

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



ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

МАТЕРІАЛИ ІІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(8 квітня 2021 року)

Кам'янець-Подільський

УДК 81'243 (100) (06)

I-67

Редакційна колегія:

Т. В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, доцент, 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 III Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 8 квітня 2021 р. / редкол. Т.В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. 236 с.

У збірнику матеріалів III Всеукраїнської конференції «Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи», яка відбулася 8 квітня 2021 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка представлені доповіді учасників, які відображають різноаспектні дослідження актуальних проблем сучасної філологічної науки в Україні та світі.

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

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ

<i>Бабаєва Юлія</i> ВАЛЕНТНІСТЬ СЛОВА В ЛІНГВІСТИЦІ	10
<i>Боднарчук Тетяна</i> АРГОТИЗМИ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ	13
<i>Божок Інна</i> СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ КОНЦЕПТОЛОГІЇ	17
<i>Гаврілова Інна</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІДСИЛЮВАЛЬНИХ ЧАСТОК (GRADPARTIKELN) У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	20
<i>Дудчак Вікторія</i> СТЕРЕОПИТНЕ СПИЙНЯТТЯ КОНЦЕПТІВ «ЧОЛОВІК» ТА «ЖІНКА» У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ	24
<i>Івахницький Олександр, Дятлов Микола</i> HERKUNFT UND ENTWICKLUNG DES WORTES «ÖSRERREICH»	27
<i>Завалецька Юлія</i> SPRACHSPIELE IN DEUTSCHER PHRASEOLOGIE	30
<i>Колчун Зоряна</i> КОНЦЕПТ «HASS» І СПОСОБИ ЙОГО ВИРАЖЕННЯ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ Т. МАННА	33

<i>Колюн Зоряна</i> ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЗАГАДКА» В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	38
<i>Коновальчук Віта</i> СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ПРИСЛІВ'ЇВ ТА ПРИКАЗОК	42
<i>Костриця Наталія, Фоміна Галина</i> ЛЕКСИКА «ПЕРІОДУ КОРОНАВІРУСУ» У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	45
<i>Кришко Анна</i> SYMBOLISM OF RED	48
<i>Лехнер Ілона</i> KULTURELLE UNTERSCHIEDE DER KONZEPTUELLEN METAPHERN	51
<i>Ляска Богдан</i> WERBESPRACHE UND IHRE BESONDERHEITEN	56
<i>Ожогань Руслан</i> ДО ПИТАННЯ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТІВ	60
<i>Ожогань Руслан</i> ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТЬ «ДИСКУРС» ТА «МАС- МЕДІЙНИЙ ДИСКУРС» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	63
<i>Осадчук Ольга</i> ZU DEM PROBLEM DER ANGIKISMEN IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN WERBUNG	66
<i>Предиткевич Вікторія</i> DEUTSCHE JUGENDSPRACHE – DAS UNTERSUCHUNGSZIEL DER LINGUISTEN	69

Прядко Лариса

ANREDEFORMEN *SIE* UND *DU* ALS SPRACHLICHE
HÖFLICHKEITSFORMEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE 72

Редьква Андрій

ФОНОСЕМАНТИЗМ У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ (НА
МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ПОЛІТИКІВ НІМЕЧЧИНИ) 75

Руданець Марія

ПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТІВ
НІМЕЦЬКОМОВНИХ БАЙОК 80

Савицька Анастасія

HERKUNFT DER STERNE- UND PLANETENBEZEICHNUNGEN
IN DER DEUTSCHEN SPRACHE 84

Сварчевський Денис

DIE GRUNDLAGEN DER VERÄNDERUNG IM DEUTSCHEN
WORTSCHATZ 86

Сергушев Дмитро

НЕОЛОГІЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ, ЩО ВИНИКЛИ ПІД
ВПЛИВОМ ПАНДЕМІЇ КОРОНАВІРУСУ (НА ПРИКЛАДІ
СПОРТИВНОЇ ЛЕКСИКИ) 90

Ставчук Наталія

ЛЕКСИКОГРАФІЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНА 94

Траченко Ярослава

ЖАНРОВА ДИНАМІКА ДИСКУРСУ Т. БЛЕРА ЯК
«ТРАНСЛЯТОРА» ЙОГО МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У
ЛІНГВІСТИЧНІЙ ПЛОЩИНІ 98

Чіпак Оксана

LEXIKALISCHE UND GRAMMATIKALISCHE UMSETZUNG
DER KONZEPT *METAPHER DER LIEBE* IN TEXTEN DER
MODERNEN DEUTSCHEN LIEDER 105

<i>Швень Анастасія</i> ЛАСКАВІ ПРИЗВИСЬКА В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	109
<i>Шевченко Ганна</i> ДО ПРОБЛЕМИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ЛЮДИНА» У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	113
<i>Шмирко Олена</i> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЗІ СТРИЖНЕВИМ КОМПОНЕНТОМ «КОМАХИ» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ	116
<i>Яремчук Інна</i> ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	120
СЕКЦІЯ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Бешлей Ольга</i> ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	125
<i>Божок Інна</i> ОРГАНІЗАЦІЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В АВСТРІЇ (НА ПРИКЛАДІ КУГІ-КЛАСІВ У ФЕДЕРАЛЬНІЙ ГІМНАЗІЇ ДЛЯ СЛОВЕНІВ У КЛАГЕНФУРТІ)	129
<i>Добринчук Ольга</i> СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КОМІКСІВ	132
<i>Дудчак Вікторія</i> КРЕАТИВНІСТЬ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	135

<i>Зданюк Тетяна</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ЗАСТОСУВАННЯ НА ПРАКТИЧНОМУ ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	139
<i>Калинюк Тетяна, Желуденко Марина</i> SELBSTREFLEXION BEIM FREMDSPRACHENLERNEN PRAKTISCH EINSETZEN	144
<i>Макієвська Оксана</i> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО РЕСУРСУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	148
<i>Марцинюк Христина</i> ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ТА ЇЇ ВИДИ	152
<i>Назарчук Олександр</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ПІСЕНЬ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	156
<i>Полонська Тамара</i> КОМУНІКАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ	161
<i>Редько Валерій</i> ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОБ'ЄКТІВ НАУКОВИХ ПОШУКІВ	165
<i>Стецько Ірина</i> ВІДБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ	169

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Гладиш Дар'я</i> АНГЛОМОВНІ СКОРОЧЕННЯ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ І СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТИ	174
<i>Гнатів Ольга</i> LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AS A TRANSLATION PROBLEM	178
<i>Калинюк Людмила</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ	180
<i>Масловська Алла</i> DIE WIEDERGABE DER ÄQUIVALENTLOSEN LEXIK BEI DER ÜBERSETZUNG	185
<i>Окружко Кристина</i> СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ АНГЛОМОВНОГО ПОХОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	187
<i>Палій Валерія</i> ПЕРЕКЛАД НІМЕЦЬКОЇ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ	191
<i>Петрушинець Андрій</i> TRANSLATION AND RELEVANCE FROM THE PERSPECTIVE OF THE TARGET AUDIENCE	195

