легша за зраду: «Wallau schweigt. Er hat seine letzten Worte gesprochen. Wenn man einen Spiegel vor seinen toten Mund hält, dann wird kein Hauch diesen Spiegel trüben. Statt Antwort kommt Schweigen von den durchgebissenen Lippen. Es gab einmal einen Mann, der Ernst Wallau hieß. Dieser Mann ist tot. Sie waren ja eben Zeuge seiner letzten Worte » [2, с.190].

Анна Зегерс створила ці образи політв'язнів з великою увагою до деталей, що дозволяє читачеві відчувати атмосферу тоталітарного тиску. Її талант, її мистецтво слова відкриває шлях до серця читача, дозволяючи відчувати трагічні обставини життя героїв, їхні моральні дилеми та пошуки сенсу у світі, що зазнає руйнувань.

У романі «Сьомий хрест» образи Георга Гейслера та Ернста Валлау є символами непокори та відчайдушного опору перед нацистською тиранією. Їхня історія служить нагадуванням про важливість людської гідності та свободи, навіть у найважчих умовах. Сила мистецтва Анни Зегерс дає можливість нам зрозуміти психологію героїв, надаючи їхнім образам реалістичності та глибини. Безсумнівно, цей роман залишає невимовно сильне враження на читача, спонукаючи його задуматися над цінністю свободи та ціною боротьби за неї.

Список використаних джерел:

1. Анна Зегерс – видатна письменниця, борець за мир. URL: <https://cbs.poltava.ua/index.php/novyny/3818-anna-zegers-vidatna-pismennitsya-borets-za-mir> (дата звернення: 1.04.2024)
2. Seghers A. Das siebte Kreuz. 5. Edition (25. April 2018). 448 S.

*Яна Пастернак,
здобувачка вищої освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник:
Володимир Кушнерик,
доктор філологічних наук, професор
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

ПЕРЕКЛАД РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ

Реклама виступає як ключовий інструмент у формуванні сприйняття споживачів, впливаючи на їхні вибори, уподобання та поведінку. У цьому контексті переклад рекламних текстів вимагає не лише майстерності у володінні мовою, але й ретельного аналізу контексту, цілей та аудиторії, щоб забезпечити ефективне сприйняття та реакцію на повідомлення.

В процесі перекладу рекламного тексту з однієї мови на іншу, важливо не лише передати слова, але й зберегти суть та емоційне навантаження оригіналу [1]. Кожна країна має свою унікальну культуру та специфіку сприйняття, тому необхідно враховувати ці особливості, щоб реклама звучала ефективно та приносила очікуваний результат. Важливо зберегти високий ступінь переконливості та привабливості повідомлення, щоб воно стимулювало споживачів до придбання товару чи послуги.

В процесі перекладу використовуються різні підходи [2]. Зокрема наближений переклад, що залишає простір для адаптації до специфіки кожної країни. Наприклад, замість дослівного перекладу слогану "Gillette. The best a man can get" використовується наближений переклад, який зберігає риму та сенс повідомлення.

Іноді перекладачам доводиться уникати використання реалій або перерозподіляти значення, щоб максимально передати посил тексту в іншій мові. Це особливо актуально, коли початковий вираз не може бути гармонійно перекладений без зміни контексту. Наприклад, слоган "A taste of paradise" був перерозподілений як "Райська насолода", зберігаючи смак і асоціації, але пристосовуючи їх до мови та культури цільової аудиторії.

Деякі випадки вимагають дослівного перекладу, який, незважаючи на його прямолінійність, може бути ефективним у збереженні унікальності оригіналу. Так, слоган "Melt in your mouth, not in your hands" був відтворений дослівно як "Тане у роті, а не у руках", що зберігає ясність та привабливість повідомлення.

У кожному випадку важливо зберегти ефективність та переконливість рекламного повідомлення, адаптуючи його до мови та культури цільової аудиторії.

У процесі перекладу рекламних текстів важливе значення приділяється вибору лексики, оскільки вона визначає сприйняття повідомлення в іншій культурній та мовній спільноті [3]. Враховуючи культурні та релігійні особливості різних країн, необхідно використовувати нейтральні та об'єктивні слова, щоб уникнути можливих конфліктів та негативних реакцій.

У зв'язку з тим, що короткі форми тексту краще сприймаються аудиторією, переклад рекламних слоганів також має бути лаконічним та зосередженим. Збереження простоти синтаксичних конструкцій важливо для збереження чіткості та легкості сприйняття повідомлення. Крім того, перекладачі рекламних текстів часто вдаються до використання художніх засобів на лексичному рівні.

Отже, переклад рекламних текстів є складним та відповідальним процесом, який вимагає значної уваги до деталей та глибокого розуміння як культурних, так і мовних особливостей цільової аудиторії. Успішний переклад рекламних повідомлень передбачає збереження суті та емоційного навантаження оригіналу, зокрема за допомогою використання різних видів перекладу та врахуванням контексту та мети рекламного тексту. Такий підхід сприяє збереженню ефективності та впливу рекламного повідомлення на іншій мові.

Список використаних джерел

1. Яблочнікова В. О. Стилiстичні особливості рекламних текстів та їх відтворення у перекладі. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2022. № 3. С. 174–178. URL: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2021.3.25> (дата звернення: 15.02.2024).
2. Миколаєнко М. Ю. Роль перекладу рекламних текстів у формуванні міжкультурної комунікації. *Питання культурології*. 2020. № 36. С. 177–186. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.36.2020.221063> (дата звернення: 15.02.2024).
3. Черняк О. П., Петровська Н. М. Робота над перекладом рекламних текстів. *Nova filologiâ*. 2021. № 83. С. 263–269. URL: <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2021-83-38> (дата звернення: 15.02.2024).

*Богдана Світлинець,
здобувачка вищої освіти,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник:
Олена Новосадська
асистент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ У ЛІТЕРАТУРІ ФЕНТЕЗІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖ. РОУЛІНГ «ГАРРІ ПОТТЕР І ФІЛОСОФСЬКИЙ КАМІНЬ»)

Впродовж останніх років, дослідники у галузі лінгвістики та перекладознавства з великим інтересом вивчають особливості створення та перекладу okazіonalіzmів, зокрема Л. Липка, П. Гогенгауз, Ю. Ковалів тощо.

На думку А. Росс Еклера, okazіonalіzми - це слова «що придумані для задоволення певної потреби і з'являються лише один раз (або, можливо, лише у творах автора, який надає перевагу цьому слову)» [1, с. 123].

Складність перекладу okazіonalіzму полягає в їх новизні та оригінальності, а також у відсутності готових еквівалентів у мові. Для створення адекватного використовують такі способи як: транскрипція та транслітерація, калькування, описовий метод.

Транскрипція та транслітерація передбачають за собою відтворення форми лексичної одиниці оригіналу за допомогою літер мови перекладу. [2, с. 50]

Калькування заміняє складові частини лексичної одиниці оригіналу або цілого слова їх лексичними відповідниками в мові перекладу. [3, с. 457]

Описовий метод полягає у переданні значення слова словосполученням, яке описує та пояснює його. [4, с. 47-65]

Дослідницьку роботу було присвячено вивченню okazіonalіzmів в романі Дж. Роулінг «Гаррі Поттер і філософський камінь», а саме способів їхнього перекладу українською мовою.

На основі аналізу українського перекладу даного роману виявлено, що калькування, транскрипція та транслітерація є найпоширенішими способами перекладу okazіonalіzmів.

Наведемо декілька прикладів з проаналізованого роману:

- *Калькування*: invisibility cloak — плащ-невидимка; Ministry of Magic — Міністерство магії; silver Sickles — срібні серпики.

- *Транскрипція*: muggles – магли; Hufflepeff — Гафелпаф; quidditch — квідич.
- *Транслітерація*: Expelliarmus — Експеліармус; Hogwarts — Гогвортс; Gringotts — Грінготс.

Виходячи з нашого дослідження можна зробити висновок, що okazіоналізми відіграють важливу роль в літературі жанру фентезі, адже вони допомагають автору доцільно передати ідеї та тонкощі художнього стилю. Отже зараз дослідження доступних способів перекладу таких новоутворень є надзвичайно актуальним.

Список використаних джерел

1. Ross Eckler A. Words, Non-Words, Nonce Words Word Ways. 1971. Vol. 4, №2. P. 120-123.
2. Литвин І. М. Перекладознавство: науковий посібник. Черкаси : Видавництво Ю. А. Чабаненко, 2013. 288 с.
3. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 608 с.
4. Зорівчак Р.П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія : на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою. Львів : Вища школа, 1983. 172 с.

Тетяна Семенюк,
*кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

НАРАТИВНІ ТЕХНІКИ У ТВОРЧОСТІ ЮДІТ ГЕРМАНН

В другій половині 1990-х років у Німеччині голосно зазвучали голоси письменниць, які обмірковували німецьку ідентичність, намагалися зазирнути по обидві сторони Берлінської стіни, що розділила Німеччину на довгі 28 років. Їх назвали «дівочим феноменом» (Freuleinwunder) – молоді, завзяті та творчі письменниці віком до 35 років. Юдіт Германн є однією з найцікавіших письменниць «дівочого феномену», її вважають іконою та ідеалом цього літературного угруповання.

У своїх оповіданнях Юдіт Германн дотримується певних технік, які відрізняють її твори від робіт колежанок «дівочого феномену». Так, у концептуально-змістовому плані авторка відмовляється від теоретичної перенасиченості та морального повчання, її герої роблять те, що хочуть і як хочуть, авторка лише доносить читачам фактичну інформацію. У формально-синтаксичному плані письменниця використовує короткі та еліптичні речення, які передають хронологію подій та зацікавлюють читача, надаючи читачеві найважливішу інформацію.

У творах Юдіт Германн переважає гетеродієгетичний наратор (грец. heteros–інший) – оповідач, що перебуває в художньому світі, але поза дією, є стороннім спостерігачем (обсерватором), оскільки він та історія належать до різних світів. Гетеродієгетичні оповідачі (представлені як голоси за кадром або як фігури на зображенні) перебувають поза наративом і реальністю, яку він викриває (на відміну від оповідачів, які беруть участь як *дієгетичні оповідачі* в самих подіях, про які розповідається) [1, с.77]. З огляду на таку функцію оповідача, читачеві, зазвичай, пропонують ознайомитися із спогадами та рефлексіями наратора. Завдання читача не полягає у точному та послідовному відтворенні послідовності подій, а у загальному сприйнятті сюжетної лінії.

Так, в оповіданні «Соня», де головний герой, маючи стосунки, таємно зустрічається із дівчиною Сонєю, яка йому дуже подобається, не важливою є послідовність сцен та подій. Письменниця радше акцентує увагу на факті зради та неповаги до своєї другої половинки, аніж на тому, у якій послідовності розгорталися події. Історія розказана з перспективи Я-оповідача, про якого майже нічого невідомо, читач не знає його імені, у творі описується лише історія з двома

жінками, які сильніші за нього і беруть ініціативу у свої руки. Герой визнає, що під час першої спільної поїздки Соня вирішила розпочати ці стосунки «*beschlossen hatte, mich haben zu wollen*» [2, с.58], а пізніше і зовсім заволоділа життям оповідача: «*ich bemerkte nicht, dass Sonja dabei war, sich in meinem Leben zu verhacken*» [2, с.67], який став залежним від неї. Коли Соня починає уникати головного героя, він готується зустрічати свою подругу Верену, яка була до цього у відрядженні в іншому місті: «*Auf ihre Weise entkam sie mir, und als es März wurde, war ich der Suche überdrüssig und begann, mich auf Verena vorzubereiten*» [2, с.72].

Верена уособлює порядок та спокій, оскільки головний герой почувається з нею захищеним та впевненим: «*Ich war angekommen. Ich schlief abends neben Verena ein, ich wachte morgens neben ihr auf ... Die Tage bekamen ihren eigenen stetigen Rhythmus. Ich fühlte mich wohl, vielleicht glücklich, bestimmt sehr ruhig. Ich musste Verena nicht fortschicken – ich hätte das auch nicht getan, ich hätte Sonja heimlich gesehen, sie ging von selbst*» [2, с.73]. З Вереною оповідач відчуває себе чоловіком, якого поважають та цінують, тому він і робить дівчині пропозицію, злякавшись своїх почуттів до Соні та її влади над ним: „*Ich glaube, ich hatte Angst vor Sonja, ich hatte Angst vor der plötzlich so nahe liegenden Möglichkeit eines Lebens mit einer seltsamen kleinen Person, die nicht sprach, die nicht mit mir schlief, die mich meist anstarrte, großäugig, von der ich kaum etwas wusste, die ich wohl liebte, letztendlich doch. Ich hatte das Gefühl ohne Sonja nicht mehr sein zu wollen. Ich fand sie unvermutet notwendig für mich, und ich vermisste sie. Ich fürchtete, sie käme nie mehr zurück, und gleichzeitig wollte ich nichts mehr, als dass sie fortbliebe, für immer*» [2, с.79]. Роль чоловіка у цьому оповіданні пасивна, така, яка не є типово чоловічою.

Світ у творах Юдіт Германн – фікціональний, у ньому нічого не розвивається, а навпаки все стоїть на місці, то деградує, то перебуває у стані стагнації. Ніхто нічого не шукає, не прагне чогось, життя таке, яке воно є, персонажі плывуть за течією. Наративні техніки відповідають задуму автора, речення у творах хронологічно і логічно поєднані між собою. Відсутність будь-який суперечливих моментів свідчить про небажання вносити конфліктні ситуації в оповідь та намагатися вирішувати проблеми.

Список використаних джерел:

1. Brinckmann, Christine Noll. Diegetisches und nondiegetisches Licht. *Montage/AV* 16,2, 2007, S. 71-91.
2. Hermann, Judith. Sommerhaus, später. Erzählungen. 2 Auflage. Frankfurt am Main 2000, S. 55-84.

*Олександр Сорочан,
асистент кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

АКРОНІМІЯ ТА АБРЕВІАЦІЯ В АНГЛОМОВНОМУ ВЕБ-САЙТІ REDDIT.COM ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ

Мова англійськомовних медіапублікацій характеризується інтенсивним збагаченням лексичного складу, а саме: утворенням, функціонуванням та вживанням істотної кількості як ономастичних (еквівалентів, що зареєстровані в лексикографічних джерелах), так і okazіональних одиниць мови (неологізмів, які тільки починають своє існування): скорочень, акронімів та аббревіатур. Згідно з тлумаченням української енциклопедії, термін “аббревіатура” (від лат. *abbreviatio*) визначається як “похідне, складноскорочене слово, що з'являється внаслідок суцільного скорочення / аббревіації та утворює еквівалентну складноскорочену основу” [3]. Таким чином термін аббревіатура ототожнюється із скороченням.

Поняття “скорочення” використовується ідентично до термінів “акронім” та “аббревіація”, проте під час перекладу аббревіатур вчені вживають термін – “розшифрування” / “декодування” (процес визначення корелята (нескороченої форми слова)). Втім, основне значення скорочення може різнитись від значення корелята. Тому, морфологічне “розшифрування” не тільки може встановити певний корелят, а й визначити всі особливості його семантики, зважаючи на певний контекст вихідного повідомлення [4, с.327].

На думку Д. Крістала, одного з головних дослідників мови сучасних медіа та соцмереж, використання аббревіацій та акронімії є однією із найпоширеніших особливостей мови сучасних медіадискурсу та інтернет спільнот. Мовознавець стверджує, що використання цих одиниць зумовлене їхнім комунікативним та емоційним тлом в тексті повідомлення, відповідно, спрямовувавши їх на загальний вжиток та унормованість у мові суспільства [5, с.27]. Однак, він запевняє, що не зважаючи на те, що аббревіатури та акроніми є частиною лексичних особливостей тексту вони все ж рідко інтегруються у вжиток поза межами інтернет комунікацій [6, с.61].

У рамках проведеного дослідження було обрано скорочення англomовного сайту Reddit.com за період 2023 – 2024 років. Скорочення у досліджуваному Інтернет-просторі репрезентовано переліком аббревіатур та акронімів, що належать до найпопулярніших і широко використовуваних в інтернет-мережі загалом та Reddit.com [7]. Зокрема деякі з цих лінгвістичних одиниць також були інтегровані

в українську мову у формі кальок та англіцизмів, отримавши широке використання серед користувачів українськомовного сегмента Інтернету. Існує багато способів перекладу скорочень, однак домінуючими серед них є: транскодування, еквівалентний та дескриптивний (описовий) переклад.

Зважаючи на гетерогенність мовних систем, вживання перекладацьких трансформацій є неминучим, оскільки інтерпретація є актом міжмовної та міжкультурної комунікації, що дозволяє нам тлумачити будь-яке повідомлення унормовуючи його до синтаксичних та стилістичних норм цільової мови [2, с.106; с.108].

Транскодування англійських розмовних абревіатур обумовлюється лінгвістичним процесом, спрямованим на адаптацію та передачу цих абревіатур на цільову мову. Транскодування є поширеним методом перекладу і його використання є доволі простим, фактично це звукова та/або графічна форма слова вихідної мови засобами абетки мови перекладу

AFK (away from keyboard) – акронім, що на українську транслітерується літерами кирилиці як АФК. Постійний потік повідомлень представляє собою невід’ємну складову взаємодії в інтернет-чатах, з цієї причини повідомлення про неактивність співрозмовників визначено як стандарт етикету в інтернеті, спрямований на уникнення ситуацій, коли співрозмовник може намагатися продовжувати діалог з неактивним користувачем. [8].

e. g.: *Guys I’ll be AFK for 2 minutes – Хлопці, я АФК на пару хвилин.*

IRL (in real life) — акронім, що позначає розмежування реального, живого світу та інтернет-простору [8]. При перекладі може передаватися транслітерацією *ІРЛ*, так і розшифровуватися як *в реальному житті, по-справжньому*, та інше.

e. g.: *I been chatting with him for 2 years now, can’t wait to meet him IRL – я переписувалася з ним вже більше двох років, не дочекаюся зустрітися з ним ІРЛ.*

Спосіб дескриптивного перекладу передбачає висвітлення значення вихідної одиниці в мову перекладу із застосуванням детального опису інформації [2, 106, 108]. Цей метод доцільно використовувати, коли транскодування, калькування або еквівалентний переклад, недостатньо ефективні для адекватного вираження скороченої одиниці без втрати чи спотворення її значення та форми для сприйняття осіб.

FTFY (fixed that for you) – полісемантичний акронім. У першому значенні він вживається для вирішення певної проблеми. В другому значенні — саркастичне висловлювання попереднього коментатора [8]: e. g.: *This update will FTFY — це оновлення має вирішити твою проблему. / One Direction are awesome! One*

Direction are terrible FTFY. — One Direction неймовірно! Ти хотів сказати One Direction жахливі.

Найбільш поширеним способом перекладу медіатекстів є передача англомовного скорочення саме еквівалентними одиницями мови перекладу. У таких умовах, мовна одиниця тексту-перекладу може змінюватись при, цьому зберігаючи, а іноді й застосовуючи синонімічне значення під час перекладу [1].

IIRC (if I remember / recall correctly). Вживається для уточнення інформації [8]. Українською передається еквівалентом *ЯМНЗП* — якщо мені не зраджує пам'ять.

e. g.: *IIRC*, *Michael's bday (birthday) is at 4th of November* — *ЯМНЗП* дн (день народження) у Майкла 4 лютого; *TBH* (to be honest) — Акронім для висловлення особистої думки [8]. Українською розшифровується залежно від контексту, як: *чесно кажучи, по правді, правду кажучи* та інші. E. g.: *TBH this game doesn't worth 20 bucks* — *Чесно кажучи ця гра не вартує 20 баксів.*

Контент-аналіз матеріалів англомовного веб-сайту Reddit на предмет застосування та методів перекладу аббревіатур, акронімів та скорочень підтвердив дієвість способу їх перекладу обраними методами. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у детальному розгляді проблематики інтерпретації сучасних розмовних скорочень на мову перекладу, враховуючи: семантичні, синтаксичні, креативні та когнітивні чинники.

Список використаних джерел

1. Балахтар В.В., Балахтар К.С. Адекватність та еквівалентність перекладу. “Спецпроект: аналіз наукових досліджень” : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2011. С. 28–33.
2. Бялик В. Д. Основи теорії перекладу [Fundamentals of Translation Theory]: навч. посібник для студ. ф-тів інозем. мов. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2016. 376 с.
3. Велика Українська Енциклопедія (ВУЕ). URL: https://vue.gov.ua/Абревіація_у_мовознавстві (дата звернення: 11.03.2024).
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова Книга, 2018. № 5. 656 с.
5. Crystal D. English as a global language. Cambridge University Press, 2003. 212 p.
6. Crystal D. Internet Linguistics: a Student Guide. London: Routledge, 2011. 192 p.
7. Online network „Reddit”. URL: <https://www.reddit.com> (date of access: 22.02.2024).
8. Urban dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com> (date of access: 18.02.2024).

СЕКЦІЯ 2

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

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

ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ

Гейміфікація навчання – це все про позитивні емоції, щирий інтерес, багато веселощів і постійний розвиток. Чому ігри такі популярні серед дітей? В чому їхній секрет? Все просто. Вони гуртують дітей незалежно від віку. Ігри використовують мотиваційні інструменти, які заохочують грати дітей все більше і більше [3].

У наш час освітній процес вже гейміфікований. Зокрема у ЗЗСО приклади гейміфікації бачимо у системі оцінювання в Новій українській школі, в організації змагань між класами за символічну «валюту», використання ігрових елементів безпосередньо на уроках тощо. Гейміфікація – це вже не новий тред, а важливий інструмент, який сприяє залученню учнів до навчання.

На цьому зупинятися не потрібно, і щоб втілювати гейміфікацію на уроках треба дотримуватися певних правил, зокрема:

I. *Розробка сюжету.* Для того щоб урок став грою, в першу чергу потрібна захоплююча історія (якщо буде цікаво - 50% роботи виконано).

II. *Визначення цілей.* Поставити перед учнями конкретні ігрові цілі. (мета уроку – ігрова ціль).

III. *Розподіл ролей між учнями.* Поділити клас на групи і надати або присвоїти певну роль, так щоб були задіяні всі учні.

IV. *Придумування випробувань та правил ігрового світу.* Головне надати значення цікавому контексту, наступна місія повинна бути чітко продуманою заздалегідь.

V. *Ігрова механіка.* Як працює гра, її правила та причинно-наслідкові зв'язки. Увесь процес повинен проходити динамічно, учні повинні постійно бути задіяні у грі.