СЕКЦІЯ 4. ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

<i>Гаврилюк Галина</i> ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	199
--	-----

<i>Густі Ілона</i> HOMEWORK: TO DO IT OR NOT?	203
<i>Заслужена Алла</i> МОЖЛИВОСТІ "GOOGLE CLASSROOM" ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	206
<i>Зевако Валентина</i> СИСТЕМА ПІСЛЯТЕКСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (НА МАТЕРІАЛІ ОДНІЄЇ ТЕМИ)	210
<i>Крецька Юлія</i> ENTWICKLUNG DER BERUFSKOMPETENZ DER ZUKÜNFTIGEN FREMDSPRACHENLEHRER WÄHREND DES SCHULPRAKTIKUMS	213
<i>Крючкова Ольга, Бурячок Наталія</i> ПОДКАСТИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ФАХОВИХ МИСТЕЦЬКИХ КОЛЕДЖАХ	218
<i>Лиманюк Мар'яна</i> РОЛЬ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	222
<i>Першуківа Оксана</i> THE ROLE OF MOTIVATION IN ESP LEARNING	224
<i>Собецька Наталія</i> APPROACHABLE WAYS TO SECOND LANGUAGE LEARNING	227
<i>Сотнікова Ольга</i> ВПЛИВ ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ)	231

СЕКЦІЯ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ

Юлія Бабаєва,
магістрантка факультету іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:
Анна Кришко,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань)

ВАЛЕНТНІСТЬ СЛОВА В ЛІНГВІСТИЦІ

До валентності в лінгвістиці звернулися ще на початку ХХ століття, проте в ранніх роботах на цю тему термін як такої не фігурував: явище валентності розглядалося в його загальному сенсі, тобто не в якості уточненого поняття. К. Бюлер в роботі «Теорія мови» писав про відкриті позиції в оточенні слів певного класу, які повинні бути заповнені словами інших певних класів. Його зауваження до певної міри визначили важливі моменти в розвитку теорії валентності, але не отримали подальшого системного опису.

У 70-х рр. розуміння валентності як синтаксичного явища замінюється на семантико-синтаксичне, а іноді на виключно семантичне. Даний підхід обумовлений панівною в ті роки думкою про те, що валентність – це синтаксичне вираження семантичних відносин в реченні, так як валентність – це властивість самого значення.

У наступні роки з розвитком лінгвістики тексту валентність стали розглядати як властивість слова вступати в зв'язок з іншими словами не лише в межах пропозиції, а й на рівні тексту, тобто як міжфразову валентність.

Протягом останніх десятиліть валентні характеристики стали включати в різні лексикографічні твори. Найбільша увага валентності в силу мовної специфіки приділялася в німецьких довідниках. Робота в цьому напрямку також велася і на матеріалі англійської мови, проте в плані створення словників в даному випадку можливо говорити про зауваження рекомендаційного характеру, про вироблення алгоритмів для лексикографічного опису валентностей і моделей словників.

Вивчення сполучуваності слів неможливо без співвіднесення даного поняття з поняттям валентності. Довгий час існувала думка, яка об'єднує ці поняття. В. Адмоні, наприклад, трактуючи валентність в широкому сенсі, має на увазі «потенційну сполучуваність» слова [1, с. 112]. Л. Засорина, В. Берков відмовляються від терміна «сполучуваність» на користь терміна «валентність» тільки в силу того, що перший став «в результаті тривалого вживання не повністю визначеним» [2, с. 134]. Розгляд комбінаторних можливостей слова з позицій мови і мовлення може породжувати опозицію між валентністю та сполучуваністю. На думку З. Харитончик, «валентність слова в такому випадку постає як здатність, потенція слова вступати в зв'язок з іншими словами, і знання цієї здатності закріплено в емпіричному досвіді кожного мовця». У той час під сполучуваністю розуміється «реалізована потенція, що знайшла вираження в конкретних словосполученнях» [3, с. 194]. Відображення сполучуваності є необхідною складовою навчального словника, так як вона виявляє комбінаторику слів у мові, навчання якої – основне призначення довідників для навчальних цілей.

Для опису комбінаторики слів, для визначення семантичних функцій актантів лінгвісти звернулися до відмінкової, або рольової граматики. Подібний тип семантичного опису започаткував американський учений Ч. Філлмор [4].

Ч. Філлмор вводить поняття «глибинног», або семантичного відмінка. Дане поняття, на думку Ч. Філлмора, належить до тієї галузі семантики, «котру можна назвати внутрішньою [...] воно пов'язане не

із семантикою істинності, або логічного слідування (entailment), або позамовної сили (illocutionary force), а з семантичною природою внутрішньої структури несамостійної пропозиції (clause). В рамках внутрішньої семантики розглядається її синтагматичний, а не парадигматичний аспект, тобто глибинні відмінки можна віднести до того типу семантичних відносин, які пов'язують елементи структури пропозиції один з одним в контексті [...]» [4].

Таким чином, семантичний / глибинний відмінок можна коротко визначити як тип семантичних відносин, що виникають між предикативним словом і його актантами. Найбільш поширеною є система семантичних відмінків, яка складається з наступного набору семантичних ролей: агент (збудник дії), контр-агент (сила, проти якої направлено дію), об'єкт (об'єкт, який рухається або змінюється або чие існування розглядається), результат (об'єкт, який виникає в результаті дії), інструмент (стимул або безпосередньо фізична причина події), джерело (місце, з якого щось рухається), мета (місце, до якого щось рухається), експерієнцер (об'єкт, котрий отримує, або приймає або відчуває, або піддається впливу) [5].

Комбінація відмінків, які можуть бути асоційовані з певними предикатами, утворюють відмінкову структуру даного предиката. Незважаючи на те, що не завжди можливо точно визначити семантичні зв'язки між предикатом і актантом, визначення семантичних відмінків дозволяє розпізнати комбінаторику слів.

Надалі доцільним буде зупинитися на розгляді словосполучення, в межах якого реалізуються комбінаторні можливості слів.

Список використаних джерел

1. Адмони В. Г. Завершённости конструкции как явление синтаксической формы. 1958. № 1. С. 112.
2. Засорина Л. Н., Берков В. П. Понятие валентности в языке. Вестник ЛГУ. 1961. №8. Вып. 2. С. 134
3. Харитончик З. А. Лексикология английского языка: Учебник. Минск. С. 194.

4. Филлмор Ч. Дело о падеже открывається вновь. Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1981. Вып. 10. 567 с.