VI. *Розвилка в сюжеті.* Це дуже потужний прийом.

VII. *На уроках можна використовувати телефони та планшети.*

VIII. Використання креативних завдань у писемному мовленні [1, с. 31]:

- “Предмети розповідають”: учень пише розповідь про певний предмет, який він має змогу бачити чи побачив раніше (наприклад, невеликий камінь, стару поштову листівку, надбиту чашку) і який, поза сумнівом, має свою цікаву історію;
- “Моїх семеро речей”: учень пише про якусь захоплюючу подорож, під час якої ці речі відіграватимуть надзвичайно важливу роль;
- “11 слів”: учень пише короткий текст, який складається з п’яти рядочків. Перший рядок складається з одного, другий – із двох, третій – із трьох, четвертий – із чотирьох, а п’ятий – знову ж з одного слова. Це завдання особливо підходить до написання тексту до якоїсь картинки;
- Написання тексту під впливом прослуханої мелодії, побаченої картини тощо;
- “Текст із слів”: на дошці записуються 15–20 спонтанно названих учнями слів. Учень повинен написати текст на довільну тему, використовуючи всі або більшість із цих слів;

Наприклад, додати ключ до телефону чи планшета. Учень за допомогою цього ключа зможе заходити в додаток та виконувати завдання [9].

Важливим у школі є оцінювання. Тут нам теж не уникнути гейміфікації. Нам нікуди не подітись від 12-бальної системи, але її можна зробити більш змагальною. Окрім звичайних оцінок введіть додаткову систему накопичувальних балів (поінтів). Нараховувати їх можна за певні види діяльності – вчасно здана робота, тиждень без зауважень, місяць без двійок, п’ять зроблених підряд домашніх завдань. В подальшому школяр може обмінювати зароблені «поінти» на різноманітні переваги. Наприклад, можливість відповісти останнім, звільнитись на тиждень від домашнього завдання чи обрати собі місце на контрольній роботі.

Гейміфікація у домашніх завданнях. Часто школярі не роблять домашні завдання, оскільки вважають їх нудними. Так чому б не зробити їх цікавими? Задавайте інколи креативні завдання з елементами гри – наприклад, зробити шкільну газету з цікавими фактами або скласти кросворд, відповідями у якому будуть терміни з біології чи географії. Можна запропонувати розбитися по командах або виконувати самотійно. Головне – не потрібно ставити жорстких дедлайнів, тобто задавати «з сьогодні на завтра». Інакше через брак часу дитина не зможе проявити свою креативність [4].

Якщо ставите задачу на місяць, то обов’язково відслідковуйте проміжні результати та допомагайте тим, у кого виникли труднощі. Ще один важливий момент – вчитель повинен зробити завдання максимально актуальним для конкретної вікової групи школярів. Для цього долучіться до того, що вони люблять,

– їх кумирів, соцмереж, додатків, якими вони користуються, і т.д. Елементи гри, що застосовуються: невизначеність, таємниця, правила, видимість прогресу, емоційна складова, дія, складнощі.

Нагороджуйте школярів відзнаками. Хоча це дещо схоже на молодшу школу з наліпками та печатками, воно дійсно працює – адже й старші учні люблять різноманітні винагороди. Ви можете нагороджувати так званими бейджами. Виділіть на кожен семестр набір бейджів та сформууйте правила, як їх досягти. Також визначте що ці бейджи дають своїм власникам. Трохи схоже з системою «поінтів» з першого пункту, але різний сенс. Там мета накопичувати бали, тобто працювати краще взагалі [2, с. 114].

У даному випадку мета – різноманітність, адже кожен бейдж видається за окрему дію. Наприклад, бейдж «Майстер домашніх завдань» можна отримати за п'ять оцінок 10-12 за виконані домашні завдання протягом семестру – і в результаті звільнитись від задач на цілий тиждень! Елементи гри, що застосовуються: винагорода, ризик, правила, видимість прогресу, емоційна складова, дія, складнощі.

Інтегруйте інтерактивні онлайн-ресурси у процес навчання. Школярів може зацікавити виконання завдань на сторонніх ресурсах – наприклад, проходження тестів та перегляд відео. За це можна нараховувати додаткові бали, поінти, бейджи або ж зробити частиною домашнього завдання. Існує безліч ресурсів, які сподобаються учням та урізноманітнять навчальний процес.

Влаштуйте змагання у класі. Змагання якнайкраще підбурюють школярів розвиватись і навчатись. Можна влаштовувати квести (як у школі, так і за її межами), вікторини, рольові ігри (на кшталт фільму «Філософи»). Змагання повинно мати дві мети – засвоєння навчального матеріалу та активне залучення школярів до процесу гри. Тому варто знайти золоту середину між наповненням змісту гри завданнями з навчального процесу та підтриманням інтересу з боку учнів. Елементи гри, що застосовуються: таємниця, невизначеність, ризик, винагорода, правила, видимість прогресу, емоційна складова, дія, складнощі [9]

Отже, гейміфікація сприяє підвищенню мотивації, емоційній залученості школярів та їхній соціальній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М., Кінах Л. С. Креативне письмо як засіб мотивації студентів до вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки.* (3). С. 28-32.

2. Захарова О. В. Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. 2017. Вип. 32. С. 113–122.
3. Гейміфікація в освітньому процесі: як зробити уроки цікавими: веб-сайт: URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2687-geymfkatsya-v-osvtnomu-protses-yak-zrobiti-uroki-tskavimi> (дата звернення: 14.04.2024).
4. Гейміфікація в електронному навчанні, як засіб підвищення пізнавальної активності учнів на уроках інформатики : веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua/geymifikaciya-v-elektronnomu-navchanni-yak-zasib-pidvischennya-piznavalno-aktivnosti-uchniv-na-urokah-informatiki-82193.html> (дата звернення: 10.04.2024)

*Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Марина Коханська,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ВИКОРИСТАННЯ ЗАГАДОК НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Загадка – це один із найдавніших жанрів народної творчості, який зустрічається у всіх народів і відомий нам як з літератури, так і з дитинства кожного з нас. Як свідчить аналіз наукової літератури, більшість дослідників стверджують, що загадки виконують пізнавальну і розважальну функції, тобто вони допомагають розширити загальний кругозір дитини, сприяють формуванню допитливості, спостережливості, тренують пам'ять та розвивають логічне мислення.

Метою даної роботи є окреслити можливості використання текстів загадок на уроках німецької мови у закладах загальної середньої освіти.

Отже, що ж таке загадка? У тлумачному словнику сучасної української мови загадка пояснюється як «стислий алегоричний опис подій, предметів, явищ, що їх треба впізнати, відгадати» [2, с. 228]. Знаходимо і інші трактування: «що-небудь у природі, житті та діяльності людей, ще не розв'язане або повністю не розгадане, не досліджене» [7]; «важливий матеріал для пізнання світогляду народу; існують як самодостатній фольклорний жанр» [5].

Науковці розуміють загадку як ««метафоричний вислів, хитромудре питання, розраховане на догадливість, кмітливість тих, що розгадують» [6, с. 225]; «стислі поетичні запитання, мудрі сентенції які у прихованій, часто нарочито завуальованій формі зображують окремий предмет чи явище через інші, на основі їх певної спорідненості, подібності, часто ледве вловимої і навіть далекої» [1, с. 7]; «запитання, що одночасно робить натяк на відповідь, образно називаючи той предмет, про який йде мова» [3, с. 5], але у «вдалих і дотепних питаннях неодмінно криється відповідь на них» [4 с. 75]; «афористичний твір, що складається зі стислого поетичного, часто ритмізованого вислову, в якому певний предмет чи явище зображене через його метафоричний еквівалент. Загадка – те, що за гадкою, за думкою» [8].

Загадка найбільше зацікавлює дітей, коли вона стає ключовим моментом для бесіди про тварину, подію чи явище, для того, щоб учні здогадалися, яку нову тему

вивчатимуть, щоб закріпити слова з словника, для логічних вправ і класифікації предметів. Отже, в будь-якому випадку загадка на уроці допомагає справі виховання, навчання, розвитку мислення і мовлення дітей, а також сприяє естетичному вихованню.

Використання цікавої пізнавальної інформації на уроках допомагає учням глибше оволодіти навчальним матеріалом, сприяє формуванню стійкого інтересу до знань, позитивної мотивації до навчання.

Загадка призначена для навчання та мислення. Оскільки загадки є формами навчання та вправ, вони переважно орієнтовані на когнітивну діяльність, передають знання і часто навіть можуть бути призначені для досягнення цілей навчання. Ігровий характер загадки характеризується обмеженою добровільністю і фіксованим ходом гри, але він може виступати «містком» між навчанням у школі та веселою грою.

Так, наприклад, при вивченні теми «Тварини» можна навести чимало прикладів загадок про тваринний світ: *Sie gibt uns Milch und Butter, wir geben ihr das Futter (die Kuh); Wer ist im Sommer grau und im Winter weiß? (der Hase); Wer hat einen Kamm uns kämmt sich nicht? (der Hahn).*

Учням можна також запропонувати скласти власні загадки про тварин німецькою мовою, що, як показала виробнича педагогічна практика у школі, роблять із задоволенням учні будь-яких класів.

При вивченні теми «Природа» та «Пори року» наводимо декілька загадок про різні пори року і даємо учням завдання змінити тексти загадок, доповнюючи їх новими елементами, або замінюючи уже наявні.

Die Felder weiß, / auf Flüssen Eis. / Es weht der Wind. / Wann ist das, Kind? (im Winter);

Der Schnee wird weich, / Es taut der Teich, / lang wird der Tag. / Wann ist das? Sag! (im Frühling);

Die Sonne glüht, / die Linde blüht, / das Korn wird voll. / Wann ist das wohl? (im Sommer);

Das Feld ist leer / und regenschwer, / die Erde nass. / Sag, wann ist das? (im Herbst);

Wann kann man Wasser im Sieb tragen? (das Sieb – cumo, im Winter);

Es gibt viele Blumen. Welche Jahreszeit ist das? (der Frühling);

Im Garten gibt es viele Früchte. Wann ist das? (im Sommer)

Варто зазначити, що на уроці учні активно включаються у роботу і створюють власні загадки за аналогією.

Отже, як показує практика, загадки на уроці німецької мови можна використовувати як навчання мовного матеріалу (лексики, граматики або фонетики), так і для розвитку мовленнєвих навичок, особливо продуктивних – говоріння та письма. Крім того, у 8-9 класах загадки можна використовувати і для вдосконалення дінгвосоціокультурної компетентності. Наприклад, серед німецьких загадок не виявлено прикладів загадування таких культур, як *кукурудза, соняшник, гарбуз, калина, барвінок*. А до української картини світу не належать такі реалії, як *паприка* – *Es brennt und zündet doch nicht, es ist rot und hat doch keine Flamme* (der Paprika), *оливки* – *Schloßfrau bin ich, fall auf die Erde und tu mir nicht weh. Werde aufgehoben zu großem Vergnügen, diene den Heiligen und mache Licht für Lateiner und Deutsche* (die Olive (aus der man Öl macht), *канєрси* – *Grün wie Jasmin, aber es ist nicht Jasmin; weiß wie Baumwolle, aber es ist nicht Baumwolle* (der Kapernstrauch) та інші. Таким чином, природне середовище відіграє важливу роль у формуванні образних еталонних стереотипів сприйняття та осмислення дійсності, крізь які етнос «бачить» світ та знаходить втілення в тексті народної загадки.

Список використаних джерел

1. Березовський І. П. Загадка. (2-ге видання). К.: Головна редакція УРЕ, 1979. 156 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної укр. мови. 170000 слів [уклад. і головний ред. В. Т. Бусел]. К. ; Ірпінь : DNA «Перун», 2002. 1440 с.
3. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. Харків : Фолио, 2004. 508 с.
4. Гнатюк В. М. Вибранні статті про народну творчість. К. : Народознавство, 1976. 247 с.
5. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. К.: Довіра, 2006. С. 231.
6. Пазяк М. М. Загадка. *Українська літературна енциклопедія ім. І. П. Бажана*. К. : Головна ред. УРЕ, 1990. С. 225–226.
7. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970-1980. Т. 3. С. 66.
8. Таланчук О. М., Дунаєвська Л. Ф. Олена Пчілка і дитяча література. *Актуальні проблеми сучасного літературознавства та мовознавства*. К.: Веселка, 1991. С. 140–144.

*Андрій Вергун,
здобувач вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Олеся Мойсова,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

KRITISCHES DENKEN BEIM ERLERNEN VON FREMDSPRACHEN

Kritisches Denken bezieht sich auf die Fähigkeit, Informationen sorgfältig zu analysieren, logisch zu argumentieren und Schlussfolgerungen zu ziehen. Es geht darum, Annahmen zu hinterfragen, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und fundierte Entscheidungen zu treffen [1].

Kritisches Denken ist wichtig, um komplexe Probleme zu lösen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Es ermöglicht das Erkennen von Fehlinformationen und die Entwicklung von überzeugenden Argumenten. Zudem fördert es die Innovation und Kreativität.

Durch kritisches Denken können Menschen bessere Problemlöser und effektivere Kommunikatoren werden, was in allen Lebensbereichen von Vorteil ist.

Unter den Grundprinzipien des kritischen Denkens unterscheidet man:

- Genaue Informationen: man muss eine Diskussion führen, um genaue und zuverlässige Informationen zu sammeln.
- Logisches Denken: man muss verschiedene Argumente abwägen und logische Schlussfolgerungen ziehen.
- Offenheit und Flexibilität: man muss unterschiedliche Standpunkte austauschen und offen für neue Ideen sein.

Das kritische Denkprozesses umfasst verschiedene Schritte:

- Informationssammlung.
- Sammlung relevanter Daten und Fakten zur Analyse.
- Analyse und Bewertung.
- Kritische Untersuchung der Informationen auf Glaubwürdigkeit und Relevanz.
- Schlussfolgerung.
- Ziehen von fundierten Schlussfolgerungen basierend auf kritischer Analyse.

- Kritische Denkübungen und Beispiele.
- Vergleich von Ideen.

Kritisches Denken kann durch Vergleichen oder Gegensätze von Ideen gefördert werden. Beispiele können Diskussionen über kontroverse Themen oder kritische Analyse von Texten sein [2].

Die Fähigkeit, verschiedene Standpunkte zu verstehen, ist eine wichtige kritische Denkfähigkeit. Das Anwenden von kritischem Denken in realen Szenarien fördert seine praktische Umsetzung. Übungen können Fallstudien, Streitgespräche oder die Evaluierung von Statistiken umfassen.

Ein Hindernis für kritisches Denken ist die verbreitete Verwendung von Scheinargumenten in den Medien und der Politik, die irreführend sein können.

Des Weiteren können persönliche Vorurteile und emotionale Befangenheit das kritische Denken behindern und rationale Entscheidungsfindung erschweren.

Es ist wichtig, sich dieser Hindernisse bewusst zu sein, um sie aktiv zu überwinden und echtes kritisches Denken zu fördern [3].

Es existieren Strategien zur Förderung des kritischen Denkens:

- Interdisziplinäre Perspektiven einbeziehen;
- kritisches Denken durch Einbeziehung verschiedener Fachbereiche fördern;

Problem-basiertes Lernen umfasst: die Förderung des kritischen Denkens durch die Lösung realer Probleme unterstützen; die Anwendung von Projektbasierten Ansätzen; die Anwendung von projektbasierten Lernmethoden zur Förderung des kritischen Denkens.

Die Rolle von kritischem Denken in verschiedenen Bereichen ist groß. In der Wissenschaft und Forschung ist kritisches Denken entscheidend für die Entdeckung neuer Erkenntnisse und die Überprüfung von Hypothesen in wissenschaftlichen Untersuchungen. Es hilft, Bias zu vermeiden und fundierte Schlüsse zu ziehen.

Kritisches Denken in der Bildung ist entscheidend für die Entwicklung von Problemlösungs- und Analysefähigkeiten. Es fördert das logische Denken und die Fähigkeit, Informationen gründlich zu prüfen, was Schülern in allen Bereichen ihres Lernens zugutekommt.

Durch die Integration von kritischem Denken in den Lehrplan werden Schüler dazu ermutigt, Fragen zu stellen, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen, was ihnen hilft, in einer zunehmend komplexen Welt erfolgreich zu sein.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie Lehrer kritisches Denken im Unterricht fördern können:

1. Offene Fragen stellen:

Statt geschlossene Fragen zu stellen, die nur eine richtige Antwort haben, sollten Lehrer offene Fragen stellen, die zum Nachdenken anregen und verschiedene Lösungsansätze ermöglichen.

2. Diskussionen und Debatten anregen:

Diskussionen und Debatten im Unterricht geben Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, ihre eigenen Standpunkte zu vertreten und die Argumente anderer zu hinterfragen.

3. Verschiedene Perspektiven einbeziehen:

Lehrer sollten verschiedene Perspektiven zu einem Thema einbeziehen und auch Schüler und Schülerinnen dazu anregen, diese Perspektiven zu vergleichen und zu bewerten.

4. Quellenkritik üben:

Lehrer sollten Schüler und Schülerinnen darin anleiten, Quellen kritisch zu hinterfragen und zwischen Fakten und Meinungen zu unterscheiden.

5. Meta-Kognition fördern:

Lehrer sollten Schüler und Schülerinnen dazu anregen, ihre eigenen Denkprozesse zu reflektieren und zu verbessern.

6. Kognitive Werkzeuge und Strategien vermitteln:

Es gibt verschiedene kognitive Werkzeuge und Strategien, die Schüler und Schülerinnen dabei unterstützen können, kritischer zu denken. Lehrer sollten diese Werkzeuge und Strategien vermitteln und ihre Anwendung im Unterricht üben.

7. Authentische Lernumgebungen schaffen:

Lehrer sollten authentische Lernumgebungen schaffen, in denen Schüler und Schülerinnen kritisches Denken in realen Situationen anwenden können.

8. Vorbild sein:

Lehrer sollten selbst kritisches Denken demonstrieren und als Vorbild für ihre Schüler und Schülerinnen dienen.

Kritisches Denken ist eine wichtige Kompetenz, die Schüler und Schülerinnen für ihr Leben in der heutigen Welt benötigen. Lehrer spielen eine Schlüsselrolle bei der Förderung des kritischen Denkens im Unterricht.

Zusammenfassend lässt sich mit großer Überzeugung sagen, dass kritisches Denken beim Erlernen von Fremdsprachen eine unverzichtbare Rolle spielt. Es hilft den Lernenden nicht nur, die neue Sprache zu verstehen, sondern auch verschiedene Perspektiven einzunehmen und interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden. Darüber hinaus befähigt es Menschen, Informationen zu analysieren, fundierte Entscheidungen zu treffen und Probleme äußerst effektiv zu lösen. Es sei hervorgehoben, dass kritisches

Denken eine Schlüsselqualifikation darstellt, die sowohl für den Spracherwerb als auch für den Erfolg in allen Lebensbereichen von enormer Bedeutung ist. Daher sollte die Förderung des kritischen Denkens ein zentrales Anliegen in der Bildung sein.

Literaturverzeichnis

1. Was ist kritisches Denken? URL: <https://kritisch-denken.ch/themen/was-ist-kritisches-denken/> (Abgerufen am: 01.04.2024).
2. Kritisches Denken als Unterrichtsziel: Von der Definition zur Förderung URL: https://www.clearinghouse.edu.tum.de/wp-content/uploads/2018/11/CHU_KR18_Abrami_Kritisches-Denken_mit-Anhang.pdf (Abgerufen am: 01.04.2024).
3. Critical thinking: A life skill in the internet era URL: <https://school-education.ec.europa.eu/de/insights/news/critical-thinkinglife-skill-internet-era> (Abgerufen am: 01.04.2024).

*Анастасія Гіджеліцька,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЕВИХ ІГОР В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Рольові ігри в освіті виявляються не лише цікавим методом вивчення іноземних мов, а й ефективним інструментом для розвитку ключових компетентностей учнів. З педагогічної та психологічної точок зору, цей метод дозволяє створити не лише відмінне навчальне середовище, а й сприяє формуванню позитивного ставлення до вивчення іноземної мови та культури.

Однією з ключових переваг використання рольових ігор є їхній позитивний вплив на комунікативні навички учнів. Учасники гри, відтворюючи різні життєві сценарії, вдосконалюють навички спілкування та розвивають вміння виражати свої думки та ідеї іноземною мовою. Це сприяє покращенню їхніх мовленнєвих умінь та збільшенню самовпевненості у використанні іноземної мови [1, с. 30-35].

Вчені підкреслюють важливість рольових ігор у розвитку творчих здібностей учнів та зменшенні стресу в процесі навчання. Учасники гри активно використовують ініціативу та фантазію, що сприяє глибокому засвоєнню іноземної мови та культурних особливостей народу, мова якого вивчається.

Рекомендації для використання рольових ігор підкреслюють необхідність цікавого сценарію, розподілу ролей відповідно до інтересів учнів та належної підготовки матеріалів. Такий підхід гарантує не лише ефективне вивчення мови, але й приносить учням задоволення від участі в навчальному процесі.

У контексті сучасної освіти, рольові ігри виявляються важливим інструментом для розвитку критичного мислення, творчих та аналітичних здібностей учнів. Вони сприяють формуванню емоційної інтелігентності, розширюючи спектр розуміння та взаємодії з емоціями співрозмовників.

Подальше використання рольових ігор може бути спрямоване на підготовку учнів до міжкультурного спілкування. Гравці можуть відтворювати ролі представників різних країн, що сприяє кращому розумінню та сприйняттю культурних особливостей. Це сприятиме формуванню в учнів толерантності та відкритості до різних культурних перспектив [2, с. 12-17].

Наприклад, на уроці, спираючись на наведену вище інформацію, можна виконати таке завдання: Назва: «Культурний обмін: рольова гра».

Опис завдання: Учні візьмуть участь у ігровій рольовій грі, у якій кожен буде діяти як представник певної країни.

Мета гри – сприяти взаєморозумінню, вивчати культурні особливості країн, мова/мови яких вивчаються та розвивати комунікативні навички.

Учасники матимуть можливість проявити свої емоції та ініціативу, а також розвинути навички співпраці та вирішення конфліктів.

Методичні рекомендації для вчителя:

- розділити учнів на групи, призначивши кожній групі країну, культуру та мову, яку вони представлятимуть;
- надати учасникам інформацію про культуру та мову їхньої країни;
- створити один або кілька сценаріїв, у яких гравці можуть використовувати іноземні мови та взаємодіяти один з одним залежно від їхніх ролей;
- запропонувати учням обговорити та вирішити конфліктні ситуації, які можуть виникнути під час гри, використовуючи навички співпраці та співчуття;
- після завершення гри обговорити з учнями враження, набуті під час гри.

Ця вправа допоможе учням ефективно вивчати іноземні мови та культури, розвивати навички спілкування та позитивне ставлення до вивчення мови та культурне розмаїття.

Важливою складовою використання рольових ігор є їх вплив на розвиток соціальних навичок. Учні, беручи участь в рольових взаємодіях, навчаються ефективно співпрацювати, вирішувати конфлікти та розвивати навички лідерства.

Застосування сучасних технологій, таких, як віртуальна реальність, у рольових іграх може створити для учнів іммерсивні та захопливі навчальні середовища. Це розширює можливості використання рольових ігор у навчанні та забезпечує додаткові шанси для занурення учнів в мовний та культурний контекст.

Отже, рольові ігри стають не лише засобом збагачення процесу вивчення іноземних мов, але і ключовим інструментом розвитку комплексу навичок та якостей учнів, необхідних для успішної адаптації в сучасному суспільстві. Цей метод надає можливість емоційно взаємодіяти з іноземною мовою, створюючи атмосферу позитивного навчання та сприяючи розвитку ключових соціальних та емоційних навичок учнів.

Список використаних джерел

1. Олійник О. В. Рольові ігри як метод навчання іноземної мови *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Педагогіка, психологія. 2019. № 976. С. 30-35.
2. Симонова І. М. Рольові ігри як метод навчання у професійній освіті *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. Серія: Педагогіка. 2020. № 57. С. 12-17.

*Олександра Горобець,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ВИДИ ЧИТАННЯ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі іноземні мови визнаються ключовим інструментом для спілкування та розвитку міжнародних відносин. Однією з важливих складових процесу вивчення іноземної мови є читання, яке не лише сприяє розширенню словникового запасу та розвитку граматичних навичок, але й поглиблює вивчення культурних та соціальних аспектів мови. Тому вважаємо доцільним розглянути різні види читання та особливості їх використання на уроках іноземної мови, детально охарактеризувати розуміння та значення різних стратегій читання, а також розглянемо їх вплив на ефективність навчання іноземної мови.

На уроках іноземної мови використовуються різні види читання, серед яких науковці виділяють ознайомлювальне, переглядове та вивчаюче читання. [1, с. 383]. Навчання ознайомлювального читання передбачає розвиток конкретних навичок. Перш за все, здобувачі освіти повинні бути здатні прогнозувати зміст тексту на основі заголовка або початкового фрагменту. Далі важливо вміти визначати значення незнайомих слів, користуючись контекстом, словотворчими елементами, схожістю з рідною мовою або конверсією. Також важливо навчити школярів ігнорувати окремі незнайомі слова, які не заважають розумінню основного змісту тексту, і визначати смислові частини та зв'язки між ними. У процесі читання слід користуватися різними засобами, такими як лінгвокраїнознавчі коментарі, виноски, словник, довідники, якщо це необхідно для розуміння основного змісту тексту. Для оцінки розуміння тексту використовуються різноманітні вправи, такі як читання заголовка і визначення того, про що може розповідатися текст, відповіді на запитання вчителя, вибір найбільш прийняттого заголовка, виправлення неправильних тверджень, вибір ілюстрацій, відповіді на запитання згідно змісту тощо. Контроль розуміння тексту включає в себе відповіді на запитання вчителя щодо основної інформації, важливих деталей та співвідношення представленої

вчителем інформації з тією, яку здобувачі освіти здобули з тексту. Також використовуються завдання, що передбачають пошук фактів та інші вправи пошукового характеру, а також альтернативні тести та тести множинного вибору.

Мета переглядового читання полягає у розвитку навичок швидкого перегляду тексту для пошуку та концентрації на необхідній інформації. Цей вид читання передбачає володіння навичками орієнтації в логіко-смісловій структурі тексту, вибору та знаходження нової чи визначеної інформації, а також об'єднання отриманої інформації з кількох джерел згідно з конкретною проблемою. Під час цього виду читання здобувачі освіти можуть підготувати повідомлення або реферат, а точність їхнього розуміння тексту визначається правильністю відповідей на запитання вчителя щодо цікавої для школяра інформації та визначення того, яка частина тексту містить найважливішу інформацію. Режим роботи з текстами у цьому випадку схожий на «skimming reading» (оглядове читання) [4], де здобувачі освіти швидко переглядають текст для пошуку конкретної інформації, відповідають на запитання та коротко передають зміст тексту.

Навчання вивчаючого читання спрямоване на досягнення повного та точного розуміння інформації у тексті. Вивчаюче читання вимагає великих зусиль та часу для повного освоєння, і його мета полягає в навчанні ключовим прийомам, необхідним для подальшого професійного розвитку. Під час роботи з текстом вивчаючим читанням, здобувачі освіти повинні прогнозувати зміст за заголовком, розуміти або здогадуватися про значення лексичних одиниць та граматичних структур, визначати головні смислові частини тексту, користуватися коментарем, виносками, словником та зіставляти отриману інформацію зі своїм досвідом. Школярі також повинні вміти оцінювати інформацію, висловлювати свою думку та передавати відомості іншими словами. У процесі вивчаючого читання важливо реалізувати мовленнєву здогадку щодо значення незнайомих слів, аналізувати складні структури та визначати головні смислові частини тексту. Вправи для формування навичок вивчаючого читання включають відповіді на запитання вчителя, вибір ілюстрацій, порівняння інформації з завданням вчителя, складання плану тексту тощо.

Всі ці види читання застосовуються на уроках німецької мови в умовах розвитку навичок за допомогою систематичної роботи з нескладними навчальними текстами у підручниках.

Крім того, науковці виділяють ще низку інших видів читання, які певною мірою можуть використовуватись на уроках німецької мови. Наприклад, Дж. Хармер називає такі види читання, як сканування тексту та інтенсивне читання [2].

Сканування тексту – це стратегія читання, що полягає в швидкому перегляді тексту з метою виявлення конкретної інформації. Здобувачі освіти можуть застосовувати цей метод для ефективного знаходження важливих слів, фраз або деталей без докладного читання кожного слова. На уроках іноземної мови вчителі можуть використовувати завдання, які передбачають сканування тексту, наприклад, завдання з пошуку конкретної інформації, словникових одиниць чи граматичних конструкцій. Це сприяє розвитку навичок швидкого пошуку та розуміння контексту. Вміння сканувати текст особливо важливе при підготовці до іспитів, читанні новин або роботі з іншими джерелами інформації. За допомогою цього виду читання школярі можуть швидко отримувати загальний зміст тексту, визначати основні ідеї та забезпечувати ефективну роботу з іноземною мовою в різних ситуаціях.

Інтенсивне читання є методом, при якому здобувачі освіти уважно читають кожне слово тексту з метою отримання деталей та точності розуміння. Цей підхід може бути використаний для вивчення нового матеріалу, аналізу важливих понять чи розв'язання завдань, що передбачають глибоке розуміння тексту. Вчителі на уроках іноземної мови можуть використовувати інтенсивне читання для поглибленого вивчення лексики, граматики чи конкретних тем. Здобувачі освіти можуть виконувати вправи, такі як аналіз текстів, розв'язання завдань на розуміння конкретних деталей чи створення запитань до тексту для обговорення в групі. Цей вид читання сприяє активізації лексичного та граматичного матеріалу, а також розвиває навички критичного мислення. Інтенсивне читання важливе для формування повного розуміння мовлення та письма, а також для підготовки до більш складних завдань, таких як аналіз літературних творів чи академічних текстів.

Н. Андерсон говорить про читання вголос та швидке читання [1]. Читання вголос використовують на уроках іноземної мови для акцентування на правильній вимові та розумінні слів. Школярі можуть читати текст самостійно, виправляючи помилки в вимові, або вчитель може читати вголос, а здобувачі освіти слухають і відтворюють вимову після нього. Це сприяє вдосконаленню артикуляції, фонетики та інтонації. Під час читання вголос також може здійснюватися аудіювання текстів, записаних носіями мови чи іншими джерелами. Це допомагає пристосовувати свої вміння розуміти мовлення носіїв мови, їхні акценти та нюанси вимови. Читання вголос є ефективним методом для покращення аудіювання та вимови і це сприяє розвитку навичок мовлення та слухання на рівні вимог кожного конкретного етапу навчання іноземної мови.

Швидке читання — це навичка, яка спрямована на ефективне засвоєння інформації при високій швидкості читання. В умовах іноземної мови цей вид читання може включати в себе не тільки розуміння тексту на високому рівні, але і швидке виділення ключових ідей, визначення контексту та власне ритмічне читання [1]. На уроках іноземної мови, швидке читання може використовуватися для ознайомлення здобувачів освіти з новим матеріалом або перегляду тексту перед подальшим детальним читанням. Також, це може бути корисно при виконанні завдань, які передбачають прискорене отримання інформації, таких як підготовка до доповіді чи обговорення тексту на занятті. Швидке читання допомагає розвивати навички скорочення часу читання без втрати розуміння, що є важливим для ефективного вивчення іноземної мови. Також це може бути корисно в практичних ситуаціях, коли потрібно оперативно осмислити велику кількість інформації.

Усі зазначені види читання на уроках іноземної мови взаємодіють та доповнюють один одного, створюючи комплексний підхід до розвитку мовленнєвих навичок. Цей різноманітний підхід до читання не лише забезпечує широкий спектр навичок, необхідних для володіння іноземною мовою, але й сприяє глибокому розумінню отриманих знань у різних ситуаціях. Важливо забезпечити різноманітність текстового матеріалу, який відповідає інтересам та потребам здобувачів освіти, для створення ефективного та стимулюючого середовища для навчання іноземної мови.

Список використаних джерел

1. 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.
2. Anderson N. J. Exploring second language reading: Issues and strategies. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 129 p.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching, Fourth Edition. Pearson-Longman, 2007. 283 p.
4. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford, UK: Macmillan Education, 2005.

*Світлана Зелінська,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

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

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Під креативним мисленням в науковій літературі розуміється ключова здатність людини генерувати нові ідеї та шукати нетрадиційні рішення для різноманітних завдань. Це важливо в усіх сферах життя, включаючи вивчення іноземних мов, зокрема, німецької [2, с. 128]. Розвиток креативного мислення на уроках німецької мови є важливим завданням сучасної освіти. Застосування методів і прийомів, що сприяють розвитку творчості, дозволяє підвищити ефективність навчання, сприяє успішному формуванню писемного мовлення здобувачів освіти [4, с. 576].

У навчанні німецької мови креативне мислення може виявлятися різними способами. По-перше, учні можуть розвивати уміння знаходити нові підходи до вивчення мови, створюючи власні системи запам'ятовування слів та граматичних правил. Це сприяє глибшому розумінню мови.

По-друге, креативне мислення проявляється в умінні використовувати мову для творчого самовираження, наприклад, створення віршів, оповідань або сценаріїв німецькою мовою, що допомагає учням висловлювати свої думки та емоції.

Окрім того, креативне мислення важливе для вирішення проблем, пов'язаних із вивченням мови, наприклад, подолання мовного бар'єру та розуміння складних текстів. Загалом, розвиток цієї здатності сприяє кращому засвоєнню мови, ефективнішому запам'ятовуванню інформації і стимулює мотивацію учнів до навчання.

Серед методів, спрямованих на розвиток уяви та творчого мислення на уроках німецької мови, можна виокремити такі, як метод мозкового штурму, де учні спільно генерують ідеї; метод синектики, де вони шукають аналогії між непов'язаними об'єктами та метод метафор, який сприяє використанню метафор для нового сприйняття об'єктів чи явищ [3, с. 138].

Серед методів, спрямованих на розвиток критичного мислення на уроках німецької мови, можна виокремити такі, як метод аналізу, що дозволяє

досліджувати об'єкт або явище з різних ракурсів; метод синтезу, де учні об'єднують ідеї для створення нового цілого та власне метод критичного мислення, що сприяє об'єктивній оцінці інформації та прийняттю обґрунтованих рішень.

Серед методів, спрямованих на розвиток творчого письма на уроках німецької мови, виокремлюють метод творчого письма, який стимулює написання різноманітних творчих текстів та метод письма з обмеженнями, де учні пишуть за певних умов або обмежень, що сприяє генерації ідей в умовах обмежень та знаходженню нестандартних рішень [1, с. 130].

Використання цих методів в навчальному процесі допомагатиме учням не лише удосконалити свої творчі навички, а й розкрити нові горизонти сприйняття світу, розвиваючи їхню здатність дивитися на речі з різних ракурсів та знаходити нестандартні рішення.

Важливим інструментом для розвитку креативного мислення учнів є творчі письмові завдання. Вони допомагають учням:

- розвивати уяву та фантазію;
- висловлювати свої ідеї та думки нестандартно;
- розширювати свій словниковий запас;
- удосконалювати свої мовні та мовленнєві навички.

При розробці творчих письмових завдань слід враховувати такі фактори:

- вік і рівень мовної та мовленнєвої підготовки учнів;
- цілі та завдання уроку;
- сферу застосування завдань.

Розглянемо кілька практичних прикладів та вправ на розвиток креативного мислення на уроках німецької мови:

1.Завдання на опис.

Учні отримують завдання описати щось, що вони бачать, чують, відчують або думають. Наприклад, можна запропонувати їм описати:

- сцену з фільму або книги;
- звичайний предмет;
- свої почуття або думки.

2.Завдання на створення історії.

Учні отримують завдання придумати історію. Наприклад, можна запропонувати їм написати:

- казку;
- сценарій;

- оповідання.

3. Завдання на створення вірша.

Учні отримують завдання написати вірш. Наприклад, можна запропонувати їм написати:

- вірш про природу;
- вірш про любов;
- вірш про мрії.

Важливим елементом навчання німецької мови є групові та індивідуальні проєкти, оскільки вони дозволяють учням розвивати свої творчі здібності, критичне мислення та комунікативні навички.

Розглянемо кілька прикладів групових та індивідуальних проєктів, які можна використовувати на уроках німецької мови:

- груповий проєкт: Учні можуть працювати разом над створенням відео, пісні або вистави німецькою мовою. Цей проєкт дозволить їм розвинути свої навички роботи в команді, а також навички творчого письма та публічних виступів;
- індивідуальний проєкт: Учні можуть написати розповідь, вірш або сценарій німецькою мовою. Цей проєкт дозволить їм розвинути свої навички творчого письма та орфографії;
- проєкт на вивчення культури: Учні можуть підготувати презентацію про німецьку культуру, наприклад, про традиційну їжу, музику або мистецтво. Цей проєкт дозволить їм дізнатися більше про німецьку культуру та потренуватися в презентуванні інформації.

Доходимо висновку, що застосування сучасних методик та вправ на уроках німецької мови дозволяє створити сприятливе середовище для розвитку креативного мислення.

Список використаних джерел

1. Антоненко І. В. Розвиток креативного мислення учнів на уроках української мови за допомогою писемного мовлення: методичний посібник. Київ: Видавництво "Освіта", 2018. 130 с.
2. Гурін О. В. *Креативне мислення: теорія і практика*. Херсон: ХДУ, 2021. 128 с.
3. Гурін О. В. Формування творчих здібностей учнів на уроках німецької мови. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Педагогічні науки, 2020. 138 с.
4. Загальна педагогіка. К.: Академія, 2016. 576 с.

*Володимир Кушнерик,
доктор філологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕКСТУ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У методиці навчання іноземних мов викладання і вивчення мови у ЗВО за допомогою тексту твору художньої літератури є традиційною формою подачі навчального матеріалу з метою його подальшого закріплення в системі вправ.

Робота з творами художньої літератури служить виконанню основних методичних задач навчання - засвоєнню і закріпленню мовного матеріалу, відпрацюванню мовних умінь і навиків на основі мовно-розумової та навчально-пізнавальної діяльності студентів. Як правило, головною вимогою до твору є його вірцевість, тобто максимальна відповідність тексту за змістом і формою як загальній методичній концепції системи навчання, так і тій вузькій меті, яку треба досягти в ході роботи з текстом твору. Визначення цілей має «різноманітний характер, зокрема:

- конкретні цілі: відпрацювання мовного явища певного рівня (наприклад, тематичної групи слів; тимчасових форм дієслова або видів додаткових пропозицій; прогресивної асиміляції по глухості та інші);
- автоматизація окремих умінь та навичок (наприклад, використання деяких емоційно забарвлених кліше при оцінці подій, явищ тощо);
- відпрацювання певного виду мовних дій (наприклад, розпитування в побутовій і офіційній сфері спілкування, повідомлення на яку-небудь тему та інше)» [1].

При роботі з твором художньої літератури цілі можуть носити і загальний характер - опрацювання деякої навчально-пізнавальної теми та різних мовних дій.

Важливим є те, що у ході експериментального вивчення процесу сприйняття текстової інформації підтвердилося припущення вчених про те, що роботу над твором доцільно випереджати його блок-схемою (макроструктурою), що дозволяє у кінцевому підсумку виділити інваріантне ядро - основну "живу" структуру, що несе головну думку автора твору [2]. Так, членування твору на змістові структури, віхи, одиниці спрямовано на полегшення розуміння, осмислення, запам'ятовування й оперування закодованою знаковою інформацією. Така особливість твору

"поділятися" характеризується його дискретністю, тобто можливістю "вилучення" у ході освоєння тих чи інших одиниць твору і їхнього самотійного існування у свідомості [2]. Щоб заповнити пробіли, що утворилися у фонових знаннях, розглянутий вище процес дозволяє виділити блоки важливої країнознавчої інформації, яка підлягає першочерговому запам'ятовуванню і засвоєнню.

Наступні чинники є провідними критеріями відбору текстових матеріалів за змістом:

- ідейно-політична спрямованість твору;
- висока пізнавальна цінність твору;
- рівень новизни інформації;
- науковість і художність твору [2].

Це відповідає тій загальній поставленій меті запропонованої системи навчання, яка, разом з оволодінням іноземною мовою, передбачає завдання всесторонньої освіти і виховання студентів. Тому жоден твір художньої літератури не може розглядатися тільки як засіб для оптимальної подачі мовного матеріалу, це завжди також джерело політичних, наукових і літературних знань для студентів.

Таким чином, ознайомлення тих, хто навчається, з дійсністю країни досліджуваної мови відбувається також на основі усієї сукупності країнознавчих даних, які містяться у навчальних текстових матеріалах і використовуються у навчальному процесі з метою формування лінгвокраїнознавчої компетенції у тих, хто вивчає іноземну мову, та оволодіння ними певним обсягом фонових знань.

При навчанні продуктивним видам мовленнєвої діяльності на основі лінгвокраїнознавчого тексту, останній повинен забезпечувати, по-перше, фактологічну інформацію, «information input»; і, по-друге, лінгвістичну інформацію, «linguistic input», необхідну для побудови вторинного тексту, що володіє власною логікою викладу і стимулюється спеціальним комунікативним завданням.

Під лінгвістичною інформацією розуміється тематична, зокрема, лінгвокраїнознавча лексика; «авто семантична лексика», засоби зв'язку елементів тексту.

Використання творів лінгвокраїнознавчого характеру, у рамках текстоцентричного підходу до останнього, сприяє комплексній реалізації освітньої, виховної, практичної і розвиваючої цілей навчання іноземної мови, формує комунікативну компетенцію студентів при взаємозалежному оволодінні видами мовленнєвої діяльності

Звернення до творів лінгвокраїнознавчого характеру у навчанні іноземної мови сприяє оптимальному досягненню практичної, освітньої, виховної і розвиваючої цілей.

Вивчення художніх творів на заняттях іноземної мови:

- забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів;
- сприяє створенню позитивної мотивації;
- дає стимул до самостійної роботи;
- розвиває образно-художню пам'ять;
- мовне мислення;
- здатність до здогаду і логічного викладу думки;
- здатність порівнювати і зіставляти;
- сприяє трудовому, морально-естетичному вихованню студентів.

Список використаних джерел

1. Мирошник О., Тарасевич Н. Педагогічна майстерність: теорія і практика професійного становлення майбутнього вчителя : *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 9. С. 136 – 140.
2. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад. Львів, 1989. 102 с.

*Маргарита Омельчук,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ПОНЯТТЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Для обміну інформацією людина використовує мову як спосіб спілкування. Діалогічне мовлення передбачає розмову між двома або більше особами і може виявлятися у формі бесіди, інтерв'ю або дискусійного діалогу. У науковій літературі ми зустрічаємо термін «комунікація». Це зв'язок, спосіб спілкування; зв'язок одного місця з іншим або ж контакт, або передача інформації від однієї людини до іншої. Вчені дійшли висновку, що 70 відсотків часу людина проводить у спілкуванні [3, с. 151].

Незважаючи на те, що мова і мовлення тісно пов'язані та взаємопов'язані, вони мають особливості, які відрізняють їх одне від одного. Мова є засобом спілкування, мовлення – це сам процес спілкування. Мовлення індивідуальне. Це мовленнєві дії, звички, мова та письмо окремих людей.

Діалогічне мовлення має такі види, як запитання-відповідь, інтерв'ю, дискусія тощо [4, с. 9].

Під час діалогу припустимі лексичні повтори, відповіді запитанням на питання, порушення порядку слів у реченнях, еліптична побудова думок, паузи тощо. Діалогічне мовлення ще називають діалогом. Це коротка і скорочена форма мови, характерна для розмовної мови. Фрази є короткими, а синтаксичні структури прості [2, с. 45]. Часто вживаються неповні речення, жести, міміка, рухи рук і т.і. Значну роль у діалогічному мовленні відіграє інтонація. Діалог може складатися з коротких діалогів між кількома особами. Зразки мікродіалогу можна знайти в художній літературі — зразках епічної усної словесності: байках, казках, легендах, анекдотах, билинах, а також спогадах, нарисах, оповіданнях, повістях, оповіданнях, романах. Макродіалог охоплює структуру художніх творів. На основі макродіалогу створюються драматичні твори [1, с. 100].

Основною метою навчання німецької мови у сучасності є формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції, що забезпечується оволодінням

основними видами мовленнєвої діяльності, зокрема говорінням в монологічній і діалогічній формах.