5. Бурлакова В.В. Семантические структуры современного английского языка. М., 1984. С. 11–12.

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

АРГОТИЗМИ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ

У сучасній німецькій лексикологічній літературі існує тенденція поділяти спеціальні мови за їх функціональними якостями на термінологію (*Fachsprachen*) і мови соціальних груп (*gruppenspezifische Sprachen*). *Fachsprachen* в свою чергу діляться на терміни (*Termini*) і професіоналізми (*Beruflexik, Professionalismen*), професійні жаргонізми. Крім того, дослідники вказують на існування ще одного із видів так званої спеціальної мови, а саме «арго» (*Argot, Gaunersprache, Rotwelsch*), тобто жаргон декласованих елементів.

Арготизми – явище, яке поширене в багатьох мовах. І причинами цього є наявність досить-таки стійких антисоціальних груп, у яких є своя субкультура, традиції, закони. Крім того, арготизми є незвичайними за своїм звучанням, химерними і влучними в характеристиці певного явища. Більшість слів в арго має яскраво виражене емоційно експресивне забарвлення. Метою даної роботи є виявити особливості словотворення та поповнення словникового запасу арго.

О. Ахманова поділяє арго на такі різновиди: артистичне, військове, злочинське тощо [1, с. 51]. Н. Шанський визначає арготизми як «соціально обмежені у своєму вжитку слова, які є емоційно-експресивним вираженням того, що стилістично

нейтрально позначається загальноживаними словами» [5, с. 205]. Л. Мільяпенков визначає арго як умовну таємну інформаційну систему, яка поєднує антигромадські елементи, що знаходяться в протиріччі з законом, у злочинні угруповання, це своєрідний показник приналежності до злочинного співтовариства, частина його субкультури [4, с. 12]. М. Грачов позначає терміном «арго» лексику декласованих елементів і вважає, що арго – це неминучий супутник злочинної професії [2]. Отже, як бачимо, більшість науковців вважають арго особливою мовою декласованих елементів.

Щодо функцій арго, то тут також немає одностайної думки серед науковців. М. Грачов встановлює таку ієрархію функцій арго: конспіративна, розпізнавальна, номінативна та світоглядна [2]. І. Колесниченко виділяє конспіративну, ідентифікуючу, номінативну, дистанційну та емотивно-комунікативну функції, причому основною функцією дослідниця вважає конспіративну функцію [3, с.4]

Арго, як і мова взагалі, постійно змінюється і розвивається, оновлюється. І. Колесниченко зазначає, що у німецькій «злочинській» мові (*Gaunersprache, Rotwelsch*) для створення нових слів використовується такі лексичні прийоми як перекручування звучання слів, заміна літер у словах, вживання слів в іншому (умовному) значенні, словотвір та запозичення [3, с. 44-45]. Наведемо приклади кожного із вище названих лексичних прийомів.

1. Перекручування звучання слів, заміна літер у словах: *Pullezei* замість *Polizei*.

2. Використання відомих слів в іншому (умовному) значенні, наприклад: *Kranket* хворий (в значенні *Gefangener* заарештований), *pumpen* викачувати (в значенні *borgen* позичати), *Blech* бляха, *Heu* сіно (в значенні *Geld* гроші).

3. Характерним для арго є словотвір із застосуванням словотворчих засобів загальнонародної мови або характерних саме для даної лексики афіксів. Словотвір іменників за допомогою власне

арготичних суфіксів: **-le**: *Balderle* – *Gespens* привид; *Materelle* – *Kartoffel* картопля; **-ert**: *Glatter* – *Tisch* стіл, *Rollert* – *Wagen* автомобіль; **-hart**: *Ganhart* – *Teufel* чорт. Серед прикметників найбільш поширеним похідними суфіксами є **-ig**: *mohrig* – *angstlich* боязкий, *epplig* – *dumm*, дурний, *kibig* – *fett* жирний; **-isch**: *kaferisch* – *österreichisch* австрійський, *lotekorisch* – *judisch* єврейський, *manisch* – *zigeunerisch* циганський.

Іншим способом словотворення арготизмів є словоскладання. Складні іменники можуть складатися з одного загальнонімецького і одного власне арготичного компонента, а також можуть бути представлені з'єднанням двох арготичних компонентів. Найчастіше беруть участь в утворенні композитів такі компоненти з арго: **-penk** (*Penk* – *Mann*, *Kerl* чоловік, хлопець): *Duftpenk* – *Lehrer* учитель; **-moss** (*Moss* – *Weib* жінка): *Schinagemoss* – *Magd* служниця. У компонентів **-fetzer** и **-pflanzer** немає самостійного значення, проте всі слова, які мають їх означають належність людини до певного роду занять та професії: **-fetzer**: *Massfetzer* – *Metzger* м'ясник; *Rollfetzer* – *Müller* мельник; **-pflanzer**: *Ganglingspflanzer* – *Uhrmacher* годинникар; *Girchenpflanzer* – *Schuhmacher*, *Schuster* чоботяр; *Mulumpflanzer* – *Arzt*, *Doktor* лікар.

З поширених перших складених елементів можна виділити наступні: **Chammel-**: *Chammelbais* – *Bordell* бордель; *Chammelfreier* – *Hurenjager* сутенер; *Chammelschiggls* – *Freudenmadchen* проститутка; **Galach-** (*Galach* – *Pfarrer* священик): *Galachgusche* – *Pfarrhaus* дім священика; *Galachhauserin*, *Galachschixe*, *Galachspinde* – *Pfarrkochin* кухарка священика; **Kochem-** (*Kochem* – *Dieb* злодій): *Kochemgascherei*, *Kochemgrunerei* – *Diebshochzeit* весілля злочинців; **Lechem-** (*Lechem* – *Brot* хліб): *Lechemketscher* – *Bäcker* пекар, *Lechemkitzling* – *Backerofen* хлібопекарська піч; *Lechemschupferhitzling* – *Backerhaus* пекарня.

Серед способів словотворення як в арго, так і в сучасній німецькій мові продуктивними є аббревіація, що відображає тенденцію

до економії мовних засобів. Неясне значення багатьох ініціальних слів збігається з прагненням декласованих елементів зробити свою мову незрозумілою для оточуючих. У арго представлені наступні види скорочень: скорочення кінцевої частини слова: *Alk* – *alkoholisches Getränk* алкогольний напій; *Amme* – *Amnestie* амністія; *Assi* – *asoziales Verhalten* асоціальна поведінка; *Poli* – *Polizeibeamter* поліцейський; ініціальні абревіатури: *BV* – *Berufsverbrecher* професійний злочинець, рецидивіст; *EK* – *Entlassungskandidat* ув'язнений, якого скоро звільнять; *LL* – *Lebenslanglicher* засуджений на довічне ув'язнення.