Попри те, що практика навчання іноземної мови на сьогоднішній день зазнає високої критики, в першу чергу це відбувається через низький рівень сформованості комунікативних умінь. Саме тому є необхідність вирішення завдання та також осмислення психолінгвістичних явищ, які лежать в основі формування діалогічного мовлення. Актуальність даної проблеми також визначається життєвою необхідністю знання іноземних мов у сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Капітан Т. А. Сучасні підходи до формування діалогічного мовлення учнів середньої ланки (5 – 8 класи) на уроках німецької мови: Наукові записки, 2016. С. 100– 104.
2. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в умовах компетентнісного підходу: Іноземні мови, 2012. 212 с.
3. Федак З. Місце та роль рольової гри на уроці іноземної мови: Молодь і ринок, 2011. С. 151–155.
4. Черниш В. В. Контроль рівня сформованості компетентності в англomовному діалогічному мовленні : Іноземні мови, 2011. С. 9–16.

ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПОДКАСТІВ

Вивчення іноземних мов у сучасному глобалізованому світі – це інтерактивний, неперервний, індивідуально орієнтований, гнучкий процес, у якому постійно відбуваються зміни, зумовлені не лише підходами до навчання та новими методиками, а й розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які стають невід’ємною частиною життя. До ІКТ належать і подкасти, популярність яких останнім часом стрімко збільшується. Подкасти – це вже добре відомий та широко використовуваний інструмент Веб 2.0., завдяки якому люди з усього світу можуть висловлювати свої думки та інтереси, а також ділитися своїми історіями.

Метою розвідки є дослідження основних етапів роботи з подкастами на занятті з німецької мови як засобу інтенсифікації вивчення мови.

Термін «подкаст» походить від слова “broadcasting” (мовлення) та назви популярного MP3-плеєра “iPod” від Apple. Він означає набір аудіо- або відеоматеріалів, до яких можна отримати доступ, підписавшись на них, і завантажити з інтернету у будь-який час. Зазвичай вони є безкоштовними. Питання про те, хто є винахідником подкастів і подкастингу, є дискусійним. Бен Хаммерслі, Денні Грегуар та Адам Каррі вважаються першопочатківцями у цій сфері [3].

Для використання подкастів на заняттях з німецької мови необхідно розібратися у класифікації подкастів. Згідно з Данилюк С. розрізняють чотири основних типи подкастів: 1) аудіоподкаст – аудіофайл, який являє собою запис за допомогою звичайного мікрофона – ідей, думок, лекцій, новин, презентацій, які становлять інтерес і користь для цільової аудиторії; 2) відеоподкаст – відеофайл із виступом на певну тему, знятий за допомогою цифрової відеокамери; 3) скрінкаст – за допомогою спеціальної програми на екрані комп’ютера записуються дії разом із аудіокоментарями; 4) скайпкаст – голосова розмова, записана за допомогою програми скайп [1].

У порівнянні з такими медіа, як радіо, телебачення, DVD і CD, подкасти можна відтворювати кілька разів, а також перемотувати вперед і назад. Більшість подкастів оновлюються щодня, а деякі – раз на тиждень або рідше. За формою подачі матеріалу розрізняють монологічні та діалогічні подкасти. До монологічних подкастів належать: репортажі, коментарі та лекції. Діалогові подкасти – це дискусії, інтерв’ю та короткі розмови [4, с. 43].

Оскільки пріоритетом у навчанні німецької мови є автентичність спілкування, вивчення німецької мови в культурному контексті, автономності й інтерактивності навчання. Особливо цінним для викладачів німецької мови є те, що сервіс подкастів часто пропонує навчальні матеріали, які будуються на комбінації звукового ряду, фото або відеокартинок та текстів. Свої подкасти для вивчення німецької мови пропонують сьогодні поряд зі звичним мовленням теле- та радіостанції Deutsche Welle (Sprachbar, Deutsch im Alltag, Deutsch perfekt Podcast, Wort der Woche, Langsam gesprochene Nachrichten), German von SBS Radio, radiodaf, ARD/ZDF (logo!, Deine Nachrichten, Tagesschau in 100s), друковані видання Deutsch perfekt Podcast, сайти інститутів Goethe Institut (Grüße aus Deutschland, Radio D), German to go, Duden, Easy German, Deutschtrainig.org тощо.

Автентична ситуація допомагає зробити процес вивчення німецької мови цікавим, мотивуючим і результативним, адже подкасти пропонують матеріал для прослуховування для різних рівнів вивчення німецької мови (від А до С). Більшість подкастів містять підготовлений матеріал з текстами та додатковими ресурсами, такими як манускрипти, зазначення рівня складності, дидактичні поради та завдання на основі представленого матеріалу. Таким чином, здобувачі освіти, розвиваючи свої навички аудіювання, одночасно покращують усне та письмове мовлення і отримують знання лінгвокраїнознавчого характеру, оскільки тематика та обсяг подкастів дуже різноманітні.

У тренуванні аудіювання доцільними є три види вправ [5]: вправи до початку прослуховування, під час прослуховування та після нього. Вправи перед аудіюванням активізують попередні знання та мотивацію студентів. Вправи на аудіювання фокусують увагу студентів на конкретній інформації в тексті для прослуховування. Тобто студенти зосереджуються на виокремленні лише певної необхідної інформації з почутого тексту. Нарешті, вправи після прослуховування спонукають студентів поміркувати над прослуханим текстом і пов'язати нову інформацію з власними попередніми знаннями. На цьому етапі доцільно залучити здобувачів освіти до обговорення. Доречними завданнями до тексту є ті, які можна виконувати в парі або в групі, де можна покращити соціальні навички студентів.

Однак найцікавішою формою все ж таки залишається створення здобувачами власних подкастів завдяки платформам soundcloud, Spotify, Anchor, Google Podcasts, Apple Podcasts за алгоритмом: визначення теми, розробка плану пошуку потрібного контенту та німецькомовного оформлення, пошук, написання скрипту, запис, спільна рефлексія та відгуки, редагування і публікація на створеній викладачами

платформі або у власному блозі [2]. Зрозуміло, що цей вид діяльності особливо вподобали аудитивні навчальні типи.

Замість традиційного письмового есе можна створити домашнє завдання у вигляді подкасту. Замість того, щоб писати есе на певну тему, студенти можуть надіслати вчителю короткий виступ (1-2 хвилини) на цю тему у вигляді аудіозапису за допомогою свого смартфона. Деякі соціальні мережі, такі як Whatsapp, Telegram і Messenger, вже мають інтегровану функцію аудіозапису. Якщо викладач спілкується зі студентами за допомогою цих додатків, домашнє завдання у вигляді подкасту виконати досить легко. Цей метод можна використовувати як для нижчих, так і для вищих мовних рівнів.

Список використаних джерел:

1. Данилюк С. С. Особливості використання інтернет-технології «Подкаст» у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2012_101/Danyl.pdf
2. Моргунова С. О. Дидактичний потенціал подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови в університеті. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2018. № 84. Том 1. С. 183–187.
3. Подкаст – що це таке, види та формати подкастів. Хто такий Подкастер. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://termin.in.ua/podkast-podkaster/>
4. Ramirez C. D. C. C. Neue Medien im DaF-Unterricht : Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. Info DaF. Nr. 1, 38. Jahrgang, Februar. München : IUDICIUM, 2011. S. 36–69.
5. Storch G. Medien. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. 3. Aufl. München : Fink, 2008. S. 271–282.

*Дарина Семенюк,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

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

ВИКОРИСТАННЯ КЛАСТЕРИЗАЦІЇ ЯК ОДНІЄЇ ІЗ АСОЦІАТИВНИХ ТЕХНІК КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Креативне письмо є важливою складовою процесу вивчення іноземної мови. Воно сприяє розвитку мовленнєвих навичок, уяви та виразності мовлення здобувачів освіти. Сучасна педагогічна практика використовує різноманітні техніки, серед яких особливе місце займають асоціативні методи, такі як кластеризація.

Виявлено, що у науково-методичній літературі немає однозначного визначення поняття «креативне письмо», тому у роботі вважаємо доцільним розглянути різні підходи до трактування даного поняття.

Креативне письмо, визначається як вид творчої продуктивної мовленнєвої діяльності, яка не завжди має конкретне практичне застосування в професійній діяльності. Замість цього, акцент робиться на розвитку творчого мислення, фантазії та самовираження здобувачів освіти, що впливає на їх особистість та мотивацію. Креативне письмо, як вказує Дж. Гармер, охоплює написання різних творчих текстів, таких як розповіді, вірші та п'єси. [1]. Таким чином, різноманітні форми креативного письма сприяють розвитку мовленнєвої компетентності, забезпечуючи учням можливість виражати себе та розвивати творчі навички.

Креативне письмо – це мистецтво виразу, яке вимагає від автора не лише здатності висловлювати думки, але й творчого підходу до слова. Воно відзначається відмінністю від звичайного стилю, оскільки спрямоване на створення несподіваних, оригінальних інтерпретацій тем або ідей [4, с.10].

Німецький методист У. Лібнау визначає креативне письмо як «вправи продуктивного характеру найрізноманітнішого ступеня складності, різноманітність по формі і по змісту, часто в ігровій формі [2, с.208]. В контексті вивчення іноземних мов креативне письмо відіграє важливу роль у розвитку мовленнєвих навичок, підвищенні мотивації здобувачів освіти та збагаченні їхнього вокабуляру.

У сучасній педагогічній практиці активно досліджується ефективність різних методик навчання, включаючи інноваційні підходи до вивчення мов. Багато вчителів-практиків звертають увагу на проблему відсутності мотивації у здобувачів освіти, особливо щодо писемного мовлення. За висновками Ю. Вольфрум, це може пояснюватися тим, що багато здобувачів освіти вже визначились з подальшим навчанням і вважають, що іноземна мова їм необхідна. Також можливо, що здобувачі освіти розуміють, що їхні навички і вміння в іноземній мові вже досягли певного рівня, і далі суттєвого поліпшення не потребують. Таким чином, використання асоціативних методів може стати «способом і метою» вдосконалення писемних навичок [5], спрямовуючи увагу здобувачів освіти на те, що вони можуть висловити на певну тему на письмі.

Асоціативні техніки виявилися дуже ефективними для стимулювання творчості та розвитку мовленнєвих навичок. Такі техніки, як: автоматичне письмо (automatisches Schreiben), вільне письмо (Free-Writing), створення ментальних карт (Mindmap), «малювання» асоціацій, кластеризація або створення асоціативних схем (Clustering), g – спрямовані на розвиток асоціативного мислення, сприяють формуванню нових зв'язків між словами та ідеями, що є важливим для креативного процесу письма. Останню з вищезгаданих технік розглянемо детальніше.

Метод кластерів був розроблений на початку 1980-х років вчителькою німецького походження Габріеле Л. Ріко в США як метод навчання. Вона використовувала його, щоб протистояти втомі здобувачів освіти від письма. Кластер задуманий як творча робоча техніка для пошуку ідей та візуалізації думок: для цього на чистому аркуші паперу пишеться ключовий термін і обводиться. Далі навколо ключового слова записуються спонтанні асоціації. Ці асоціації призводять до появи нових ключових термінів, які пов'язані між собою. Ця своєрідна мережа називається асоціативним ланцюжком. Створюється мережа ідей, схожа на ескіз, що з'являється під впливом першого ключового слова. Це створює кластер. Тепер з цього кластера можна знайти підказку для написання тексту. [3].

Габріеле Л. Ріко коротко описує цю техніку так: «Кластеризація – це нелінійний процес мозкового штурму, який пов'язаний з вільними асоціаціями. Робочий метод візуального мислення стає видимим через асоціації, які виникають миттєво, в яких раптово з'являються впорядковані патерни різноманітності. Кластер, який виникає під час цього процесу, без особливих зусиль відкриває нам різноманітні думки та ідеї, що походять з частини нашого мозку, в якій досвід всього нашого життя штовхається і переплітається неструктурованим чином ... Це допускає очевидний хаос. У кластеризації ми припускаємо, що це нормально –

просто почати писати, навіть якщо ми не до кінця розуміємо, що, де, хто, коли і як» [3].

Кластеризацію можна розділити на такі етапи:

1. У центрі чистого аркуша паперу пишеться слово, речення або метафорична фраза і обводиться по колу.
2. Спонтанні асоціації тепер записуються навколо ядра без довгих роздумів, знову обводяться і з'єднуються з ядром або один з одним.
3. Кожне нове слово, таким чином, створює нове ядро, яке уможливорює подальші асоціації. Таким чином створюються ланцюжки та мережі асоціацій.
4. Коли здобувач освіти закінчує роботу, він не може думати ні про що інше. Коли дивитися на цей своєрідний ескіз, частина або певне слово набуває особливого значення і відкриває тему.
5. На основі цієї теми можна розпочинати писати певний текст. [3].

Під час кластеризації вчитель повинен враховувати наступне:

- вона повинна містити мотивуючі теми, які не виходять за межі горизонту досвіду студентів.
- асоціація не повинна тривати довше семи хвилин, а безперервне написання тексту – близько десяти хвилин.
- тексти не повинні мати жодних коментарів.

Описана процедура є одним з багатьох способів реалізації кластеризації, але метод також може бути використаний і розроблений в інший спосіб.

Кластеризація спрямована на пробудження мотивації учасників навчального процесу, наприклад, здобувачів освіти, і тому особливо підходить для представлення навчальної теми. Кластеризація має на меті пом'якшити концептуальні блоки за допомогою зображень, а потім допомогти їх подолати. Виявляються та активізуються попередні знання (наприклад, словниковий запас, знання певних тем, структурування тем). Однією з переваг процесу є те, що він використовує творчий потенціал учасників. Процес також можна покращити, візуалізуючи ланцюжки та мережі асоціацій за допомогою ліній, квадратиків або кіл. Ця техніка підходить для попереднього структурування тематичної області. Кластеризація відкриває резервуар ідей і лексики, відкриває можливості власного словникового запасу, підходить для тематичної підготовки до бесід і дискусій. Метод допомагає виявити ідеї, рішення, побажання, очікування, інтереси або навіть побоювання. Результати роботи можна узагальнити та організувати як проміжний

або остаточний підсумок теми. Кластеризація дає змогу писати дискусії та порівняння з думками інших.

У цілому, метод кластеризації виявляється важливим інструментом для підтримки розвитку письмових навичок здобувачів освіти. Його застосування сприяє активізації творчого потенціалу та підвищенню мотивації учнів щодо письмового вираження думок.

Список використаних джерел

1. Harmer J. Teacher knowledge. Core concepts in English language teaching. UK, 2012. 286 p.
2. Liebnaу U. EigenSinn: Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt / Main, 1995. 215 S.
3. Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2007 ff. (Дата звернення 25.01.2024 року)
4. Schreiter I. Schreibversuche: Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. München : Iudicium, 2002. 234 S.
5. Wolfrum J. Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende. Ismaning : Hueber Verlag, 2014. 184 S.

*Ірина Степанюк,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ВИКОРИСТАННЯ ПРИКАЗОК ТА ПРИСЛІВ'ЇВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Вивчення іноземних мов є складним та часом нудним процесом для багатьох учнів. Однак використання приказок та прислів'їв може виявитися ефективним інструментом для підвищення мотивації учнів у навчанні німецької мови. Розглянемо способи, що дозволяють використовувати приказки та прислів'я як засіб стимулювання інтересу до вивчення мови та підвищення мотивації учнів.

Перш за все, приказки та прислів'я є важливою частиною культури кожної країни, включаючи Німеччину. Вони відображають традиції, цінності та менталітет народу. Тому вивчення цих мовних конструкцій дозволяє учням не лише розвивати мовленнєві навички, але й краще розуміти культурний контекст німецької мови. Це може викликати більший інтерес до мови, оскільки учні бажають краще пізнати культуру та традиції німецького народу.

Приказки та прислів'я можуть бути використані в різних типах навчальних завдань, що робить процес вивчення мови цікавішим та різноманітнішим. Наприклад, вчителі можуть пропонувати учням завдання на вивчення нових приказок та прислів'їв, а потім просити їх скласти монологічний вислів, використовуючи ці конструкції. Також можна створити ігрові ситуації, де учні будуть використовувати приказки та прислів'я для розв'язання завдань або вираження своїх думок.

Використання приказок та прислів'їв може стати стимулом до більш активної участі учнів у навчальному процесі. Інтерактивні вправи, які включають використання цих мовних конструкцій, дозволяють учням відчувати себе активними учасниками занять. Наприклад, групові дискусії або рольові ігри, де учні використовують приказки та прислів'я для вираження своїх думок чи аргументів, можуть бути для них цікавими та захоплюючими.

Використання приказок та прислів'їв також може сприяти посиленню відчуття успіху учнів. Коли вони використовують ці мовні конструкції у своєму мовленні чи письмі, вони можуть бачити свій прогрес у вивченні мови. Це може позитивно

вплинути на їхню мотивацію та самооцінку, що, в свою чергу, стимулює подальше навчання.

Отже, використання приказок та прислів'їв може виявитися ефективним інструментом для підвищення мотивації учнів у вивченні німецької мови. Їхнє використання дозволяє створити цікаве та змістовне навчальне середовище, розвиває мовленнєві навички та сприяє кращому розумінню культурного контексту мови.

Список використаних джерел:

1. Bruegel, Martin. Proverbs and Their Use in Language Learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 2005, V.15, 3 p.
2. Fleischer, Jürg, and Stephanie Matich. Proverbs in the Teaching of German as a Foreign Language. *Yearbook of German-American Studies*, 2004, V. 39.
3. Heid, Ulrich. Using Proverbs and Sayings in German Language Instruction. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 1992, V. 25, no. 2.
4. Вишневецький О. І. Методика навчання іноземних мов: Навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2011. 206 с.

*Ірина Федорова,
вчитель німецької мови,
Дунаєвецький ліцей №2 Дунаєвецької міської ради*

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: МЕТОДИ І НАВЧАЛЬНИЙ ПРОСТІР

*Школа це майстерня, де формується
думка підростаючого покоління, треба
міцно тримати її в руках, якщо не
хочеш випустити з рук майбутнє.*

А. Барбюс

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями.

В сьогоденних реаліях значно активізувалися міжнародні зв'язки України, посилюється інтерес до нашої держави у світовому та європейському просторі. Нові політичні, соціально – економічні та культурні реалії в Україні і в усьому світі стали передумовою розширення функції іноземної мови як навчального предмета. Зросла освітня значимість іноземних мов, їхня професійна функція на ринку праці, що спричинило посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування. Крім того, іноземна мова дедалі активніше набуває статусу соціально – економічного і політичного механізму порозуміння між різними представниками світової спільноти в різноманітних сферах її життєдіяльності. Наше суспільство стало мобільнішим, відпочинок, навчання, працевлаштування за кордоном стали реальністю [1].

Перед сучасною школою стоїть тепер важливе завдання: не просто передати дитині сукупність знань, але й зробити так, щоб відбулася актуалізація відповідно до цих знань особистого та соціального досвіду школяра.

Сьогодні місія вчителя – не тільки давати учням знання зі свого предмета, а й навчати аналізувати, критично оцінювати інформацію, висловлювати власну думку,

спілкуватися, співпрацювати в команді. Щоб сформувати такі вміння та навички, дуже важливо застосовувати інтерактивні методи навчання.

Низка вчених визначають інтерактивне навчання як одну з форм діалогового навчання: інтерактивність (від англ. interaction – «взаємодія») означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) [3].

В інтерактивному навчанні учні вчаться, пізнають, взаємодіють; обмінюються думками, ідеями, почуттями, емоціями; учні і вчитель є рівноправними партнерами, вони розуміють, що роблять, рефлексують із приводу того, що знають, уміють і здійснюють. Інтерактивне навчання – це така діяльність, яка допомагає сформувати в учнів ті цінності та форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті.

На мою думку, інтерактивне навчання дає учням можливість бути активними учасниками навчання, а не пасивними слухачами. Можливість активної участі підвищує мотивацію учнів і покращує якість засвоєння матеріалу. Зокрема, інтерактивні методи дозволяють підвищити ефективність дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень.

Що ж таке інтерактивне навчання у класі?

- це корисні, “прив'язані” до життя знання, які подаються через гру або обговорення;
- це коли інформація цікава і спонукає до роздумів та дискусій;
- це коли всі можуть поділитися думками та обмінятися між собою своїми знаннями і досвідом, а також попрацювати разом для пошуку рішення;
- це атмосфера роздумів, вільного висловлювання своєї думки, поваги один до одного [2].

Дещо змінивши слова великого китайського педагога Конфуція, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я бачу, обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром». Я вважаю, що призначення інтерактивного навчання – передати знання і усвідомити цінність інших людей.

Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. Оптимальний склад групи – 4-6 осіб. Вчитель має запропонувати такий спосіб засвоєння знань, який би був спрямований спеціально на розвиток дитини. Для цього важливо, щоб школяр був головним дієвим героєм на уроці, почував себе вільно та комфортно, брав активну участь в усьому [4].

Я намагаюся будувати урок так, щоб максимально надати учням можливість розмовляти іноземною мовою, створити такі умови, за яких говоріння за заданою темою було б природно мотивованим, була можливість висловлювати думки та обговорювати їх.

Вважаю, що необхідно надавати важливого значення створенню в класі клімату взаємосприйняття, акцентування позитивного, запобігання негативному, створення почуття довіри, поваги до кожного для найповнішої реалізації кожним своїх можливостей.

На уроці важливо створити атмосферу загальної релаксації і взаємної довіри. В невимушеній атмосфері учень відчуває себе вільним і рівноправним партнером, діти не повинні відчувати страх за неправильність сказаного.

За умови використання інтерактивних технологій на уроці підвищується результативність навчання, стимулюється вивчення мови, розумова та творча активність учнів, підвищується цікавість до вивчення іноземної мови тощо. Свою роботу я починаю з простих інтерактивних технологій - робота в парах, малих групах – і переходжу до більш складних. Коли у вчителя й учнів з'явиться досвід подібної роботи, то уроки проходитимуть набагато легше, цікавіше, а підготовка до них не забиратиме багато часу [4].

Вашій увазі хочу представити методи та вправи, які я використовую, а також за допомогою яких ваш урок буде по – справжньому сучасним, творчим, діяльнісним та орієнтованим на учня.

СВІТОВЕ КАФЕ – це дуже простий процес взаємодії, спрямований на широкий обмін думками, ідеями й досвідом. Попросіть 4-6 осіб сісти навколо кавового столика й створіть невимушену дружню атмосферу (макс. 5 хв.). За кожним столиком сидить фасилітатор, що пропонує запитання, кейс або проблему, пов'язану із загальною темою. Одночасно інші учасники за сусідніми столиками також займаються дослідженням або того ж самого питання, або інших дотичних до теми питань.

КВІТКА ЛОТОСА – вправа допомагає вирішувати проблеми, шукати спільне рішення за зразком квітки лотоса, коли кожна пелюстка ховає за собою інші пелюстки. Метод було засновано в Японії.

ДЕРЕВО РІШЕНЬ – спонукає до зважування різних варіантів вирішення проблеми та ухвалення рішень в неоднозначних ситуаціях.

СІНКВЕЙН – мала форма листа, що сприяє резюмуванню підсумків роботи над інформацією, або лаконічний вислів своєї думки з того чи іншого питання. Жорстка

схема цієї письмової форми стимулює до ретельного відбору лексичних засобів і точної передачі сенсу.

РУЧКА ПОСЕРЕДИНИ СТОЛУ – цей метод є однією з форм обговорення будь-якої проблеми. Він дозволяє організувати послідовну і продуктивну розмову з конкретного питання, дає можливість висловитися кожному з учасників бесіди і сприяє толерантній презентації ідей.

КЕЙС – допомагає аналізувати ситуації, їх чинники та рішення, чи були вони вдалим, чи можна запропонувати більш вдачі рішення, які помилки або переваги мають пропонувані рішення конкретної ситуації.

Кожен із визначених методів має безліч варіацій та форм застосування. Я переконана, що інтерактивний урок – це оптимальний досвід активної співпраці вчителя та учня. Але не забувайте, що переобтяжувати урок інтерактивними технологіями не варто. Вчитель повинен чітко формулювати цілі уроку та підбирати ті технології, які підвищують мотивацію, пізнавальну активність саме його класу [5].

Отож, інтерактивне навчання розвиває інтерес до вивчення іноземної мови, до використання її в різних сферах життя, покращує мовну компетенцію, розширює міжкультурні знання, дозволяє учням більш ефективно спілкуватися один з одним використовуючи англійську чи німецьку мови, розвиває мислення і відкриває творчий потенціал.

Інтерактивні методи є новою формою презентації навчального матеріалу. Їхнє використання на уроках іноземної мови дає змогу зацікавити моїх учнів, залучити їх до обговорення теми і допомагає мені легко та нестандартно організувати навчальну діяльність та урізноманітнити урок. Адже, як говорить відоме прислів'я: «Скільки мов ти знаєш, скільки разів – ти людина». Тому знання іноземної мови – пріоритетне завдання не тільки для учнів, вчителів, але і для кожної людини, яка вважає себе освіченою і всебічно розвиненою.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К.: А.П.Н., 2002.
2. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. Рідна школа. 2011. № 8–9. С. 28-36.
3. Шевченко Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови. Англійська мова та література. 2005. Вип. 24. С. 4-6.

4. Шевчук П., Фенрих П. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник. Цецін: WSAP, 2005. С. 7-23.
5. Успішне вчителювання – просі рецепти на щодень. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/coursev1:EWC+DS101+2021_T1_3/courseware/604d9b7651444e3cbde84c8cf56e4e3c/c7795c9a9d944c33b9bcc8367d9a64b7/?child=last (дата звернення 18.02.2024).

Софія Цвігун,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО

У ХХІ столітті знання іноземних мов стає не просто вимогою, а необхідністю, що відображає сучасні тенденції до освіти та суспільства в цілому. Вони перетворюються на ключовий інструмент міжособистісної взаємодії й міжкультурного спілкування, відкриваючи безліч можливостей для особистісного та професійного зростання.

Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес стає ключовим елементом успішного опанування мовами, в тому числі й німецькою. Ці технології сприяють розвитку комунікативних навичок, є дієвим стимулом для навчання та допомагають виявити та реалізувати творчі можливості учнів у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Такий підхід розширює можливості освіти, роблячи її більш динамічною та захопливою.

Тому виникає потреба у дослідженні та оцінці ефективності використання інноваційних технологій у процесі викладання німецької мови у ЗЗСО.

Головне завдання ЗЗСО полягає в тому, щоб формувати нове покоління учнів, які будуть відкриті до спілкування, толерантні й здатні аналізувати події навколишнього світу і адекватно на них реагувати. Введення систематичного вивчення німецької мови з 5 класу допомагає школярам раціонально обирати своє майбутнє навчання та створює сприятливі умови для їх самовизначення й самореалізації.

Інноваційні технології являють собою новаторські методи, інструменти або підходи, що використовуються для досягнення певної мети або розв'язання проблеми. Це можуть бути нові програмні продукти, онлайн-платформи, віртуальна реальність, штучний інтелект, розширена реальність та інші технології, які сприяють покращенню процесів навчання [1, с. 129-130].

Безмежні можливості для отримання будь-якої потрібної інформації відкриває глобальна мережа Інтернет, доступної учням та вчителям у будь-якому

куточку нашої планети. В процесі навчання німецької мови використання Інтернету дозволяє вирішувати різноманітні дидактичні завдання: розвивати навички читання, користуючись різноманітними матеріалами з глобальної мережі; поліпшувати навички письмової мови учнів; розширювати словниковий запас; стимулювати мотивацію до вивчення німецької мови серед учнів [2].

Учні ЗЗСО можуть брати активну участь у різноманітних заходах, таких як тестування, вікторини, конкурси, олімпіади, які проводяться онлайн. Крім того, вони можуть легко спілкуватися з однолітками з інших країн, обмінюватися думками та досвідом через листування, чати, відеоконференції тощо. Розширюється мотиваційна база навчальної діяльності.

Одним з ефективних інструментів є використання інтерактивних дошок або спеціального програмного забезпечення, що дозволяє створювати відкриті діалоги, вправи та інші навчальні матеріали. Це дозволяє вчителю більш динамічно викладати матеріал та залучати учнів до активної участі у процесі навчання. Також, використання відео- та аудіоматеріалів, інтерактивних вправ та ігор допомагає стимулювати інтерес учнів до вивчення мови та розширювати їхні знання через доступ до різноманітного контенту [4, с. 145].

Більш того, у навчанні можуть допомогти спеціалізовані програми, розроблені для вивчення іноземної мови. Наприклад, програми, створені інститутом імені Гете, призначені для користувачів різних рівнів володіння мовою. Серед них можна відзначити такі програми, як «Deutsch lernen mit dem Jugendmagazine», «Jetzt.Online», «Kaleidoskop», «Dubliner Arbeitsblätter online», «Lernnetz-Deutsch als Fremdsprache».

Використання інноваційних технологій в процесі викладання німецької мови допомагає досягнути наступних цілей:

- 1) підвищити та збудити інтерес учнів;
- 2) вирішення різноманітних завдань від пошуку літератури до застосування електронних словників та програм-перекладачів;
- 3) активізувати розумову діяльність та підвищити ефективність засвоєння матеріалу;
- 4) індивідуалізувати навчання;
- 5) підвищити швидкість передачі та засвоєння інформації;
- 6) забезпечити можливість корекції знань [3, с. 45-46].

Отже, використання інноваційних технологій у процесі викладання німецької мови в ЗЗСО сприяє більш ефективному та зацікавленому навчанню. Використання

інноваційних елементів розвиває навички говоріння, читання, аудіювання та письма, а також поповнює словниковий запас учнів.

Обраний підхід дозволяє індивідуалізувати навчання, забезпечуючи кожному учневі можливість вивчати мову на своєму власному рівні та відповідно до його потреб і інтересів.

Таким чином, інноваційні технології сприяють покращенню якості навчання німецької мови в закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б, Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник. Київ: Ленвіт, 201. 590 с.
2. Дрофа Т. П. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземної мови. *Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи»*. Київ, 2011. URL: <http://surl.li/rmhrz> (дата звернення: 13.03.2024).
3. Кохан О.М. Ефективність інформаційно-цифрових технологій при вивченні іноземних мов. *Диджиталізація у викладанні іноземних мов: вимога часу чи модний тренд: тези доповідей* (м. Київ, 15 лютого 2023 р.). Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2023. С. 45-48.
4. Нові технології навчання: наук.-метод. збірник / за заг. ред. О.П. Гребельник та ін. Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. Вип. 25. 212 с.

*Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

*Олена Самар,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСОБИ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДОБУВАЧІВ ЗЗСО

На сучасному етапі розвитку суспільства визнано провідну роль науки та освіти як рушія прогресивних змін, загального розвитку людського соціуму. В сучасному світі, де глобалізація стає необхідністю, іншомовна компетентність виявляється ключовим елементом освіти. Однією з інноваційних стратегій, яка виявляється дуже ефективною в цьому контексті, є використання ігрових технологій у процесі формування лексичної компетентності здобувачів освіти у загальноосвітніх школах.

Слід зазначити, що застосування ігрових технологій на уроках іноземної мови в школі є одним із найефективніших підходів до навчання. Ігри полегшують засвоєння досить складної інформації для дитини, активізують її уважність, а також виробляють «вміння навчатися» самостійно. На щоденних уроках неможливо обійтися без комунікативно-ігрових лексичних вправ, нестандартних ситуативних ігор з теми, що вивчається. Варто зазначити, що гра створює умови для формування мовленнєвого середовища. Під час виконання гри вчитель надає емоційне та мотивоване завдання для стимулювання інтересу учня до вивчення навчального матеріалу. Прикладами поглиблення у мовленнєве середовище є такі теми, як „In öffentlichen Verkehrsmitteln“ (у громадському транспорті), „Was sagt man beim Tisch“ (що говорити за столом), „Geburtstagsfeiern“ (дні народження), „Gadgets in meinem Leben“ (гаджети у моєму житті), „Am Flughafen“ (на аеропорті), „Im Hotel“ (у готелі) та інші [2, с. 125].

На сьогоднішній день спостерігається постійна потреба в наповненні новим змістом класичних дидактичних ігор, розробки комунікативно-ігрових технологій (особливо онлайн-ігор) у навчанні іноземних мов. В останній період часу вчені звертають увагу на розрізнення понять «ігрова технологія» та «гейміфікація». Так, ігрова технологія, або ігрове навчання, визначається як систематичне створення навчальних ігор з метою досягнення освітніх цілей у розвитку комунікативної компетентності учнів. Використання ігрової технології робить процес вивчення

німецької мови активним, оскільки вона передбачає активну участь учнів у грі. Натомість термін «гейміфікація» (Gamifizierung) походить від англійського слова 'game' – процес використання окремих ігрових елементів або ігрових прийомів в навчальному процесі. Інакше кажучи, гейміфікація – це лише процес застосування елементів гри та ігрових принципів у неігрових ситуаціях [2, с. 126]. Крім того, головна ідея гейміфікації полягає у розважальному контенті рішення штучно створеної проблеми: учні краще сприймають матеріал, коли у них піднесений настрій, їм весело, вони позитивно налаштовані. Гейміфікацію варто втілювати для вивчення інформації, яка легко запам'ятовується, до прикладу, лексичний чи граматичний матеріал.

Слід зазначити, що на гейміфікованих уроках школярі здобувають не оцінки, а бали рейтингу, набувають досвіду та, головне, аналізують свої результати, які активно мотивують їх до подальших дій, цілей у навчанні та житті. Задля реалізації гейміфікації використовують мультимедійні засоби навчання:

- інтерактивні ігрові платформами (Deutsch für Dich, RDU Deutsch, Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelsscheibe, Memrise, LinguaLeo, Kahoot! тощо);

- додатки для мобільних телефонів і планшетів;

- Розглянемо більш ширше інтерактивні ігрові платформи, зокрема:

- Deutsch für Dich від Goethe-Institut. На означеній платформі можна створювати вікторини та флешкарти. Платформа включає додаткову систему бонусів, режим домашнього завдання та меми. Кожен користувач має можливість віднайти відповідні навчальні матеріали за власним рівнем володіння мовою і темами.

- RDU Deutsch – вважається одним з найкращих застосунків для групової комунікації учнів. На платформі можна грати в командах від 6 осіб.

- Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelsscheibe – це «серйозна гра» для вивчення німецької мови.

- Memrise. Для навчання німецької мови використовуються інформаційні картки для запам'ятовування. Вивчення лексичного матеріалу побудовано з елементами гейміфікації.

- Kahoot! – найпопулярніший сервіс для формування вікторин і тестів. Можна генерувати власний контент або використовувати матеріали інших користувачів. Окрім можливості створення вікторин і тестів, сервіс Kahoot надає змогу створювати опитування, тести і завдання з вибором відповіді [2, с. 128].

– Quizlet, FunEasyLearn, Rosetta Course, LearningApps, Duolingo, LinguaLeo, Busuu та інші програми надають можливість обирати різноманітні лексичні ігри та вікторини за рівнями, які супроводжуються картинками, асоціаціями та аудіозаписами, а також створювати власні картки та завдання [1, с. 152].

– Der YouTube-Kanal 24h Deutsch (уроки німецької), Deutschlandlabor (у співробітництві з Deutsche Welle), Die Stadt der Wörter (інтерактивна лексична гра), Deutschtrainer (A1) Spiele und Quiz (Erfindergeist), Mein Weg nach Deutschland (тренування лексики рівня A1) – захоплюючі додатки, які допомагають зробити процес вивчення німецької лексики ефективним та якісним [1, с. 152].

Зазначимо, що дидактична гра спрямована на реалізацію навчальної, освітньої, розвивальної та виховної цілі. Вона сприяє закріпленню мовних та мовленнєвих явищ в пам'яті, підтримці інтересу і активності школярів, виникненню у них бажання спілкуватися іноземною мовою. Зокрема, інтернет-ресурси суттєво заохочують та стимулюють процес вивчення нової лексики. Учні мають змогу чути носіїв мови, збагачувати свої знання ідіомами та фразеологічними конструкціями. Ігрові технології та гейміфікація стали невід'ємними частинами формування німецькомовної компетентності учнів старшої школи.

Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М., Трушковська А. Д. Традиційний та дигітальний підходи до вивчення німецької лексики: методи та особливості. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: наук. журнал. Запоріжжя. № 82. 2022. С.150-154.
2. Складенко О. Б. Ігрові технології та гейміфікація як соціоемоційні засоби вивчення німецької мови. *Переяславські студії з лінгвістики та лінгводидактики*: зб. наук. праць. Випуск 1. 2023. С. 124-130.

*Михайло Яковчук,
науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

METHODISCHE GRUNDLAGEN DES KOMPETENZORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS FÜR SCHÜLER DER 7. – 9. KLASSEN

Die Umsetzung des Kompetenzansatzes in allgemeinbildenden Sekundarbildungseinrichtungen ist eine der wichtigen konzeptionellen Vorgaben zur Aktualisierung von Inhalt und Qualität der Bildung. Die Hauptaufgabe des Kompetenzansatzes ist nicht nur der Erwerb von Fachwissen, sondern auch die Fähigkeit sie in der Praxis effektiv anzuwenden, um verschiedene Lebensaufgaben zu lösen.

Das Konzept der Neuen Ukrainischen Schule sieht 10 Schlüsselkompetenzen vor. Der Lehrer sollte die pädagogischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht so organisieren, dass sie seinen Zielen angemessen sind: Sprechen durch Sprechen, Lesen durch Lesen, Hören durch Hören, Schreiben durch Schreiben. In dieser Aussage liegt das Wesen der kompetenzorientierten Bildung.

Die Bildung von Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen der 7. – 9. Klassen ist ein komplexer und langfristiger Prozess, der auf ihren in den vorangegangenen Schuljahren gesammelten Lernerfahrungen basiert. Das Hauptmittel des Fremdsprachenunterrichts ist ein Lehrbuch, das den Altersmerkmalen der Schüler, dem Thema der situativen Kommunikation entsprechen und den notwendigen lexikalischen Bestand sowie interessante Aufgaben für die Schüler enthalten sollte.

Betrachten wir die Besonderheiten der Bildung einiger Schlüsselkompetenzen von Schülern der 7. – 9. Klassen beim Erlernen von Fremdsprachen am Beispiel der Lehrbuchreihe „**Deutsch 7, 8, 9**“ (7.; 8.; 9. Lernjahre) von **Sotnykowa, Gogolewa** [3]. Bestandteile solcher Schlüsselkompetenz wie **Kommunikation in staatlichen Sprachen** sind die Fähigkeit, den landeskundlichen Stoff in allen Arten der Sprechfähigkeit einzusetzen. Dies ist zunächst im Rahmen des Themas „**Ukraine**“ möglich, währenddessen die SchülerInnen Informationen über ihr Land, seine Sehenswürdigkeiten in einer Fremdsprache präsentieren lernen [2].

Kompetenz **Kommunikation in Fremdsprachen** ist zentral und fachbezogen, daher wird sie in allen Stunden unabhängig vom Unterrichtsthema systematisch und konsequent ausgebildet. Das Ergebnis der Bildung dieser Kompetenz ist die Beherrschung der Kommunikationsmittel bei den SchülerInnen.

Im Fremdsprachenunterricht geht es bei der Bildung **mathematischer Kompetenz** um die Fähigkeit, mit Zahlen und Zahlenangaben zu arbeiten. Diese Kompetenz bildet

sich situativ aus, meist innerhalb der relevanten situativen Themen. Die Schüler können z. B. beim Erlernen des Themas „**Nach der Schule**“ erzählen, wie sie ihre außerschulische Zeit einteilen, wann sie mit den Hausaufgaben beginnen, wie viel Zeit sie ihren Hobbys, Vereinen usw. widmen [3, S. 32].

Im Rahmen des Themas der situativen Kommunikation „Natur“ werden **naturwissenschaftliche Kompetenzen und Technologien** ausgebildet, in deren Bewältigungsprozess die Lernenden über das Wetter und Naturerscheinungen erfahren. Dies trägt zur Verbesserung ihrer Fähigkeit bei, Naturphänomene in einer Fremdsprache zu beschreiben, ihre Rolle im menschlichen Leben zu analysieren und zu bewerten. Der Wortschatz der Schülerinnen und Schüler ermöglicht es ihnen, ihre Eindrücke von eigenen Naturbeobachtungen auszudrücken, in Kommunikationsthemen Abwechslung zu bringen, sowie ihr Handeln zu erklären.

Die Schlüsselkompetenz **Innovation** setzt die Fähigkeit des Lernenden voraus, auf Veränderungen zu reagieren und Schwierigkeiten zu überwinden; Offenheit für neue Ideen; Initiierung von Veränderungen im Klassenzimmer, in der Bildungseinrichtung, in der Familie, in der Gemeinschaft usw.; [1, S. 3]. Der Lehrer muss die individuellen psychologischen Merkmale jedes Kindes berücksichtigen und ihre Teilnahme an verschiedenen Wettbewerben, Festen und kreativen Projekten unterstützen, die Verantwortung für die Ergebnisse ihrer eigenen Aktivitäten übernehmen und das während des Lernens verschiedener Fächer erworbene Wissen kombinieren. So wird beim Erlernen des Themas „**Sport**“ den Schülern das Projekt „**Ukrainische Olympioniken**“ angeboten, wo jeder Schüler nach Informationen über die Olympischen Sommer(Winter)sportspiele und die Erfolge ukrainischer Sportler während dieser Spiele sucht, damit verbessert und entwickelt er seine Lesefertigkeiten, bereichert sein eigenes Vokabular [3, S. 149].

Kompetenz **allgemeine kulturelle Bildung** erfordert entwickelte Fähigkeiten, um Sprache für kulturelle und nationale Selbstdarstellung zu verwenden; die Sprachkultur zu beobachten, eigene Gefühle, Erfahrungen und Urteile in einer fremden Sprache auszudrücken. Sie wird im Rahmen der Themen „**Ukrainische Spezialitäten**“, „**Theater und Kino**“, „**Ukraine**“ und „**Deutschland**“ gebildet.

Im Prozess der Bildung der **informationsdigitalen Kompetenz** werden die Fähigkeiten der Schüler gebildet, die notwendige Information selbstständig zu suchen, zu analysieren und auszuwählen, sie kritisch zu interpretieren, zu transformieren, zu speichern und zu übertragen. Die Inhaltsanalyse der Lehrbücher für die 7. – 9. Klassen hat bewiesen, dass sie alle über eine Audiounterstützung verfügen, die es den Schülern ermöglicht, Fremdsprache nach Gehör wahrzunehmen und die Lautenaussprache zu

beherrschen. Einige Lehrbücher enthalten auch Links (QR-Codes) zu multimedialen Materialien im Internet.

Umweltkompetenz und gesundes Leben setzt Bewusstsein für die ökologischen Grundlagen der Naturnutzung, Einhaltung der Regeln des Umweltverhaltens, sparsamer Umgang mit natürlichen Ressourcen, Verständnis der Zusammenhänge wirtschaftlichen Handelns und der Bedeutung des Naturschutzes für die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft voraus [1, S. 3]. Die systematische Einbeziehung der Lernenden in die Tätigkeit trägt zur Bildung einer wertvollen Einstellung zur Natur, zur Ökologie des Dorfes (der Stadt, des Landes, des Planeten) als Bestandteil der Umweltkompetenz bei. Themen wie „**Mein(e) Heimatstadt/-dorf**“, „**Natur**“, „**Schulleben**“ und andere stehen in engem Zusammenhang mit Ziel und Aufgaben der Umweltbildung. Zum Beispiel können die Schüler im Rahmen des Themas „**Heimatstadt/-dorf**“ über Flüsse, Seen, Wälder in ihrer Umgebung sprechen. Es ist gut, wenn Kinder über Tier- und Pflanzenwelt sprechen. Es ist wichtig, dass die Informationen über die im Roten Buch eingetragenen Pflanzen und Tiere gehört werden. Dabei ist es auch wichtig, die Umweltprobleme hervorzuheben, auf denen die Menschheit in letzter Zeit stößt. Infolgedessen sollten die Schüler erkennen, dass unser Planet in Gefahr ist. Die Schüler können Plakate und Collagen zu Umweltthemen erstellen. Verschiedene Videos über Natur, Tiere und Vögel mit anschließender inhaltlicher Diskussion ist ein wirkungsvolles Instrument zur Bildung der ökologischen Kompetenz der Schüler im Fremdsprachenunterricht.

Die Schlüsselkompetenz **Initiative und Unternehmerschaft** umfasst Initiative, die Fähigkeit, Chancen zu nutzen und Ideen umzusetzen, um in allen Lebensbereichen Werte für andere zu schaffen; die Fähigkeit, sich aktiv an der Gesellschaft zu beteiligen, das eigene Leben und die eigene Karriere zu gestalten; Fähigkeit, Probleme zu lösen; usw. [1, S. 4–5]. Da diese Kompetenz die Herausbildung der Fähigkeiten mündliche, schriftliche, insbesondere Online-Interaktion in einer Fremdsprache zur Lösung einer konkreten Lebenssituation zu initiieren, voraussetzt, empfiehlt es sich, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, eigene Ideen und Initiativen im Fremdsprachenunterricht zu präsentieren. Einige Themen können integriert gelernt werden, zum Beispiel „**Erholung**“, „**Umwelt**“ und „**Reisen**“, „**Kleidung**“ und „**Wetter**“, „**Reisen**“ und „**Länder**“. In diesem Fall bilden die Lernenden gleichzeitig mehrere Schlüsselkompetenzen aus.