4. Поширеними в лексиці арго були слова, запозичені з мов, що мають обмежене поширення. Таким джерелом іншомовної лексики в арго була, наприклад, давньоєврейська мова, циганська мова і деякі інші. Так з давньоєврейської мови були запозичені слова: *acheln* – *essen* їдти (jidd. «achlen» – *essen*), *Chassive* – *Pass*, *Wanderbuch* *наспомт* (jidd. «kaswenen» – *schreiben*); з циганської мови в арго перейшли слова: *dülmisch* – *dumm* дурний (zig. «dinel», «dilino»), *Loweh* – *Geld* гроші (zig. «love») тощо. Деякі слова перейшли в арго з існуючих сьогодні мов, наприклад, з англійської: *Head* – *Kopf* голова engl. «head», *Plenny* – *Geld* гроші engl. «plenty», з французької *grandig* – *gross, viel, gewaltig* великий franz. «grand».

Арго є цікавою для лінгвістів, оскільки вона збагачує такі німецькі соціолекти, як солдатський жаргон, молодіжний жаргон, а також «мови» студентів і школярів. Наприклад, в молодіжний жаргон перейшли слова: *Heu* – *Geld*, *Jole* – *Wein*, *Klamotten* – *Kleider*, *toft* – *gut* та деякі інші. В молодіжному жаргоні також функціонують арготичні вирази: *Bock haben* – *Lust haben*, *null / keinen Bock haben* – *keine Lust haben*. Останній вираз є особливо популярний, існують вже навіть кілька синонімів: *minus Bock*, *zero Bock* – *keine Lust*.

Використання специфічних слів і виразів в мові людей, які не мають до злочинного світу ніякого відношення, можна, швидше за

все, пояснити інтуїтивним прагненням уникнути мовних штампів; звернути на себе увагу оточуючих, виділити себе за допомогою мови.

Список використаних джерел

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Советская энциклопедия, 2004. 571 с.
2. Грачёв М. А. Русское аргю: монография. Новгород : НГЛУ, 1997. 245 с.
3. Колесниченко И.И. Особенности функционирования арготизмов в немецком языке: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Москва, 2006. 170 с.
4. Мильяненко Л. А. По ту сторону закона: *Энциклопедия преступного мира*. СПб.: Редакция журнала «Дамы и господа», 1992. 118 с.
5. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка: пособие для студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1972. с. 205.

Інна Божок,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ КОНЦЕПТОЛОГІЇ

У низці наукових розвідок у галузі лінгвістики простежується зацікавленість науковців проблемою функціонування мовних одиниць різних мовних рівнів в аспекті взаємодії мови, людини і культури.

Метою дослідження є визначення основних підходів до трактування поняття «концепт» у руслі концептології.

Вкінці ХХ ст. у складі когнітивної лінгвістика з'являється нова галузь – лінгвоконцептологія, в основу якої проблема дослідження концептів. Ідеї концептології як актуальної галузі знань, що ґрунтуються на спільних теоретико-методологічних засадах і принципах, реалізуються у різних гуманітарних сферах. За І. М. Кочаном, концепт, з одного боку, позначає лінгвістичну одиницю, з іншого – одиницю пам'яті та мови мозку. На думку більшості мовознавців, концепт – це водночас і слово, і його значення, ідея, смисл, його зовнішня і внутрішня форма, поняття; когнітивна структура, охоплена мовним знаком [1, с. 75].

Ю. Степанов вважає, що «концепт – основний осередок культури у ментальному світі людини; «жмуток» уявлень, понять, знань, асоціацій, переживань» [3, с. 43]. Його визначальними рисами є: вихідна форма (власне внутрішня флексія самої назви), концентрована представлена історія і сучасні асоціації, оцінки тощо.

Трактуючи поняття «концепт» із позицій психолінгвістики, Р. М. Фрумкіна визначає його як «ментальну сутність»: «Але якщо концепт – об'єкт ідеальний, тобто існуючий у нашій психіці, то слід замислитися над тим, як співвідносяться між собою ментальні утворення, що відповідають одному концепту, у психіці різних людей». Природно думати, що за одним і тим самим іменем (словом) у психіці різних осіб можуть стояти різні ментальні утворення. Тим самим, не тільки різні мови «концептуалізують» (тобто відбивають) дійсність по-різному, але за одним і тим самим словом однієї мови у думках різних людей можуть стояти різні концепти» [8, с. 27–28].

Таким чином, можемо вважати, що концепт – це провідник найрізноманітнішої інформації. Мислячи, людина оперує концептами як ідеальними, абстрактними одиницями, які відображають отриманні, у результаті пізнання навколишнього світу та набуття практичного досвіду, знання. Людина мислить концептами, і ці думки проходять крізь призму філософських, етнічних, міфологічних, релігійних, національно-культурних, психологічних та інших

позамовних чинників, що відбивають комплексний характер концепту. Концепт є своєрідним посередником між словом та дійсністю.

Загалом поняття «концепт» можна звести до декількох показників:

– концепт є чимось, що нероздільно поєднує елементи свідомості мовного знака;

– концепт є чимось, що є чимось, яке об'єднує на різних рівнях людей із погляду ставлення до дійсності та способів спілкування з нею;

– концепт є чимось віртуальним і реальним водночас [2, с. 36–37].

Інколи проведення детального аналізу окремих концептів за чітко визначеною схемою, зумовлює домінування так званого інвентаризаційного підходу. Як наслідок - втрачається бачення системотвірних зв'язків, важливих не лише для розкриття механізмів концептної взаємодії, а й для осягнення динаміки концептуальної картини світу в цілому та на її окремих ділянках, зрізах чи в її різних вимірах. Інакше кажучи, подекуди відбувається підміна «білої книги» концептології, тобто критичного ставлення до різних варіантів вирішення концептологічних проблем, її «зеленою книгою», тобто критичним ставленням до самої доцільності існування і розбудови концептології і, ширше, когнітивної лінгвістики (як це, власне, і сформульовано у статті В. М. Манакіна [4, с. 28]).

Підсумовуючи ті проблеми, які наразі стоять перед концептологією, варто звернути увагу на такі основні позиції:

1) розкриття енергіального потенціалу концептів, у тому числі художніх і естетичних, у їх мінливій динаміці;

2) уточнення механізмів і способів організації концептів, у тому числі фоно- і граматичних концептів, у когнітивній структурі;

3) вироблення принципів побудови етно-, соціо-, ідіо- і подібних концептуальних мереж і конфігурацій, тобто прив'язка концептів до середовища їх реалізації;

4) розробка методик інтерсеміотичної реконструкції концептів у межах загальної методології концептуального аналізу.