Es ist erwähnenswert, dass alle aufgeführten Kompetenzen gleichermaßen wichtig und miteinander verknüpft sind. Die Schüler erwerben sie alle beim Erlernen einer Fremdsprache auf allen Bildungsstufen. Gemeinsam für alle Kompetenzen sind folgende Fertigkeiten und Fähigkeiten:

- *lesen und verstehen, was gelesen wird;*
- *mündlich und schriftlich eine Meinung äußern;*
- *kritisch denken;*
- *die eigene Position logisch begründen;*
- *Probleme lösen, Risiken einschätzen und Entscheidungen treffen;*
- *im Team zusammenarbeiten.*

Also, die Bildung von Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen der 7. – 9. Klassen im Prozess des Fremdsprachenlernens sollte unseres Erachtens umfassend erfolgen, vor allem durch die Auswahl von situativen Aufgaben, die die Lehrkraft je nach Leistungen der Schüler und ihren potenziellen Möglichkeiten selbständig anbieten kann. Besonderes Augenmerk ist auf Übungen zu richten, die auf die Entwicklung bei Lernenden gezielt sind, in verschiedenen Lebenssituationen im monologischen und zusammenhängenden Sprechen, im Rahmen der durch den Lehrplan definierten Kommunikationsthemen und -situationen zu verkehren.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.06.2020 р. № 898. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
2. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я.). Рекомендовано МОН України: наказ від 12.07.2021 р. № 795.
3. Сотникова С. І., Гоголева Г. В. Німецька мова (7-й рік навчання), 7 клас : підруч. для закл. загальн. середн. освіти, Харків : Ранок, 2020. 240 с.

СЕКЦІЯ 3

ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

*Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Олександр Шульган,
здобувач вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ ДЛЯ ДІТЕЙ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У СВІТОВІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Проблеми білінгвальної освіти стають у наш час особливо актуальними насамперед для тих держав, на території яких проживають народи різних національностей, адже саме мовні питання стають досить часто причиною різноманітних конфліктів у державі. Подібні проблеми є досить актуальними для переважної більшості європейських країн, тому у 1992 року Радою Європи була прийнята «Європейська хартія мов регіональних та національних меншин» та 10 листопада 1994 року у Страсбурзі одноголосно була прийнята «Конвенція про захист національних меншин». У цих документах підкреслюється цінність інтеркультурального та мультилінгвального виховання, висловлюється необхідність збереження національних меншин, які існують історично на території європейських країн та підтримки мов цих меншин, що передбачає також право представників національних та регіональних меншин отримувати освіту рідною мовою. Тому у багатьох європейських країнах (Австрія, Німеччина, Сполучене Королівство Великобританії в Північній Ірландії, Швейцарія та ін.) для дітей національних меншин організовують школи з двомовним навчанням, де діти мають змогу отримувати початкову освіту рідною мовою, але водночас і оволодіти державною мовою, що створює сприятливі передумови для їх інтеграції у суспільство.

Оскільки організація білінгвального навчання має свої особливості навіть на території однієї держави, розглянемо її на прикладі Австрії, і саме організацію двомовного навчання для національної меншини хорватів, які проживають на території федеральної землі Бургенланд.

Австрія має великий історичний досвід організації білінгвального навчання. Як показує аналіз наукової літератури, система білінгвальної освіти у Австрії існує орієнтовно з кінця XVIII ст., коли відповідно до законодавства у 1774 році було організовано навчання німецькою мовою для іншомовних народів імперії, що мало сприяти вихованню у дусі вірності трону (оптимальної соціалізації). Щодо мовної політики багатонаціональної Австрійської імперії, то слід підкреслити, що ще у 1867 році у Австрії було прийнято закон про рівноправність мов. Хорватське населення проживає на території Австрії ще з XVI ст., але лише в другій половині XIX ст. їх мова отримала писемність. За статистичними даними, близько 30 тисяч осіб розмовляють у Бургенланді хорватською мовою. Близько 12 тисяч осіб, для яких хорватська мова є рідною, проживають у Відні та ще близько 10 тисяч на прикордонних з Угорщиною та Західною Словачією територіях.

У зв'язку з тим, що представники хорватської етнічної меншини проживають не лише в Бургенланді, у 1990 році до шкільного законодавства Австрії було внесено зміни, які дають можливість представникам цієї етнічної меншини вивчати хорватську мову в усіх австрійських школах, якщо є мінімум 12 бажаючих учнів і обов'язково кваліфікований учитель.

Сучасний етап розвитку системи білінгвальної освіти для національних меншин у Австрії характеризується наявністю успішно діючих підсистем як сумативних елементів загальної системи освіти – навчальних закладів різного рівня, що утворюють повний цикл загальної освіти – від дитячого садка до завершення другого рівня загальної середньої освіти.

Навчання у початковій школі регулюється законом про національні меншини у Бургенланді [4] і слід підкреслити, що кількість учнів, бажаючих навчатися у двомовній початковій школі, яких у Бургенланді налічується понад 30, зростає.

Щодо середньої школи першого рівня (Hauptschule), то у Бургенланді діє 2 двомовних школи, та ще у дев'яти школах відкрито білінгвальні класи. У 1991 році було засновано білінгвальну загальноосвітню середню школу другого рівня (Allgemeinbildende Höhere Schule) у місті Оберварт. Ще у семи таких школах організовано класи з двомовним навчанням. Статистичні дані свідчать про те, що кількість дітей, які бажають навчатися у білінгвальних середніх школах, як першого, так і другого рівня також зростає приблизно на 4-5% на рік.

Однак дослідники зазначають, що у більшості німецько-хорватських білінгвальних школах існують певні проблеми із забезпеченням навчальними матеріалами хорватською мовою (це насамперед – навчальні посібники, фільми, відео, комп'ютерні програми, тощо), тому кількість предметів, які викладаються цією мовою досить часто буває обмежена [2]. Значну допомогу у розробці навчальних матеріалів для німецько-хорватських білінгвальних шкіл надає хорватський культурний центр, який активно співпрацює з учителями двомовних шкіл різного рівня.

Історично Австрія є країною, яка впродовж століть апробувала всі основні типи білінгвальної освіти – іммерсивну, субіммерсивну та сегрегаційну. Однак на сучасному етапі, як свідчать дані педагогічних наукових джерел, у напрямку організації двомовної освіти для національних меншин, що проживають на території даної держави надає перевагу іммерсивному типу. За класифікацією канадського дослідника П. Кальве – це здебільшого безперервна імерсія (тобто, обидві мови функціонують з першого року навчання до кінця перебування у навчальному закладі); часткова імерсія (щонайменше половину предметів викладають другою мовою) та рання імерсія (починається ще у дошкільних закладах) [1].

Як показує аналіз педагогічної літератури, функціонування білінгвальної освіти для національних меншин характеризується полісуб'єктністю, оскільки ініціаторами створення таких закладів виступають як споживачі освітніх послуг – учні та їхні батьки, так і органи управління освітою, держава, громадські організації. Крім того, система білінгвальної освіти для національних меншин у Австрії передбачає наступність між освітніми рівнями та її адаптованість до системи загальної шкільної освіти Австрії.

Список використаних джерел

1. Boeckmann Klaus-Börge, Zweisprachigkeit und Schule. Zur Schullaufbahn von Zweisprachigen im Burgenland, Phil. Diss., Univ. Klagenfurt 1994.
2. Hännel Anne Kathrin, Krcmarova Petruschka und Larcher Dietmar, Evaluation des zweisprachigen Schulwesens im Burgenland, Landesschulrat für das Burgenland, Eisenstadt 1997.
3. Kolonovits Dieter. Sprache in Österreich, ManVerlag, Wien 2000.
4. Minderheitenschulgesetz für das Burgenland, Bgld. LGBl. 202/1994.

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

ФОРМУВАННЯ НОВИЧКИ САМОСТІЙНОСТІ У НАВЧАННІ (НА ОСНОВІ ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ)

В рамках співпраці Волинського національного університету імені Лесі Українки із Спілкою «Мости дружби в Україну/Brückenschlag-Ukraine e.V.» з початком російсько-української війни виник проєкт «Schule in Deutschland/ Школа в Німеччині». Науково-педагогічні працівники кафедри та здобувачі освіти-студенти освітніх програм, які обслуговує кафедра, мали змогу у січні-лютому 2023 року та з вересня 2023 по травень 2024 пройти практику та стажування у освітніх закладах округу Герфорд (Північно-Рейнська Вестфалія, Німеччина).

Викладання шкільних предметів загалом та німецької мови зокрема, як для місцевих здобувачів освіти, так і для біженців із України та інших країн, у звичайних, інтеграційних та вітальних класах відбувається за теорією Джона Хетті (новозеландського професора, науковця, який досліджує ефективність процесу навчання в освітніх середовищах). Основна концепція дослідження описана у книзі «Видиме навчання/Visible Learning» (2009 р.) [1] та зосереджується на вивченні широкого спектру факторів впливу (всього 138, у оновленому дослідженні 2015 р. – 150), які вчений згрупував за шістьма галузями дослідження: батьківський дім (19 факторів), сам учень (7 факторів), школа (28 факторів), навчальний план (25 факторів), вчителі (10 факторів), заняття/урок (49 факторів) [3, с. 4].

Основна ідея дослідження – зробити навчання видимим, тобто подивитися на цей процес очима учнів. Учителі усвідомлюють, як кожен окремих учень думає і що він знає, вміють перенестися у реальні процеси навчання, щоб організувати активне навчання – альтернативу фронтальному уроці.

Сучасні обставини навчання у класі із 20-30 учнями з різним рівнем знань, темпом роботи та інтересами, а часто і різним рівнем мови, вимагає процесу гомогенізації навчального середовища: розподіл за різними типами шкіл та різнорівневими курсами, непереведення до наступного класу, створення класів/груп за принципом відповідності навчального матеріалу та навчальної групи. В цьому контексті має місце «внутрішня диференціація» та «адаптивне заняття» [2].

Кожна дитина на уроці має виділений час на виконання певного завдання та опрацювання певних сторінок – до прикладу вчитель спершу пояснює тему для всього класу (у різних формах, не обов'язково щоразу творчих чи активних), а

опісля учні мають 20 хв. на виконання завдань із математики. Учні працюють самостійно, кожен у власному комфортному темпі. На вибір також надано матеріали: різні робочі зошити, копії тощо. Учні мають змогу працювати на шкільних планшетах із навчальними додатками «Maus/Миша» або «Anton/Антон» (досвід початкової школи), платформі vhs (досвід гімназії у вивченні німецької мови іноземцями) і вибрати собі той рівень і тип завдань, на якому вони зупинилися.

Деякі вчителі оголошують на початку уроку на спеціальній дошці в класі план роботи і діти самостійно відслідковують, в яких навчальних засобах і в якій послідовності вони повинні працювати. Кожен у власному темпі.

Початкова школа працює в робочих зошитах олівцями: простими і кольоровими на позначення певних математичних чи граматичних явищ. Періодично вчителі ці зошити перевіряють – помилки підкреслюють червоним кольором, малюють значок лупи «будь уважним у цьому місці», але не виправляють. Сторінки із помилками позначають маленькими стікерами, які кріплять справа або зліва вгорі сторінки. Раз в тиждень у розкладі стоїть урок – робота над помилками. Учні беруть перевірені зошити і, вже знайомі із цією системою, опрацьовують позначені сторінки. Кожен працює індивідуально над власними помилками і, за потреби, підходить до вчителя за поясненнями.

У розкладі також може стояти урок «Домашні завдання». Домашні завдання діти отримують у вигляді копій із дірками від дирокола для зручного сортування у відповідну папку – червону, жовту чи синю для математики, мови чи природознавства. У випадку хвороби дитини вчитель збирає його завдання у папці/лотку для паперів, яке він може надолужити або вдома самостійно, або на цьому спеціальному уроці для виконання домашніх завдань. Вчитель знаходиться у класі і консультує дітей, якщо виникають питання.

Для дітей-біженців запропоновані заняття з корекційного навчання, які відбуваються у іншому кабінеті паралельно із уроками німецької мови у класі. Або ж діти-іноземці на уроках німецької мови працюють над іншими завданнями, ніж весь клас.

Раз на тиждень із дітьми-іноземцями працюють діти-носії мови із старших класів в рамках патронажного читання: працюють над індивідуальними потребами дітей, не конкретно на певних сторінках, а вибірково «мандрують» по книзі для читання.

Класичні батьківські збори майже не відбуваються. Батькам призначають особисті зустрічі, де вчитель індивідуально спілкується з ними у присутності дитини (за бажанням).

Разом із таким індивідуалізованим підходом до навчання вчителі створюють комфортну атмосферу на уроці – максимальну тишу – хтось за допомогою співучої тибетської чаші, певними жестами, а хтось вмиканням музики (одна і та ж мелодія) як знака завершувати роботу над завданням і готуватися до перерви. Обладнання класу просте та багатофункціональне – цегляні стіни із великою дошкою, яка рухається вверх-вниз та в боки, екраном, навчальними матеріалами з актуальної теми, розроблені всім класом за допомогою вчителя, та партами, які мобільно пересуваються у приміщенні, утворюючи різні способи розміщення дітей. Деякі діти сидять спиною до класу, обличчям – до стіни задля кращої концентрації над конкретними завданнями предмету. Якщо між дітьми виникають певні конфлікти, які заважають вести урок, їх розсаджують. Деякі діти сидять самі.

Щоранку діти зсовують лавки таким чином, щоб утворилося коло у передній частині класу, і по черзі повідомляють у «розповідному колі», як пройшли їхні вихідні, або говорять на певну актуальну тему – план дня, поведження на запланованому заході, обговорення шкільної вечірки чи особливостей святкування національних свят.

Вивчений досвід індивідуального підходу у навчанні можна застосувати на практичних заняттях з німецької мови в університеті, оскільки на початковому етапі вивчення мови здобувачі освіти знаходяться на різних мовних рівнях – хтось тільки починає вчити мову, а хтось вже має рівень B1, тому викладач повинен адаптувати форми роботи під індивідуальні потреби групи.

Список використаних джерел

1. Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge, 2009. 392 p.
2. Hattie J., Beywl W., Klaus Z. Lernen sichtbar machen. 2013. 230 S.
3. Höfer D., Steffens U. Die Hattie-Studie. Aufschlussreiche und kontroverse Befunde. *Lehren und Lernen*. Heft 7, 39. 2013, S. 4-9.

*Богдан Божинський,
здобувач вищої освіти,
Харківський національний університет міського господарства імені
О.М. Бекетова
Науковий керівник:
Марина Риженко
кандидат педагогічних наук,
Харківський національний університет міського господарства імені
О.М. Бекетова*

ПРОБЛЕМИ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ АРХІТЕКТУРНИХ ТЕРМІНІВ

Основні проблеми перекладу архітектурних термінів викликані труднощами їхньої ідентифікації в оригінальному тексті, їхньою варіацією та синонімією в українській мові. Результати дослідження свідчать про те, що переклад деяких архітектурних термінів з англійської мови на мову українську може бути проблемою, спричиненою тими труднощами що виникають коли встановлюють еквівалентного терміна, що постає через наявну синонімічність або варіацію архітектурних термінів в українській мові.

Останнім часом архітектуру чимраз то більше виносять у публічний простір, зростає інтерес до художнього аспекту архітектури та архітектурних проблем – більшає кількість заходів, присвячених темі архітектури, відбуваються публічні дискусії щодо якості пропонованих будівель і проєктів громадських просторів, а в Інтернеті з'являється щоразу більше статей, присвячених архітектурній критиці [2, с. 25]. Варто зазначити, що значну частину інформації про архітектуру поширюють серед громадськості представники різних галузей – не лише архітектори, а й мистецтвознавці, історики, політики, і що більшість інформації на тему архітектури доходить до фахівців. англійською мовою. У наслідку виникають питання щодо точності використаних архітектурних термінів та їхнього сприйняття, а також виникає потреба визначити проблеми їхнього перекладу українською мовою.

Попередні дослідження виявили проблемні аспекти в тому коли позичають терміни з англійської мови та «українізують» їх, варіативність термінів та їхнє співвідношення із загальними нормами української мови теж викликає проблеми [3, с. 40]. Важливо систематизувати наявні архітектурні терміни та оновити їхній словник, у якому подекуди бракує лексики, пов'язаної з технічним поступом в архітектурній галузі, бо він не містить багатьох термінів, що позначають

новостворені поняття. База даних такого словника ще не була доповнена багатьма термінами.

Порівняльне дослідження термінів двослівних конструкцій в англійській та українській мовах виявило вирішальні структурні відмінності в граматичних особливостях англійської та української мов, які є важливими для того щоб розпізнавати та використовувати граматичні структури архітектурних термінів. Для пошуку іншомовного еквівалента терміну важливо звернути увагу на співвідношення ядра терміна з детермінантою та визначити тотожність змісту термінів [4, с.10]. З іншого боку, деякі архітектори зауважують, що професіонали використовують архітектурну термінологію надто вільно, не враховують специфічного контексту, і наголошують на проблемах які виникають, коли терміни використовують у сфері архітектури та урбаністики в академічному та громадському просторі.

Архітектори також наголошують на важливості якісного перекладу та потребі точно визначати поняття, порівнюючи українські терміни з їхніми еквівалентами англійською мовою. Відтак дослідники, відгукуючись на зазначені питання, розкривають проблеми перекладу термінів, пов'язані з перекладом тих спеціальних назв, що позначають поняття в мові оригіналу, які не існують у мові перекладу. Дослідники, які вивчали семантичні аспекти архітектурної термінології, наголошують на потребі створити глосарії архітектурної термінології на основі аналізу перекладених текстів мовами, які вони вивчали [1, с. 95]. Тому доповнити базу даних архітектурних термінів еквівалентними відповідниками стало особливо актуальним. Саме через цю ваду при перекладі архітектурних текстів часто використовують описовий переклад.

Варто зазначити, що хоча дослідження будівельних термінів англійською та українською мовами проводили раніше, проте систематизований порівняльний аналіз зокрема архітектурних термінів англійською та українською мовами ще належно не проведено, а методи перекладу англійської архітектурної термінології українською мовою та труднощі їхнього перекладу ще гаразд не визначено [5, с. 21]. Дослідження мало на меті заповнити наявну прогалину – виявити проблеми перекладу архітектурних термінів на українську мову. Аналіз еквівалентності оригінальних текстів, що містять архітектурну термінологію та їхніх українських відповідників, семантичний порівняльний аналіз, переклад архітектурної термінології, пропозиції щодо варіантів термінологічних українських еквівалентів та відповідні рекомендації допоможуть розв'язати наявні проблеми перекладу.

Сфера архітектури поєднує естетичні концепції, теорію мистецтва, будівельні технології та інновації, а також закони, за якими творять міський ландшафт, тому термінологія архітектури дуже розмаїта - вона містить не тільки будівлі та їхні частини, простір і його обсяг, композиційні елементи, кольори, візерунки чи форми, але також і будівельні процеси, інструменти, матеріали та конструктивні елементи, так само як і юридичні аспекти реалізації проєкту. Тож архітектурну термінологію варто розуміти як одиницю значення, що належить до галузі архітектури, яка складається з одного або кількох лексичних елементів, що позначають спеціальне поняття, яке належить до галузі архітектури та має відповідне означення.

Аналіз показує, що сьогочасна архітектурна термінологія українською мовою, презентована в теперішніх текстах архітектурної тематики, особливо характеристична великою кількістю запозичених термінів, які не містять еквівалентів у мові архітектурних текстів. У ній переважають синоніми інтернаціональних архітектурних термінів та їхніх українських еквівалентів, а в словниках надають перевагу міжнародному термінові. А в англійській мові терміни архітектури характеризуються тим, що залежні від них суб'єкти часто ясніші та виразніші, ніж сучасні терміни української мови. Видається що більшість англійських архітектурних термінів можна інтерпретувати та перекладати залежно від контексту; вони характеризуються метафоричністю та полісемією і що для того, щоб правильно зрозуміти архітектурні терміни, можна й треба не тільки розглянути їх детально, вивчити їх, але й заглибитися у відповідні архітектурні креслення чи фотографії архітектурного об'єкта.

Водночас найпильнішу увагу варто приділяти визначенню еквівалентності терміна. Іншими словами, процес перекладу варто починати з пошуку відповідника, і під час цього процесу треба використовувати певні специфічні методи перекладу. Варто передбачити, що деякі з архітектурних термінів можуть бути лексично розширені або, навпаки, скорочені і, як наслідок, можливо, матимуть додаткове семантичне навантаження. Тому еквівалентність термінів та їхніх відповідників варто оцінювати, зокрема, методом семантичного аналізу.

Список використаних джерел

1. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія: Історія і сьогодення. – Львів: Кальварія, 1999. – 110 с
2. Faber, Pamela. A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language. – De Gruyter, 2012. – 303 p
3. Cowan, Henry and Smith, Peter.. Dictionary of Architecture and Building Technology. – London, New York: Spon, 2004. – 352 p

4. Frampton, Kevin. Modern Architecture: A Critical History [Fourth ed.] . – London: Thames & Hudson, 2007. – 424 p
5. Sager, Juan C.. A Practical Course in Terminology Processing. – Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 1990. – 258 p

Юлія Гордієнко,
викладач англійської мови
Обласний науковий ліцей-інтернат
Комунального закладу вищої освіти
«Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського»

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Сьогодні основні тенденції суспільного та політичного розвитку України свідчать про те, що наша держава у своїй політичній та законодавчій діяльності орієнтується на цінності та норми країн Європейського Союзу.

Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, нормативно-правове забезпечення вищої освіти України наближене до Європейського. Однак, однією з проблем вітчизняної вищої освіти в даному контексті є неузгодження її з міжнародними процесами реформування вищої освіти і науки та недостатнє інтегрування міжнародного досвіду та цінностей у вітчизняний освітній процес, наукові дослідження і системи управління. В зв'язку з цим, зростає потреба у кваліфікованих фахівцях, які володіють іноземними мовами [6].

Ці та інші виклики вимагають переглянути традиційні підходи до змісту та організації освітнього процесу. Глобалізація та інтеграція світових економічних, політичних і культурних просторів потребує формування в майбутніх фахівців професійних вмінь, необхідних для ефективної комунікації в глобальному та європейському контекстах.

Стратегія реформування сучасної іншомовної освіти спрямована на глобалізацію і модернізацію цієї сфери й передбачає оновлення змісту, форм і методів навчання іноземних мов шляхом упровадження нових технологій. Інформаційні технології стають невід'ємним інструментом у сучасному викладанні й складовою інноваційного підходу до навчання здобувачів освіти загалом. Цифрова глобалізація відіграє важливу роль, міжособистісна комунікація стає все більш ефективною. У цьому контексті вміння володіти мовою набувають великого значення на рівні з розвитком цифрової компетентності. Отримання здобувачами освіти цифрових і мовних навичок відкриває шлях до ефективного індивідуального навчання, надає безліч можливостей і доступ до високоякісної інформації, а також

спонукає до особистої відповідальності в партнерських освітніх і професійних відносинах.

Питання щодо використання різних сучасних технологій під час викладання іноземної мови досліджували закордонні й вітчизняні вчені. О. Пасічник у своїй праці довів, що якість навчання напряду залежить від форми організації навчально-виховного процесу, обраних методів і форм. Зростання обсягу й доступності інформації призводить до підвищення інтенсивності навчального процесу, його прискорення і швидкої зміни навчального матеріалу й підходів. Це потребує гнучкості у викладанні професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема іноземних мов. Перевага інноваційних інформаційних технологій порівняно з іншими навчальними засобами полягає в тому, що вони здебільшого розраховані на активне самостійне засвоєння знань здобувачами освіти, удосконалення їхніх умінь і навичок [7].

Упровадження інтернет-ресурсів у процес навчання сприяє швидшому формуванню і розвитку навичок і вмінь здобувачів освіти в продуктивних видах діяльності. Ця форма навчання підвищує мотивацію і зацікавленість у вивченні іноземних мов, а також стимулює розвиток пізнавальної й творчої активності. Сучасні інтернет-ресурси підвищують мотивацію здобувачів освіти під час навчання, стимулюють пізнавальний інтерес і відповідають вимогам організації доступного освітнього середовища [4]. Ці технології сприяють підвищенню ефективності засвоєння й отримання лінгвістичного матеріалу в різних форматах за допомогою автоматизації процесів шляхом побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Вивчення іноземних мов із використанням сучасних інтернет-технологій у навчальному процесі дає змогу здобувачам освіти [8]: – поліпшувати свої навички аудіювання і читання; – долати мовний бар'єр шляхом занурення в мовне середовище й ознайомлення з різноманітними онлайн-ресурсами, які містять цікаву й корисну інформацію для вирішення завдань; – обговорювати й дискутувати іноземною мовою в позааудиторний час, що в результаті підвищує їх мотивацію для вивчення мови й досягнення успіхів у майбутній професійній діяльності. На сучасному етапі наукового розвитку методик викладання іноземних мов основним є комунікативний метод і метод проєктів. Застосування комунікативного методу дає змогу здобувачам освіти розвивати комунікативну компетентність, тобто вміння використовувати мову в реальних ситуаціях. Здобувачі освіти вчаться правильно спілкуватися під час безпосереднього контакту. Отже, усі вправи й завдання повинні мати комунікативну спрямованість,

ураховуючи дефіцит інформації, можливість вибору й отримання зворотного зв'язку (information gap, choice, feedback) [2].

Принцип індивідуалізації враховує індивідуальні особливості здобувачів освіти під час навчального процесу й дає змогу вести особисту роботу з урахуванням здібностей, рівня знань, умінь і навичок. Великий потенціал цифрових засобів дає змогу досягати індивідуалізації під час викладання іноземних мов, що реалізується за допомогою таких факторів [1]:

- можливість вибору індивідуального темпу навчання;
- використання завдань різного рівня складності з можливістю переходу до складніших або простіших варіантів залежно від результатів успішності;
- адаптація навчального матеріалу до індивідуальних особливостей сприйняття інформації кожним здобувачем освіти.

Навчання іноземної мови має відповідати актуальним інтересам і задовольняти потреби здобувачів освіти, що означає створення навчального контексту, який максимально відтворює реальне життя. Викладач іноземної мови повинен виявляти зацікавленість у спеціалізаціях здобувачів освіти й бути обізнаним в основних досягненнях у відповідних галузях [3].

Таким чином, можемо стверджувати, що потреби сучасної вищої освіти можливо задовільнити лише за допомогою активного впровадження принципів індивідуалізації адже вони сприяють формуванню в майбутніх фахівців професійних вмінь, необхідних для ефективної комунікації в глобальному та європейському контекстах.

Список використаних джерел

1. Shodiyeva G. N., Rashidova Z. N., Rashidova K. N. Innovative approaches in foreign language teaching. International journal of social science & interdisciplinary research. 2022. Vol. 11, No. 5. P. 19–21. URL: <http://www.gejournal.net/index.php/IJSSIR/article/view/453> (дата звернення: 04.04.2024).
2. Григошкіна Я. В., Яненко І. В., Янишин О. К. Сучасні технології викладання іноземних мов: аналіз технологій для забезпечення ефективної індивідуальної освіти. Академічні візії. 2023. № 21.
3. Довгань Л. «Перевернуте навчання» як студентоцентризований підхід до викладання іноземних мов. Молодь і ринок. 2021. № 5-6(191–192). С.104–108. DOI:<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239324> (дата звернення: 07.04.2024).

DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8143262>

4. Коваленко В., Пилипюк Л. Використання комп'ютерно-інформаційних технологій у вивченні іноземної мови. Інноватика у вихованні. 2022. № 15. С. 178–186. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i15.450> (дата звернення: 04.04.2024).
5. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с. (дата звернення: 04.04.2024)
6. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 04.04.2024).
7. Пасічник О. О. Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. № 69. С. 162–166. DOI: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.38> (дата звернення: 04.04.2024).
8. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2020. Т. 1, № 70. С. 1–15. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/11968> (дата звернення: 04.04.2024).

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

**ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ ЦІЛЕЙ І ЗМІСТУ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО
СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ
В УМОВАХ ОНОВЛЕНОГО ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО
КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

В останні десятиліття у зв'язку з появою різноманітних тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики набув певної популярності термін «*освітнє середовище*», що зумовлено не тільки педагогічними, але й соціальними чинниками. Їх вплив на розуміння сутності цієї категорії спричинив появу різних підходів до визначення її цілей і функцій відповідно до особливостей змісту кожного навчального предмету.

Освітнє іншомовне комунікативне середовище (ОІКС) ми схильні розглядати як *спеціально змодельовану поліфункціональну систему, релевантну реальній ситуації іншомовного спілкування та максимально апроксимовану до неї, в умовах якої відбувається формування і розвиток міжкультурної особистості учня, якій має бути характерна здатність за потреби в різних ситуативно зумовлених соціальних середовищах сприяти створенню та підтриманню іншомовних контактів з представниками інших мов і культур, дотримуючись відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається* [1].

ОІКС ми визначаємо як збалансований комплекс методів, форм, видів і засобів навчання, які, за відсутності в щоденній життєдіяльності учнів постійного позаурочного іншомовного середовища, здатні в спеціально створених навчальних умовах сприяти активному оволодінню ними іншомовним спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою [2]. Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів освітнього процесу – вчителя та учнів, діяльність яких спрямовується на досягнення цілей навчання з використанням дидактично доцільно визначених засобів і методично раціонально організованих у процесі навчання. Його можна трактувати як своєрідний освітній простір, що в процесі оволодіння предметом забезпечує цілісне засвоєння *учнями* навчального

змісту, дає їм змогу проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмету, умотивовує їхню іншомовну діяльність, яку вони навчаються виконувати на уроках, дає змогу засобами іноземної мови пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповідати своєму уявному іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас ОІКС дає змогу *вчителю* успішно реалізовувати прогнозовані завдання, проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні та методичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, передбачає методично доцільне використання методів, форм і засобів оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, сприяє позитивному впливу на їхні навчальні дії, стимулює до активної мовленнєвої взаємодії, враховуючи їхні потенційні можливості та набутий освітній досвід.

Важлива роль у створенні ОІКС належить *принципам* побудови його змісту, який ґрунтується на науково-теоретичних підходах, які методологічно спрямовують увесь процес компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в сучасних ЗЗСО. А відтак, сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, що визначають стратегію не тільки розвитку самого ОІКС, але й окремих його компонентів, зумовлюють особливість цих принципів, які різнобічно сприяли б успішному виконанню дидактичних і методичних завдань, декларованих цілями навчання іншомовного спілкування, окреслених чинними навчальними програмами як для кожного класу/етапу навчання, у тому числі 5–9 класів, так і всього навчального курсу в ЗЗСО. До цих принципів ми відносимо такі:

1. Комунікативного спрямування змісту навчання, реалізованого у змісті ОІКС, його здатності забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах тематики, визначеної шкільною програмою.

2. Компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, що забезпечує формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та дає їм змогу ставитися до іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах та механізму порозуміння в умовах глобалізації та мобільності сучасного світового простору, використовуючи іноземну мову як засіб взаємодії в різноманітних сферах.

3. Комплексного досягнення практичної (комунікативної), виховної, освітньої, розвивальної цілей навчання.

4. Взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що спілкується цією мовою.

5. Паралельного і взаємопов'язаного формування умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі).

6. Вмотивування навчальної іншомовної діяльності учнів/учениць, обґрунтування соціальної та комунікативної потреби в її виконанні.

7. Системності змісту, його здатності до варіювання в різних умовах використання відповідно до потреб ОІКС.

8. Функціональності усього змісту ОІКС і окремих його компонентів.

9. Відповідності змісту ОІКС цілям навчання, узгодження його з педагогічними парадигмами, домінувальними на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти.

10. Автентичності навчальних інформаційних матеріалів, дібраних до змісту ОІКС, їх доступності, мовної та мовленнєвої відповідності нормам, прийнятим у країнах, мова яких вивчається.

11. Здатності змісту ОІКС або його компонентів до моделювання з метою адаптування до чинних умов навчання та комунікативних потреб.

12. Урахування досвіду, набутого учнями під час вивчення інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки).

13. Актуальності навчальних матеріалів змісту ОІКС, їх відповідності сучасному рівню розвитку науки й техніки, у тому числі педагогічної, психологічної, методичної, лінгвістичної наук.

14. Оптимальності (повноти і достатності) змісту ОІКС для досягнення проміжних і кінцевих цілей навчання.

15. Відносної автономності, самодостатності та гнучкості компонентів змісту ОІКС, що може зумовлюватися умовами навчання.

16. Варіативності компонентного складу змісту, його кореляції з віковими особливостями учнів і ступенями та роками навчання.

17. Усвідомленого оволодіння учнями не тільки змістом навчання, але й способами його засвоєння та використання.

18. Індивідуалізації навчання.

19. Диференціації навчання.

20. Наступності та взаємозв'язку навчального матеріалу у межах ОІКС.

21. Формування в учнів навичок самостійної роботи з метою набуття іншомовного досвіду та умінь удосконалювати та коригувати його відповідно до власних комунікативних потреб.

22. Формування готовності учнів до оволодіння іноземною мовою і удосконалення свого іншомовного досвіду відповідно до ситуативних комунікативних потреб.

23. Сприяння методичній підтримці роботи вчителя з метою ефективної організації навчальної діяльності учнів в умовах ОІКС.

Список використаних джерел

1. Навчання іноземних мов у гімназії. Збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов. За заг. ред. Редько В.Г. – «Лібра Терра», 2023 р. 92 с.
2. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т.М. Рекомендовано МОН України: наказ від 12.07.2021 р. № 795.
URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>

СЕКЦІЯ 4

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ТРЕНД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.

Віолета Бублик,

*старший викладач кафедри лінгвістики та перекладу,
Південно-український національний педагогічний університет ім. Ушинського*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.

Currently, much attention is paid to the teaching of a foreign language in higher education. The conditions of the modern world are such that modern specialists from different countries are forced to communicate with each other for learning, sharing experiences, working together and, as a result, improving the products of their activities. In this regard, knowledge of a foreign language is one of the main requirements for a professional. In this article, we consider only some of the innovative technologies that can be successfully applied in foreign language classes for students.

1. Project technology and technology training in collaboration. The use of project technology allows you to more effectively organize the learning process, as well as increase motivation and interest in learning a foreign language from engineering students. The project technology itself is a kind of development of the concept of learning in cooperation. Accordingly, they assume not only individual, but also collective responsibility for the result of the activity. Within the framework of project technology, students by group efforts implement a project that is evaluated by the teacher and other students. Thus, the creation of the project becomes personally significant and motivating for students.

2. Case-study. One of the most effective technologies for teaching a professionally-oriented foreign language is case-study. The essence of this technology lies in the fact that students are offered some problem situations (cases), most likely occurring in real life, and which require specific knowledge, skills and abilities. Students deal with these problem situations in groups, taking into account all possible conditions and factors, and then arrive at a result. Thus, when solving case studies, students are not only in a situation of foreign language communication, but also actualize their professional knowledge. In addition, each of the situations does not have the only right decision, therefore, students

do not master ready-made knowledge, but they themselves "produce" it, which contributes to its better assimilation and increases motivation.

3. Technologies of active learning. These technologies imply the direct activity of students in the cognitive process: each student has his own role, or everyone is responsible for one collective action. This technology is aimed at the inclusion of each student in learning activities and directly in the cognitive process, stimulating it, which increases the motivation and interest in the studied subject and also provides practical knowledge and skills. To active learning technologies that can be applied to foreign language classes at the university include debates, discussions, role-playing and business games, brainstorming, etc.

4. Information and communication technology (ICT). The use of ICT in teaching a foreign language is a requirement of the modern world based on computer technologies. In addition, the involvement of these resources in teaching students not only simplifies many learning processes, but also opens up access to a huge amount of useful and accessible information that is important for effective learning. In addition, the use of modern computer technology increases the motivation of the student, since teaching the subject using ICT becomes more unusual, creative and interesting, especially for the modern generation of students.

Many resources can be used in teaching a foreign language to students.

Here are some examples:

1. internet resources that are not intended for direct education, for example, social networks (creating specialized groups, to which you can add various materials, tasks, discussions), Skype, Zoom, Teams (video conferencing, video chats, etc.), e-mail (informing students, and receiving assignments from them), etc.;

2. various professional-oriented sites. Speaking of engineering students, you can list some sites with texts of different directions: How Stuff Works website www.howstuffworks.com (information in English about the principles of operation of some mechanisms and devices); Wise Geek website www.wisegeek.com (general information on some phenomena in various scientific fields); TED website www.ted.com (video lectures and articles of various topics and scientific fields), etc.;

3. e-learning courses (EOC). EOC is a resource containing a complex of teaching and learning materials implemented in an information training system.

This means that the teacher has the opportunity to create for students their own full-fledged training course in the form of an online resource. The use of EOC has a number of undoubted advantages: firstly, it allows for the implementation of effective distance and distance learning, as well as enhancing the motivation of full-time students through

unusual and creative work; secondly, work with EOC can be carried out at any time convenient for the teacher and student; thirdly, with the help of various EOC tools it is possible to develop practically any skills and skills of foreign language communication (knowledge of grammar and vocabulary, reading, writing, listening skills, etc.), with the exception of speaking, which cannot be fully developed.

Thus, innovative technologies of teaching a foreign language are extremely important to apply in classes in higher school. They not only increase students' motivation and improve their results, but also aim at imitating real professional communication situations and solving problems related to future work, which undoubtedly contributes to the development of students as specialists.

Роксолана Венгринська,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У контексті сучасних парадигм академічного розвитку й освітніх трансформацій, проблема ефективного вдосконалення іншомовної компетентності у письмі стає актуальною та стратегічно важливою. Враховуючи стрімкий розвиток технологій, штучний інтелект займає вагоме місце серед інноваційних інструментів, спрямованих на оптимізацію процесу навчання мови та підвищення якості іншомовного письма.

Насамперед з'ясуємо значення терміну «компетентність». У тлумачному словнику термін «компетентність» трактується як «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [2, с. 560].

Навчання іноземних мов охоплює різні аспекти, зокрема говоріння, письмо, читання та слухання. Уроки іноземних мов спрямовані для формування моделі спілкування, що відповідає віку учнів. Багато дослідників підтримують ідею, що основна мета навчання іноземних мов полягає в засвоєнні їх як інструменту комунікації для подальшої успішної професійної діяльності [4]. Таким чином, навчання іноземної мови передбачає формування мовленнєвої компетентності. Поняття «іншомовна комунікативна компетентність» та її складові мають різні визначення у наукових колах. Деякі автори визначають цей термін (ІКК) як:

- знання, навички та вміння, необхідні для розуміння власної та іншої мовленнєвої поведінки, що відповідають різним ситуаціям спілкування, включаючи знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), а також навички та вміння аналізу тексту та комунікативні навички [1];

- здатність ефективно відповідати індивідуальним та соціальним потребам, виконувати завдання та діяти успішно. Вона базується на знаннях, вміннях і навичках, але також враховує особистісне ставлення до них, а також досвід, який дає можливість "вплести" ці знання в наявний досвід та розуміти, як їх застосовувати в реальному житті [3, с. 12].

Тобто, в освіті головною метою є навчання учнів вирішувати комунікативні завдання для досягнення високого рівня мовленнєвої вправності іноземною мовою – формувати вміння та навички вільно висловлювати думки та почуття у всіх видах мовленнєвої діяльності: слуханні, читанні, говорінні, письмі.

Штучний інтелект відіграє значну роль у забезпеченні індивідуалізованого підходу до навчання, сприяючи, зокрема розвитку навичок письма іноземною мовою. Однією з ключових переваг є можливість автоматизованого аналізу текстів, ідентифікації граматичних та стилістичних помилок, а також надання коректувальних рекомендацій для їх виправлення, оскільки практика самостійного письма є важливим етапом в оволодінні іншомовною компетентністю. У нагоді можуть бути застосунки Grammarly або LanguageTool - це інструменти для автоматичної перевірки граматики, стилю та орфографії у текстах.

Інтелектуальні асистенти, такі як Google Translate, Linguee або DeepL Write можуть допомогти учням добирати відповідні слова та вирази для влучного формулювання думок. Вони також надають переклад слів та виразів, що допомагає розширити словниковий запас. LingQ*: цей ресурс дозволяє користувачам вчити слова та фрази з контекстом та надає можливість практикувати письмо через відповідні завдання.

Інша корисна функція штучного інтелекту - генерація тексту за зразком. Наприклад, моделі машинного навчання, такі як ChatGPT, можуть надати учням відповідні частини текстів, розширюючи їхні навички структурування та вираження думок.

Досягнення сучасних систем штучного інтелекту дозволяють розробляти персоналізовані програми навчання, спеціально адаптовані до індивідуальних потреб користувача. За допомогою алгоритмів, що базуються на штучному інтелекті, можливе створення інтерактивних платформ, які надають користувачам можливість отримати зворотний зв'язок та практикувати письмо в реальних або штучних ситуаціях. Так, наприклад додатки Duolingo або Babbel, пропонують інтерактивні завдання з письма - учні пишуть короткі тексти, а потім отримують зворотній зв'язок з рекомендаціями.

Нарешті, використання інноваційних технологій штучного інтелекту сприяє покращенню якості навчання шляхом створення інтерактивних навчальних середовищ та впровадження автоматизованих систем оцінювання, які дають змогу об'єктивно оцінити рівень компетентності у письмі та виправити можливі недоліки. До прикладу, Moodle - це відкрите програмне забезпечення для управління

навчанням, яке дозволяє створювати інтерактивні навчальні середовища та впроваджувати автоматизовані системи оцінювання [5].

Загалом, штучний інтелект відкриває перед нами безліч можливостей реалізації інноваційного підходу для розвитку іншомовної компетентності у письмі, які заслуговують на увагу та подальше вивчення.

Список використаних джерел:

1. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. URL: http://virt.ldubgd.edu.ua/konferenc/kon_ikt/Section5/Bidjuk.pdf (Дата звернення: 24.02.2024 р.).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
4. Сенченко В. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів. URL: <http://www.comf.vstu.vinnica.ua/2008/txt/> (Дата звернення: 02.03.2024 р.).
5. The role of AI-powered Virtual Tutors in Enhancing E-learning Experiences. URL: <https://cluelabs.com/blog/> (Дата звернення: 10.03.2024 р.).

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

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ДЛЯ ТЕМАТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 6 КЛАСІ

Тема інтернет-ресурсів є важливою з огляду на те, що їх пошук та використання підвищує мотивацію учнів до навчання та активізує їх інтерес до навчальних предметів. Це допомагає учням стати вмілими інтернет-користувачами, що критично оцінюють інформацію та вміють використовувати цифрові ресурси в навчальних та практичних цілях.

Мета статті полягає у вивченні можливостей використання інтернет-ресурсів для тематичного оцінювання на уроці німецької мови.

Інтернет-ресурси - це широкий спектр цифрових технологій, що використовуються для створення, передачі та розповсюдження інформації та надання послуг. Інтернет-ресурси мають колосальні інформаційні можливості та надають не менш вражаючі послуги. Комп'ютер, з відповідним програмним забезпеченням та засоби телекомунікацій разом з розміщеною на них інформацією входять до тієї групи засобів комунікаційних технологій, за допомогою яких ми не тільки дізнаємося про проблеми, що відбуваються навколо нас, але й отримуємо додаткову інформацію, відкриваємо для себе нові горизонти, поповнюємо багаж своїх знань, необхідні для вивчення іноземних мов.

Застосування інтернет-ресурсів у вивченні іноземної мови сприймається як інноваційний підхід у побудові процесу навчання та підготовки учнів. Це зумовлено тим, що саме комп'ютеризація та застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є можливістю, яка допоможе створити нову систему освіти [1].

Згідно нормативного документу, «тематичне оцінювання - це визначення рівня навчальних досягнень учнів з певної теми (частини теми, групи тем) або з певного виду навчальної діяльності на основі вимог навчальної програми та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з того чи іншого предмета» [2].

З метою проведення тематичного оцінювання на уроці іноземної мови, зокрема німецької, учитель може використати низку інтернет-ресурсів, з-поміж яких виокремлюємо:

LearningApps - онлайн-сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Він є конструктором для розробки різноманітних завдань з різних предметних галузей для використання і на уроках, і позаурочний час, для учнів різних вікових груп.

Kahoot! - це навчальна платформа, за допомогою якої можна організовувати онлайн-тестування.

Quiz – це гра, де учасники відповідають на різні питання з теми. Учитель має можливість виміряти знання учнів з теми.