Список використаних джерел

1. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. К. : Знання, 2008. 423 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов [под. ред. Е. Кубряковой]. М., 1996. 156 с.
3. Степанов Ю. С. Константы : Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 43.
4. Манакін В. М. Мова і загальна симетрія універсалу. *Мовознавство*. 2011. № 3. С. 26–40.
5. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків, 2011.
6. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр, 2008. 331 с.
7. Приходько А. Н. Концепт в дискурсах vs концепты в дискурсе : *Дискурс, концепт, жанр* : колект. моногр. : [отв. ред. М. Ю. Олешков]. Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. С. 125–139.
8. Фрумкина Р. М. Концепт, категория, прототип. *Лингвистическая и экстралингвистическая семантика*. 1992. № 4. С. 2–28.

Інна Гаврілова,

студентка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий курівник:

Ольга Добринчук

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІДСИЛЮВАЛЬНИХ ЧАСТОК (GRADPARTIKELN) У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Повсякденне мовлення є доволі емоційним. Жодна розмова не може проходити без ознак вираження емоцій. Не можна уявити носія мови, який би не використовував у своєму мовленні таку частини

мови як частка, адже частки – це своєрідні сигнальні слова, які роблять розмовну мову живою, надають словам чи реченням певних смислових чи емоційних відтінків, викликають інтерес у слухача, надають усному тексту позитивного або негативного забарвлення або служать для утворення окремих граматичних форм чи нових слів. Науковець Мінченков А.Г. називає також такі ознаки часток:

- вони не мають денотата, не співвідносяться з якою-небудь конкретною особою, предметом або абстрактним концептом;
- вони не пов'язані синтаксично з іншими словами усередині висловлювання, навіть у разі, коли вони відносяться не до всього речення, а до слова;
- до них не можна поставити питання;
- вони безпосередньо пов'язані з мовцем, реалізують його комунікативні цілі в конкретній ситуації спілкування [1, с.5].

В свою чергу дослідниця Савельєва Л.А. вважає, що «функціональний потенціал часток представляє особливий інтерес..., так як він може бути обумовлений національно і культурно-мовною специфікою»[2, с. 5].

Кожна мова володіє своєю власною класифікацією та характеристиками часток, так зокрема, у німецькій мові однією з характерних ознак часток є їх численне вживання в розмовній мові. Частотність часток значно зростає в усних спонтанних діалогах. Зауважимо, що частки німецької мови виконують широкий діапазон функцій, який відбивається у виокремленні таких підгруп часток:

- підсилювальні частки (частки інтенсивності/градаційні частки), у німецькій термінології вони називаються die Gradpartikeln (Steigerungspartikeln / Intensitätspartikeln);
- видільні частки (die Fokuspartikeln);
- заперечні частки (die Negationspartikel);
- модальні частки (die Modalpartikeln (Abtönungspartikeln);
- частки бесіди (die Gesprächspartikeln (Gliederungspartikeln/ Antwortpartikeln).

У нашій роботі ми розглянемо особливості підсилювальних часток, адже у вітчизняних дослідженнях увага науковців переважно зосереджена на модальних частках, а частки інтенсивності залишаються поза увагою.

Підсилювальні частки є особливим підвидом часток у німецькій мові, які виражають ступінь інтенсивності певної властивості або стану речей. Ця шкала може коливатися від слабкої до сильної.

*Das Auto ist **außergewöhnlich** billig.*

*Sie werden wohl **kaum** ein günstigeres Auto bekommen.*

*Das Auto ist **recht** günstig.*

*Das Auto ist nicht **gerade** billig.*

*Das Auto ist **etwas** teuer.*

*Das Auto ist **sehr** teuer.*

*Das Auto ist **ziemlich** teuer.*

*Das Auto ist **zu** teuer.*

*Das Auto ist **viel zu** teuer.*

*Das Auto ist **total** überteuert.*

Найчастіше вживаними підсилювальними частками у німецькій мові є такі: *ziemlich* (**ziemlich** groß), *besonders* (**besonders** viel), *ganz* (**ganz** herrlich), *recht* (**recht** klein), *einigermaßen* (**einigermaßen** erträglich), *ungemein* (**ungemein** freundlich), *sehr* (**sehr** hässlich), *wenig* (**wenig** erbaulich), *äußerst* (**äußerst** zufrieden stellend), *überaus* (**überaus** anstrengend), *ausgesprochen* (**ausgesprochen** nett), *weitaus* (**weitaus** größer als gedacht), *viel* (**viel** besser), *durchaus* (**durchaus** verständlich), *zu* (**zu** süß) etc.

Значимо, що підсилювальних часток у німецькій мові значно більше, особливо яскраво вони представлені у молодіжному слензі, як-от: *absolut*, *enorm*, *extrem*, *komplett*, *total*, *super*, etc. Цікаво, що у Jugendsprache виникають все нові підсилювальні частки, які утворюються від прикметників і при цьому останні втрачають свою здатність до відмінювання, наприклад: *Wir haben uns **ire** / **wahnsinning** / **total** amüsiert* [2, с. 41].

Переважно підсилювальні частки у німецькій мові стоять перед прикметниками, прислівниками або дієсловами і надають цим словам слабкої, високої або дуже високої інтенсивності. Наприклад: *Das Buch hat mir **ziemlich** gut gefallen. Es war **sehr** spannend und **überaus** unterhaltsam. **Wenig** erfreut war ich dagegen über die Verfilmung. Die Geschichte wurde **ungemein** gekürzt und wirkte dadurch **ausgesprochen** dünn.*

Також однією з особливостей підсилювальних часток є їх використання разом із прикметником у вищому ступені порівняння (Komparativ). Наприклад: *Das Buch gefällt mir **viel** besser als der Film* [3, с.164].

За допомогою підсилювальної частки мовець може привернути увагу свого співрозмовника до певної частини речення. У такому разі частка інтенсивності буде наголошена і стає «ядром повідомлення». Наприклад: ***Ausgerechnet** Herbert wurde zum Vorsitzenden gewählt.*

Наступні підсилювальні частки використовуються у німецькій мові для підкреслення/виділення певної важливої на думку мовця частини речення: *besonders, selbst, sogar, bloß, ausgerechnet, gerade, nur*. Наприклад: ***Besonders** die langen Spaziergänge haben mir gefallen. **Bloß** die Mücken haben genervt.*

Часто мовець за допомогою вищезгаданих підсилювальних часток може наголосити на певному виборі серед можливих варіантів, які, на його думку, відомі його співрозмовнику. Наприклад: ***Selbst** der Lehrer hatte Probleme mit dieser Mathematikaufgabe (und nicht nur die Schüler).*

Підсумовуючи, можемо зазначити, що частки загалом несуть додаткову інформацію, показують, що мовець враховує точку зору співрозмовника, виражають наявність емоційних реакцій, заповнюють паузи у спонтанних діалогах тощо. Основною метою підсилювальних часток є підкреслити певний компонент висловлювання, надати йому певного градаційного значення. Отже, усі частки німецької мови, зокрема й підсилювальні, допомагають зрозуміти цілі й наміри мовця, його емоційну оцінку змісту висловлення, його очікування тощо.