Online Test Pad – це безкоштовний багатофункціональний сервіс для проведення тестування та навчання.

Google Forms – це безкоштовний інструмент для збирання інформації за допомогою опитувань, форм зворотного зв'язку й тестування.

Таким чином можна підсумувати, що інтернет-ресурси виконують в тематичному оцінюванні на уроці німецької мови різноманітні функції, такі як: доступ до додаткових вправ і тестів учням, можливість використання онлайн-сервісів для тестування, доступ до інтерактивних ігор.

Список використаних джерел:

1. Ігнатенко В. Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх філологів. URL: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/197401>
2. Про апробацію Інструкції про організацію і проведення контролю в умовах семестрової системи оцінювання навчальних досягнень учнів 5-11 (12) класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/TM022734>

*Мирослава Катрич,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет Івана Огієнка*

ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД КОНТРОЛЮ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У 5 КЛАСІ НУШ (НА ПРИКЛАДІ ЦИФРОВОГО ІНСТРУМЕНТУ LEARNINGAPPS.ORG)

Тестування є одним із найпоширеніших методів контролю у навчанні іноземних мов. Воно передбачає використання стандартизованих завдань та визначення рівня сформованості мовленнєвих навичок та умінь за певними критеріями. Тести можуть бути класифіковані за різними ознаками: за метою (навчальні, діагностичні, контрольні), за формою (усні, письмові, комп'ютерні), за типом завдань (з вибором відповіді, з короткою відповіддю, з розгорнутою відповіддю) тощо [2].

У контексті перевірки навичок аудіювання, найбільш релевантними є тести, спрямовані на розуміння основної ідеї, деталей, послідовності подій, визначення ставлення мовця тощо. Завдання можуть включати вибір правильної відповіді, заповнення пропусків, встановлення відповідностей, відповіді на запитання [1].

Тестування як метод контролю навичок аудіювання має низку переваг. По-перше, тести забезпечують об'єктивність оцінювання, оскільки результати не залежать від суб'єктивної думки вчителя. По-друге, тестування дозволяє охопити значний обсяг навчального матеріалу та перевірити сформованість різних аспектів аудіювання. По-третє, тести є економними з точки зору затрат часу та зусиль, адже їх можна швидко провести та автоматизувати перевірку. Крім того, тестування сприяє розвитку самоконтролю учнів та дозволяє їм самостійно відслідковувати свій прогрес.

Тестування навичок аудіювання у 5 класі НУШ має свою специфіку, зумовлену віковими особливостями учнів та вимогами навчальної програми. На цьому етапі учні повинні розуміти зміст нескладних автентичних текстів, пов'язаних із повсякденним життям, навчанням та дозвіллям. Тексти для аудіювання мають бути чіткими, з нормальним темпом мовлення та невеликою кількістю незнайомих слів [5].

При розробці тестів для 5 класу слід враховувати не надто об'ємний словниковий запас учнів та уникати завдань, які вимагають розуміння складних граматичних конструкцій. Доцільно використовувати візуальну підтримку (малюнки, діаграми) та включати завдання на встановлення відповідності між почутим та побаченим. Важливо також забезпечити посиленість та різноманітність тестових завдань, щоб підтримувати мотивацію учнів.

На нашу думку, цифровий інструмент LearningApps.org є ефективним для проведення тестування з аудіювання. LearningApps.org - це онлайн-платформа, призначена для створення інтерактивних вправ та тестів з різних предметів, у тому числі з іноземних мов. Вона пропонує широкий спектр шаблонів та інструментів, які дозволяють вчителям розробляти власні дидактичні матеріали або використовувати готові розробки інших користувачів. Платформа є безкоштовною та не потребує встановлення додаткового програмного забезпечення, що робить її доступною та зручною у використанні [6]. Серед переваг LearningApps.org варто відзначити простий та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, можливість роботи на різних пристроях (комп'ютерах, планшетах, смартфонах), наявність вбудованої системи зворотного зв'язку та автоматичної перевірки відповідей. Платформа підтримує мультимедійні файли (зображення, аудіо, відео), що особливо важливо для тестування навичок аудіювання.

LearningApps.org надає широкі можливості для створення тестів з аудіювання. По-перше, платформа дозволяє завантажувати аудіофайли у різних форматах (mp3, wav) та інтегрувати їх у тестові завдання. По-друге, вчитель може налаштувати параметри відтворення аудіо (автоматичне або за запитом, можливість перемотування, регулювання гучності тощо). По-третє, LearningApps.org пропонує різні типи вправ, які можуть бути використані для перевірки розуміння почутого (вибір правильної відповіді, встановлення відповідності, заповнення пропусків, відкриті запитання) [4].

Крім того, платформа дозволяє комбінувати аудіо з іншими мультимедійними елементами (текстом, зображеннями), що сприяє створенню більш різноманітних та аутентичних тестових завдань. Вчитель може також додавати підказки, встановлювати часові обмеження та налаштовувати систему оцінювання залежно від мети тестування.

LearningApps.org пропонує низку шаблонів вправ, які можуть бути ефективно використані для перевірки навичок аудіювання у 5 класі НУШ. Серед них:

вікторина з вибором правильної відповіді: учні прослуховують аудіозапис та обирають один із запропонованих варіантів;

встановлення відповідності: учні слухають аудіо та поєднують почуте з відповідними зображеннями або текстовими фрагментами [5];

заповнення пропусків: учні заповнюють пропущені слова або фрази у тексті на основі прослуханого аудіо;

послідовне розташування: учні розташовують зображення або текстові елементи у правильному порядку відповідно до почутого;

відкриті запитання: учні дають короткі письмові відповіді на запитання до аудіозапису.

Пропонуємо розглянути послідовність розробки та застосування тестів у LearningApps.org для контролю навичок аудіювання у 5 класі НУШ (Рис. 1), які включають декілька послідовних етапів:

1) підбір або створення аудіоматеріалу: вчитель обирає автентичний або навчальний аудіозапис, який відповідає мовному рівню та інтересам учнів 5 класу. За потреби, аудіо можна відредагувати (обрізати, змінити темп тощо) [7];

2) розробка тестових завдань: на основі обраного аудіо, вчитель створює завдання, використовуючи шаблони LearningApps.org. Завдання мають бути різноманітними, чітко сформульованими та спрямованими на перевірку конкретних навичок;

3) налаштування параметрів тесту: вчитель встановлює часові обмеження, кількість спроб, систему оцінювання, додає інструкції та підказки для учнів.

4) апробація та коригування: перед використанням тесту у класі, доцільно його випробувати самостійно або запропонувати колегам для зворотного зв'язку. За потреби, завдання можна відкоригувати [8].



Рис. 1 Скріншот розробленого тесту до теми „Verkehrsmittel“ у LearningApps.org

Вважаємо, що тести доцільно проводити систематично, як елемент поточного / підсумкового контролю після опрацювання певної теми або розділу.

Таким чином, методика застосування тестів у LearningApps.org для контролю навичок аудіювання у 5 класі НУШ передбачає ретельне планування, розробку та інтеграцію тестових завдань в освітній процес. Аналіз результатів та надання зворотного зв'язку дозволяють вчителю відслідковувати прогрес учнів та корегувати процес навчання [10].

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. М. Англомовне аудіювання як об'єкт тестового контролю. *Іноземні мови*. 2015. № 3. С. 3-9.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с
3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 25.03.2024).
4. Дука М. В. Електронні засоби контролю англомовної компетентності в аудіюванні майбутніх перекладачів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія Педагогіка та психологія. 2018. Вип. 29. С. 35-45.
5. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь. К. : Ленвіт, 2009. 119 с.
6. Конотоп О. С. Методика навчання англійської мови у 5 класі загальноосвітніх навчальних закладів. К. : Ленвіт, 2018. 111 с.
7. Короткова Ю. М. Цифрові технології у навчанні іноземних мов у закладах середньої освіти. *Іноземні мови*. 2020. № 2. С. 40-46.
8. Крат О. І. Компоненти системи навчання іноземної мови в умовах Нової української школи. *Молодий вчений*. 2019. №5.2 (69.2). С. 112-116.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
10. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Іноземні мови*. 2002. № 2. С. 23-24.

*Дмитро Кірієнко,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.*

*Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет Івана Огієнка*

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НУШ

У сучасному світі, де глобалізація та євроінтеграційні процеси набувають все більшого значення, володіння іноземними мовами стає ключовим елементом успішної інтеграції країни у міжнародному співтоваристві. Особливу актуальність отримує питання вивчення німецької мови, яка виступає однією з основних мов Європейського Союзу. Окрім того досить часто учні цікавляться мистецтвом та можуть виходити на міжнародний рівень у своїх навичках, де їм майже напевне забракне знань із шкільного курсу німецької мови. У зв'язку з цим, важливо розглядати сучасні методи навчання, зокрема методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), яка є ефективною та визнаною в багатьох країнах, але, на жаль, ще не знайшла широкого застосування в українських закладах освіти. Така методика дозволяє розширити мовні спроможності здобувачів знань, та об'єднати теоретичні знання іноземної мови із практичними можливостями її застосування. [2, с. 116-119]

Метою статті є обґрунтування переваг та можливостей інтегрованого підходу на прикладі технологічної освітньої галузі та німецької мови в умовах НУШ.

У методичній науці поняття «інтеграція» розглядається як «складне, багатофункціональне явище, що охоплює різні ланки загальноосвітнього процесу та окреслює одне із перспективних напрямів удосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі» [3, с. 113].

Поряд з цим, популярним є предметно-мовне навчання (CLIL) – дидактична методика, що дає змогу формувати у тих, хто навчається, іншомовну лінгвістичну і комунікативну компетентності у тому самому навчальному контексті, у якому відбувається формування загальних знань та умінь [2, с. 117].

Інтегроване навчання дозволяє створювати учням єдину освітню систему, яка об'єднує різні галузі знань і сприяє формуванню міжпредметних компетентностей. Під час розробки Державного стандарту базової середньої освіти для Нової

української школи враховувалися сучасні вимоги до освіти, включаючи розвиток ключових компетентностей, які вимагають інтегрованого підходу до навчання [4].

Сучасний освітній процес вимагає системного підходу, зокрема до навчання іноземної мови (німецької мови) у контексті освітньої галузі «Технології». Одним із ключових завдань є інтеграція цих предметів до рівня у якому дитина не буде відчувати домінування одного із них над іншим. Успішна реалізація вимагає створення сприятливих умов, пов'язаних із змістом, організаційними формами, предметно-розвиваючим середовищем і методами навчання. Однією із ключових стратегій є систематизація навчального матеріалу в один блок знань, які учень зможе сприймати неподільно, отримуючи цінні практичні навички. Важливо створити художньо-розвиваюче предметне середовище, сприятливе для конструктивної взаємодії вчителя та учнів, а також співтворчості учнів у мікрогрупах. Індивідуально-диференційована система методів образотворчої і художньо-трудової діяльності грає ключову роль у стимулюванні розвитку конструктивних умінь.

У контексті шкільної освіти інтеграція словесного, ілюстративного і методу практичних робіт виокремлюється як ключовий компонент. Такий підхід до освіти є педагогічно доцільним, оскільки дозволяє дотримуватися принципу наступності формування конструктивних умінь.

У сучасному освітньому контексті, побудова базових курсів на основі інформаційно-категоріального підходу стала визначальним етапом в розвитку компетентностей учнів. Цей підхід сприяв активному використанню проєктних технологій [1, с. 2-17].

У контексті інтегрованого навчання німецької мови та мистецтва освітні проєкти стають дієвим інструментом.

Пропонуємо розглянути можливість використання інтегрованого підходу «німецька мова + мистецтво» у контексті освітньої галузі «Технології» для учнів 7 класу НУШ. Модельною навчальною програмою передбачено вивчення теми „Kunst“, що, на нашу думку, вдало можна поєднати із набутими знаннями учнів на уроках мистецтва.

У межах вивчення теми «Художники ренесансу», можна ефективно використовувати інтеграцію німецькомовного матеріалу з темою мистецтва. На етапі семантизації лексичних одиниць, вчитель пропонує ознайомитися з такими словами, використовуючи при цьому візуальний контекст:

die Kunstgeschichte - історія мистецтва, *der Maler* - художник, *das Gemälde* - картина, *die Leinwand* - полотно, *die Renaissance* - ренесанс, *die Darstellung* -

зображення, *die Kreativität* - креативність, *die Epoche* - епоха, *der Stil* - стиль, *die Ausdrucksweise* - експресія, *die Interpretation* - інтерпретація, *der künstlerische Ausdruck* - художній вираз, *die Kunstbewegung* - художній напрям.

На етапі активного опрацювання нової лексики, вчитель пропонує учням у низці вправ / завдань застосовувати їх у різних контекстах. Наприклад, учні описують картини, використовуючи нові слова; розігрують сценки «у музеї», «на виставці» тощо. Темою проєкту може бути підготовка повідомлення про представників епохи Ренесанс, виставка картин, віртуальна подорож до музею тощо.

Таким чином, використання інтегрованого підходу в умовах НУШ дозволяє формувати в учнів іншомовну комунікативну та предметну компетентності водночас, сприяє глибокому розвитку особистості учнів та формуванню у них широкого спектру компетентностей.

Список використаних джерел:

1. Носаченко Т. Б. Формування в молодших школярів конструктивних умінь у процесі навчання образотворчого мистецтва і художньої праці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 21 с.
2. Солощенко В. Особливості реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) як провідної методики навчання іноземних мов у Європі : *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 177 № 21. С. 116-120.
3. Хребто Т. С. Дидактична підготовка майбутнього вчителя до розробки інтегрованих форм навчання : *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 38. С. 112-118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_ped_2011_38_16.

*Маргарита Козерацька,
здобувачка вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗЗСО

Застосування технології подкастів у сучасному освітньому процесі відіграє важливу роль у формуванні навичок аудіювання. Сучасні інтернет-ресурси пропонують велику різноманітність автентичних подкастів, які можуть стимулювати інтерес і мотивацію учнів до вивчення німецької мови.

Формування в старшокласників навичок аудіювання німецькомовного тексту є безперервним процесом, успішність якого залежить від правильної організації роботи на кожному етапі, обґрунтованого підбору навчального матеріалу, активізації пізнавальних інтересів і опорних знань учнів.

Під час формування навичок аудіювання варто, на нашу думку, використовувати автентичні тексти. Ефективно розвивати аудіовізуальні навички за допомогою телебачення, радіопрограм, відеофільмів, драм, новин, звітів тощо. Прослуховування автентичного аудіоматеріалу забезпечить підготовку старшокласників до автентичного, спонтанного іншомовного мовлення та наблизить їх до сучасної європейської реальності. Відповідна підтримка допоможе створити додаткову мотивацію до навчання та полегшить сприйняття іншомовного мовлення.

Обов'язковою умовою успішного й ефективного розвитку вміння й навички розуміння мови на слух є практика. Фазова типологія поділяє завдання на: вправи перед аудіюванням (Aufgaben vor dem Hören), вправи під час аудіювання (Aufgaben während des Hörens) і вправи після аудіювання (Aufgaben nach dem Hören) [1].

Готуючи цю тему, мені вдалось провести елементи експерименту на базі Шепетівського навчально-виховного комплексу №1 у складі «Загальноосвітня школа І-ІІ ступенів та ліцей ім. Героя України М.Дзювиського» Хмельницької області й перевірити вихідний рівень німецькомовної компетентності учнів.

Об'єктом експериментального навчання була німецькомовна компетентність учнів в процесі використання подкастів на уроці німецької мови у старших класах.

Наведемо декілька завдань підготовчої частини для визначення початкового (вихідного) рівня учнів.

Перший етап (до прослуховування)

Aufgabe 1. Sie hören sich einen Podcast an. Angela und Todd sprechen darüber, wie und wann es in Ordnung ist, Ihr Telefon in der Öffentlichkeit zu benutzen. Schauen Sie sich die unten gestellten Fragen an und beantworten Sie sie entsprechend dem, was Sie gehört haben[4].

1. Hält Angela es für in Ordnung, im Restaurant zu telefonieren?
2. Schauen die Lautsprecher auf den Monitor einer anderen Person? Wie stehen sie dazu?
3. Was ist laut Angela heute das Schlimmste an Mobiltelefonen? Warum?
4. Wollte die Frau in Kambodscha fotografiert werden? Warum?

Aufgabe 2. Sie hören den Podcast „Ebooks“. Schauen Sie sich die unten gestellten Fragen an und beantworten Sie sie entsprechend dem, was Sie gehört haben.

1. Unterstützt Peter die Idee elektronischer Lehrbücher im Klassenzimmer? Warum?
2. Welche Nachteile sieht Sarah darin, elektronische Lehrbücher im Unterricht zu haben?
3. Was meint Peter mit dem interaktiven Charakter von E-Books? Wie kann er es im Unterricht nutzen?
4. Warum ist es wichtig, eigene Notizen zu machen?

Другий етап (прослуховування):

Aufgabe 3. Sie hören den Podcast „Acht Erfolgsgeheimnisse“. Schauen Sie sich die unten gestellten Fragen an und beantworten Sie sie entsprechend dem, was Sie gehört haben [4].

1. Bringt laut Carol Coletta die Liebe zu Ihrer Arbeit Geld?
 - a) ja
 - b) nein
2. Für Rupert Murdoch macht harte Arbeit keinen großen Spaß.
 - a) ja
 - b) nein
3. Laut David Gallo ist Schüchternheit ein Hindernis auf dem Weg zum Erfolg.
 - a) ja
 - b) nein
4. Wem hat ihre Mutter geholfen, besser zu werden?
 - a) David Gallo
 - b) Goldie Hawn

c) Frank Gehry

5. Laut dem Sprecher werden Menschen reich, wenn sie anderen dienen.

a) ja

b) nein

6. Kraus glaubt, dass ein Mensch auf seinem Weg zum Erfolg auf Kritik stoßen wird.

a) ja

b) nein

Aufgabe 4. Sie hören den Podcast „Haben Sie ein Meeting? Spazieren gehen“. Schauen Sie sich die unten gestellten Fragen an und beantworten Sie sie entsprechend dem, was Sie gehört haben[4].

1. Wir verbringen mehr Zeit mit Schlafen als mit Sitzen.

a) wahr

b) falsch

c) sagt nicht

2. Nach Angaben des Sprechers sitzen...

a) kann einer schlechten Angewohnheit gleichgesetzt werden

b) ist weniger schädlich als Rauchen

c) ist schädlicher als Rauchen

3. Der Vater des Sprechers starb wegen...

a) Mangel an körperlicher Aktivität

b) Diabetes

c) Herzkrankheit

4. Mangelnde körperliche Aktivität ist eine Ursache für...

a) Herzkrankheit

b) Diabetes

c) beide oben genannten

5. Der Redner bevorzugt Besprechungen im Freien gegenüber Besprechungen in Konferenzräumen.

a) wahr

b) falsch

c) sagt nicht

6. Meetings im Freien anstelle traditioneller Büromeetings fördern kreative Ideen.

a) wahr

b) falsch

c) sagt nicht.

Третій етап (після прослуховування):

Aufgabe 5. Hören Sie sich den Podcast „Das beste Geschenk, das ich je überlebt habe“ an und erledigen Sie die folgenden Aufgaben.

1. Analysieren Sie, was dazu geführt hat, dass die Sprecherin ihre Einstellung zu allem geändert hat.

2. Bewerten Sie die Gefühle der Sprecherin jetzt und vor ihrem „Geschenk“. Warum erzählt sie ihre Geschichte? Was möchte sie den Menschen klarmachen?

Aufgabe 6. Hören Sie sich den Podcast „Denken Sie daran, Danke zu sagen“ an und erledigen Sie die folgenden Aufgaben.

1. Warum loben Menschen andere nicht?

2. Warum gibt die Rednerin ein Beispiel für die Reparatur ihres Fahrrads? Wie hängt es mit der allgemeinen Idee der Rede zusammen?[4].

Аналіз досліджень використання подкастів у навчальних цілях дозволяє відзначити такі їх переваги: вони є зразками реального («живого») мовлення, містять інформацію культурологічного характеру, що відображає особливості національно-культурного життя народу, мова якого вивчається; аудіо- та відеоподкасти є засобом формування мотивації до вивчення іноземної мови; вони легкодоступні, оскільки їх можна прослухати прямо в Інтернеті або завантажити на будь-який пристрій і прослухати у зручний час; сприяти розвитку навичок самоорганізації та самоконтролю та є засобом персоналізації навчального процесу. Засіб характеризується тим, що є інтерактивним, оскільки забезпечує зворотний зв'язок між вчителем та учнями, простий у використанні та не вимагає додаткових навичок [3].

Таким чином, подкасти, як медіаносій інформації, мають багато переваг, можуть зробити процес навчання цікавішим і ефективнішим, а також можуть вирішувати складні завдання з навчання аудіювання іноземної мови. В Інтернеті можна знайти різні веб-сайти, які пропонують різні типи подкастів, серед них:

1. Deutschto-go (<https://www.deutsch-to-go.de/>);
2. Slow German (<https://slowgerman.com>);
3. Deutsche Welle (<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>);
4. Bayerische Rundfunk (<https://www.br.de/mediathek/podcast/>);
5. Easy German (<https://www.easygerman.org/podcast/>);
6. Nachrichtenleicht (<https://www.nachrichtenleicht.de/>).

Кожен інтернет-ресурс має свої особливості та пропонує різноманітні можливості використання подкастів.

Таким чином, враховуючи характеристики подкастів, можна виділити навчальний потенціал цієї інтернет-технології: подкасти дають чудову можливість

послухати актуальні, сучасні, автентичні тексти в різних жанрах на будь-яку цікаву тему. Оскільки аудіювання є не лише формою автономної мовленнєвої діяльності, але також пов'язане з розмовними, письмовими та мовними навичками, технологія подкастів допомагає вчителям вирішувати складні навчальні завдання в багатьох жанрах і категоріях.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології в сучасній освіті / За ред. Л.І. Даниленко. К. : Лотос, 2004. 220 с.
2. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 19-30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_2_5 (дата звернення: 04.04.2024).
3. Сивак К. М. Типологія вправ з аудіювання (з досвіду німецьких методистів). *Вісник Національного університету оборони України*. Київ. 2013. Вип. 1. С. 147-149.
4. Plank I. Corona und die deutsche Sprache. Deutsch-to-go : вебсайт. URL: <https://www.deutsch-to-go.de/corona-und-die-deutsche-sprache/> (дата звернення: 07.04.2024).

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

МАТЕРІАЛИ VI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(11 квітня 2024 року)