Список використаних джерел

1. Минченков, А. Г. Английские частицы: функции и перевод. СПб. : Антология, 2004. 96 с.
2. Савельева Л.А. Частицы в русском, немецком и английском языках (на примере текстов русской, немецкой и английской художественной литературы) : дис. ...канд. філ. наук : 10.02.20 / Башкирский государственный ун-т. Уфа, 2020. 218 с.
3. Deutsche Grammatik / Hamm Dora, Hasekamp Uta, Junk Sibylle, Lucht Kathrin. Königswinter : Tandem Verlag GmbH, 2003. 319 S.

*Вікторія Дудчак,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

СТЕРЕОТИПНЕ СПРИЙНЯТТЯ КОНЦЕПТІВ «ЧОЛОВІК» ТА «ЖІНКА» У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Концепти представляють світ у свідомості людини, утворюючи концептосферу, а знаки людської мови кодують в слові зміст цієї системи. Однією з сфер є мовна культура, головним завданням якої є аналіз ментальності та культури людей за допомогою мови. Основна увага в мовній культурі приділяється номінації «Mensch», яка, у свою чергу, складається з кількох основних понять, включаючи «Frau» та «Mann». Їх розвиток та зміст обумовлений культурними, історичними, соціально-економічними та іншими факторами, які, водночас, визначають загальнолюдські та національні особливості.

Питання природи чоловіка й жінки, особливостей стосунків між ними цікавлять людство постійно і є визначальними для сучасних дослідників.

Одним з основних понять будь-якої культури в першу чергу є поняття «Frau». Це проєкція стереотипних зображень жінок як носіїв соціальнообумовлених якостей і характеристик. Ядро концепту «Frau» включає постійні особливості, які присутні у всіх її складових. Для того, щоб визначити основні ознаки поняття, слід проаналізувати і порівняти визначення лексичної одиниці «*Frau*» у відповідних словниках.

Лексема «Frau» визначається у великому словнику німецької мови *Duden* таким чином [4]: 1. *erwachsene Person weiblichen Geschlechts*; 2. *Ehefrau (hebt weniger die gesetzmäßige Bindung als die Zusammengehörigkeit mit dem Mann hervor)*; 3. *Hausherrin, Dame*; 4. a) *titelähnliche, auch als Anrede verwendete Bezeichnung für eine erwachsene Person weiblichen Geschlechts*; 4b) *als Zusatz bei Verwandtschaftsbezeichnungen*.

У словнику синонімів «*der Duden-Redaktion*» наведені такі синоніми лексеми «*Frau*» [3]: *Dame, Lady, weibliche Person, weibliches Wesen, Sie, Evastochter, Weiblein, Weiblichkeit, Eva, Weiberl, Mensch, Frauensperson, Ehefrau, Gemahlin, Frauchen, Alte, Angetraute, bessere/schönere Hälfte, Ehehälfte, Ehegemahlin, Ehegespons, Eheliebste, Eheweib, Gespons, Hauszierde, Weibchen, Xanthippe, Ehedrachen, Hausdrachen, Olle, Madam, Weib, Dame des Hauses, gnädige Frau, Hausherrin, Gnädige*.

Проаналізувавши визначення назви поняття і його синонімів, можна визначити ключові семантичні ознаки поняття «*Frau*»:

- *Zugehörigkeit zum Menschengeschlecht*;
- *das weibliche Geschlecht*;
- *Alter*;
- *die Fähigkeit, an den sexuellen Beziehungen mit dem Mann teilzunehmen*;
- *die Fähigkeit, verschiedene soziale Rollen zu spielen*.

Ці характеристики певною мірою властиві всім аналізованим лексичним одиницям. Німці сприймають жінку переважно як

дружину. Крім того, роль жінки як матері не має першочергового значення, що відображає сучасні тенденції соціального розвитку - материнство вже не є одним із центральних жіночих завдань. Сучасні жінки прагнуть бути самостійними та незалежними. Сьогодні переважним бажанням для них є кар'єра, тоді як сім'я часто нехтується; тобто робити кар'єру означає нехтувати часто сім'єю.

Таким чином, «Geschlecht und seine Erscheinungsformen werden nicht nur in der Sprache festgehalten, sondern sie werden axiologisch, anhand des naiven Weltbildes bewertet. Daher ist es legitim festzustellen, wie die Fixierung des Geschlechts in der Sprache: mit welchen Mitteln, semantischen Feldern, Bewertungen sowie deren Relevanz für verschiedene Sprachen realisiert wird» [1, с. 36].

Соціальне значення гендерної категорії виправдовує її застосування у всіх гендерно-релевантних мовних явищах. Гендерні стереотипи базуються на категоризації за статтю (переважно двох статей, а саме «жінка» та «чоловік») та сексуальною орієнтацією, а також неодноразовим приписуванням більш-менш позитивних характеристик на основі категоризації [2]. Вони надзвичайно стабільні, але з огляду на далекосяжні процеси соціальних змін виникає питання про те, чи змінюються зокрема гендерні стереотипи.

Стереотипні гендерні образи як жінок, так і чоловіків все ще можна знайти в усіх журналістських жанрах і тим більше в рекламі. На додаток до «класичних» жіночих стереотипів, таких як: «Hausfrau», «Mutter» або «Sekretärin» з'являються варіанти, в яких стать та сексуальна орієнтація були пов'язані з такими категоріями, як *Beruf*, *Ethnie*, *Religion*, *Körper*, наприклад: «die Karrierefrau», «die Kampfliebe» або «die türkische Putzfrau». «Класичні» чоловічі стереотипи також були розширені: «der Softie», «der Metrosexuelle» або «der neue Vater», який бере участь у вихованні дітей.

З іншого боку, з точки зору моделі змісту стереотипу, традиційний жіночий стереотип є результатом відносно низького соціального статусу жінок у суспільстві; А навпаки, традиційний

чоловічий стереотип є результатом відносно високого соціального статусу в поєднанні з конкурентною орієнтацією на жінок (у професійному контексті). Мовна система є не лише відображенням дійсності, існування, традицій та інновацій соціального життя, вона також встановлює певні стереотипи, нав'язує зразки поведінки та судження про реальність.

Список використаних джерел

1. Горошко Е. И., Кирилина А. В. Гендерные исследования в лингвистике сегодня. Гендерные исследования. 1999. № 1. С. 34-36.
2. Маркина Л. Г., Муравлева Е. Н., Муравлева Н. В. Культура Германии: лингвострановедческий словарь: свыше 5000 единиц. Москва : АСТ: Астрель : Хранитель, 2006. 436 с.
3. Das Synonymwörterbuch. Duden. Aktualisierte und erweiterte Auflage. 2019. 1120 S.
4. Duden. Das Bedeutungswörterbuch, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Band 10. Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich. 2019. 1158 S.

*Олександр Івахницький, Микола Дятлов,
студенти навчально-наукового інституту
неперервної освіти і туризму,
Національний університет біоресурсів і природокористування України*
Науковий керівник:
*Галина Фоміна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики та мовної комунікації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)*

HERKUNFT UND ENTWICKLUNG DES WORTES

«ÖSRERREICH»

Der deutsche Name für *Österreich* leitet sich vom althochdeutschen Wort *Ostarrichi* ab, das in einem Dokument von 996 vorkommt. Es wird angenommen, dass dieses Wort eine lokale Dialektübersetzung der lateinischen *Marchia Orientalis* (Ostmarke) ist. Das heutige Österreich

war eine Marke – das 976 geschaffene Grenzgebiet des Herzogtums Bayern. Reich bedeutet «Königreich» oder «Reich».

Der Name *Österreich* (*Österreich*) ist die Romanisierung Österreichs, die erstmals im 12. Jahrhundert hergestellt wurde. Dies führte zu Verwirrung, da der deutsche Osten bedeutet, der lateinische Auster jedoch Süden, in diesem Fall (Österreich war nördlich des lateinischsprachigen Raums) den südlichen Rand des deutschsprachigen Raums bezeichnet. Österreich stammt vom althochdeutschen Wort *Ostarrîchi*. Das Wort *Ostar* leitet sich vom althochdeutschen *ōstan* (Ost) ab, sein genauer Ursprung bleibt jedoch unklar. Althochdeutsches *rihhi* bedeutete «Sphäre, Region» [1]. Semantisch könnte man den Namen *Ostarrîchi* auch als «Königs- (oder Reichs-) gut im Osten» sehen.

Der bayerische Historiker K. Bosl wies darauf hin, dass dem deutschen *riche* im Lateinischen *regnum* entspricht, mit der Bedeutung «Gebiet unmittelbarer königlicher Herrschaft, Königsland, ausschließlicher Königsgut- und Königsherrschaftsbezirk». Dieser Terminus scheint mit Vorliebe für slawisch besiedelte Länder gebraucht worden zu sein, die als Gebiete der Eroberung dem König zufielen. Vielleicht ist dies der Grund, warum ein *Ostergau* im bayerischen Stammesgebiet fehlt, obgleich es einen *Nordgau* (nördlich von Regensburg), *Westgau* (an der Isar) und einen *Sundergau* (= Südgau im Seengebiet) gegeben hat; gerade der Osten wird sonst bei der Namengebung bevorzugt. So gesehen könnte *Ostarrîchi* oder *Osterrîche* an Stelle des zu erwartenden *Ostergaues* stehen. Eine Parallele zu *Osterrîche* ist *Charentarîche* oder *Charintarîche* – *regnum Carentanum* (das spätere Kärnten), bei dem es sich um «einen eigenen rechtlich organisierten Macht- und Verwaltungsbezirk innerhalb des Fränkischen» bzw. Deutschen Reiches handelte [2].

Marchia orientalis, auch bekannt als bayerische *Ostmark* und österreichische Mark (*Marchiam Austriae*), war die Präfektur des Herzogtums Bayern und gehörte seit 976 zur Familie Babenberg.

Die *Ostarrichi*-Variante kommt in einem 996-Dokument nur einmal vor. Das Dokument wurde von Kaiser Otto III. Am 1. November 996 in Bruchsal für Bischof

Freising herausgegeben. Es wird jetzt im Bayrischen Hauptstaatsarchiv in München aufbewahrt. Seitdem ist dieses Wort zum Toponym *Österreich* geworden. Das Dokument betrifft die «Spende von dem in der Landessprache als Ostarrichi bekannten Gebiet» (regione vulgari vocabulo Ostarrichi) an die Abtei Freising. Spätere mittelalterliche Dokumente verwenden die Namen *Osterrîche* (offiziell) oder *Osterlant* (alltäglich und poetisch). Die *Marcha Osterriche*-Formulierung erscheint erstmals 1058 in einem Dokument von Kaiser Heinrich IV.

Der österreichische Historiker Friedrich Heer stellte in seinem Buch «Der Kampf um die österreichische Identität» fest, dass der Name *Österreich* eine ältere Geschichte hat und auf die keltische *Norik* zurückgeht (*No-* oder *Nor-* (östliche) und *-rig* (Königreich). Laut Heer reichen die Ursprünge des modernen Österreich bis ins 9. Jahrhundert zurück: In der *Historia Langobardorum* stellt Paul Deacon fest, dass das Gebiet von Ober- und Niederösterreich immer bevölkerungsreicher wird.

Eine alternative Theorie, die vom Professor für slawische Studien Otto Kronsteiner vorgeschlagen wurde, basiert auf der Tatsache, dass der Begriff *Ostarrichi* vom slawischen Toponym *Ostravica* (Hügel) stammen könnte. Diese Theorie wurde vom österreichischen Sprachwissenschaftler Heinz-Dieter Pohl als unhaltbar widerlegt. Schließlich bringt eine andere Hypothese den Namen *Ostarrichi* vom Stamm der Ostgoten hervor, der einst die Gebiete des heutigen Österreichs und Norditaliens bewohnte.

Список використаних джерел

1. Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache, neu bearbeitete Auflage. Band 7. Berlin, Dudenverlag. 955 S.
2. Tausend Jahre Name Österreich URL: <http://www.wg.uni-klu.ac.at/spw/oenf/name2.htm>

Юлія Завалецька

студентка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Калинюк,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

SPRACHSPIELE IN DEUTSCHER PHRASEOLOGIE

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Frage der Sprachspiele im Bereich der deutschen Phraseologie sowie mit ihrer Funktion in verschiedenen Textsorten – Werbung, politische Rede.

Im Zentrum der Analyse steht ein Typ von festen Wortverbindungen und ihre Modifikationen, die von Wolfgang Mieder als „Antisprichwörter“ bzw. „Sprachspiele“ genannt wurden und wurden in den letzten Jahren in der Parömiologie eingeführt. Der Wissenschaftler knüpft an eine bis in die Renaissance zurückreichende Tradition an, wenn er feststellt, ein Sprichwort sei „ein allgemein bekannter, fest geprägter Satz, der eine Lebensregel oder Weisheit in prägnanter, kurzer Form ausdrückt“ [2, S.18].

Als „Antisprichwörter“ bezeichnen die Sprachwissenschaftler jene Texte, die auf Grund einer innovativen Abwandlung traditioneller Sprichwörter entstanden sind und eine Art Reaktion auf die Aussage der vorgegebenen Sprüche darstellen, indem sie überlieferte Werte und Normen in Frage stellen.

Aus linguistischer Sicht, die einen Blick auf ihre grammatischen, semantischen und pragmatischen Eigenschaften richtet, werden Antisprichwörter sowie die Sprichwörter als ein Typ von Phraseologismen beschrieben, die solche drei Eigenschaften aufweisen: Polylexikalität, Idiomatizität und Festigkeit (1, S. 108). Deuten wir diese Meinung: 1) das Sprichwort ist polylexikalisch, denn es fasst mehr als eine Wortform um; 2) idiomatisch darf man das Sprichwort betrachten, denn sein Merkmal der semantischen Gestalthaftigkeit entspricht dem Charakter von Sprichwörtern

als prägnante Lebensregeln oder Weisheiten, die komplexe Erfahrungen verdichten und so zum Ausdruck bringen; 3) das Merkmal der Festigkeit (und damit auch das der Kontextunabhängigkeit) ist graduell.

Die Antisprichwörter werden in konkreten Kommunikationssituationen geäußert. Sie werden allerdings funktional kontextualisiert, strukturell entsprechend in den Kontext eingepasst und dabei formal mindestens phonetisch-typographisch, oft aber auch syntaktisch variiert. Im Folgenden geht es um einen Typus von Sprichwortvarianten, deren Struktur sich nicht allein den Erfordernissen der Anpassung an einen Kontext verdankt.

Im Rahmen seiner Betrachtungen zu Antisprichwörtern stellt W. Mieder fest, dass sich Formulierungen, die zunächst „nur witzigen oder satirischen beziehungsweise sprachspielerischen“ Charakters sind, im Laufe eines allmählichen Prozesses zu „bona fide Sprichwörter[n]“ entwickeln können, die als „Wahrwörter“ etablierte Weisheiten ausdrücken. Die Aufgabe der Parömiologie sieht er darin, Okkasionalismen und „sprachliche Eintagsfliege[n]“ von usuell gewordenen Sprichwörtern zu trennen [2, S. 206].

Antisprichwörter haben sich schon einen festen Platz in der Werbung, als Buchtitel und Schlagzeilen etc. errungen und sind in zahlreiche Sphären der Kommunikation „eingedrungen.“ Diese festen Wortverbindungen bringen das Lebensgefühl des heutigen Menschen zum Ausdruck und spiegeln den Geist unseres Zeitalters wieder.

Sowohl in den Printmedien, als auch im Internet finden sich zahlreiche Beispiele für verballhornte Sprichwörter. Häufig sind sie sogar als Schlagzeilen oder als Titel von verschiedenen Artikeln und Berichten zu sehen:

Wo ein Willy ist, ist auch ein Weg. Gutes Rad ist teuer. „Ehrenwörter“ haben kurze Beine.

Ein weiterer Vorkommensbereich von Antisprichwörtern ist zweifelsohne die Sprache der Werbung. Ob in den elektronischen, ob in den Printmedien oder auf den Riesenplakaten am Straßenrand, sind immer

öfter solche Werbeslogans zu lesen und zu hören, die auf einem verdrehten Sprichwort basieren. Einige Beispiele von Antisprichwörtern haben wir aus online-Kataloge ausgewählt [3]:

Ein Erfolg kommt selten allein: Manta und Manta CC. wer zuletzt bucht, bucht am besten! Neckermann Kleider machen Leute. Werbung macht blind! Was ich nicht weiß, kann ich nicht vergessen. Aller Mannfang ist schwer.

Antisprichwörter werden immer öfter auch in der Sprache der Politik benutzt. Deutsche Parteien und Politiker haben die rhetorische Wirkung der parodierten Parömien für sich entdeckt und verwenden sie sowohl auf ihren Plakaten, als auch in ihren Reden [4]:

Alle Wege des Marxismus führen nach Moskau. Darum CDU. Die Arbeitslosigkeit ist die Wurzel aller Probleme. Der Mensch lebt nicht für sich allein.

Also, Antisprichwörter oder Sprachspiele sind modifizierte feste Wortverbindungen, die aus traditionellen Sprichwörtern entstanden wurden, die einen witzigen, ironischen Inhalt besitzen. Ihr Anwendungsbereich sind Werbung, die Rede der Politiker u.a.

Literatur

1. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt. 2015. 360 S.

2. Mieder W. „Antisprichwörter und kein Ende.“ Von sprachlichen Eintagsfliegen zu neuen Sprichwörtern.“ In: „Andere Zeiten, andere Lehren“. *Sprichwörter zwischen Tradition und Innovation*. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren. 2006. 220 S.

3. IKEA: online-Kataloge. Режим доступу: <https://www.ikea.com/de/de/customer-service/catalogues/>

4. DW: Deutsche Welle. Режим доступу: <https://www.dw.com/de/weltzeit-das-magazin/a-16550348>

Зоряна Колцун,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

КОНЦЕПТ «HASS» І СПОСОБИ ЙОГО ВИРАЖЕННЯ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ Т. МАННА

В кінці ХХ століття у низці досліджень простежується зацікавленість до різноаспектного вивчення і опису внутрішнього світу людини, її емоцій, почуттів, переживань з позицій не тільки психології. Емоції, заломлюючись через соціальне середовище, побут тієї чи іншої лінгвокультури, стають емоційними концептами - одним з об'єктів вивчення когнітивної лінгвістики. У сучасній лінгвістиці «концепт» трактується як одна із форм репрезентації знань про світ з позиції когнітивної семантики. Водночас, «концепт» розглядається як ідеальна сутність, яка формується свідомістю людини.

Услід за дослідниками, які займаються емоційними концептами (В. А. Широков, Л. Л. Шевченко), визначаємо «емоційний концепт» як «ментальну одиницю або ментальну сутність з високим рівнем абстракції, яка відбиває в мовній свідомості багатовіковий досвід і специфічні уявлення етносу про універсальні переживання» [1].

Предметом нашого дослідження є емоційний концепт «*Hass*». Наразі дослідники виділяють такі складові даного концепту: понятійна, образна і тілесно-знакова. [2].

Аналізуючи емоційний концепт «*Hass*», виділяємо його ядро та периферію, де перше є основним значущим шаром у даній структурі, а друге - своєрідна інтерпретація певних моделей, стереотипів свідомості людей як певної лінгвокультурної спільноти [3]. Ядро концепту утворює досить інтенсивний емоційний образ, який

водночас має суб'єктивну природу виникнення, зважаючи на досвід того чи іншого індивіда.

Основною контекстуальною ознакою концепту «Hass» є «інтенсивність прояву емоції з негативним значенням». Ми розглядаємо даний емоційний концепт у художньому тексті, аналізуючи інтенсивність його прояву за допомогою синонімічних або близьких за значенням концептів, які також позначають емоційні концепти з від'ємним значенням. Шляхом аналізу текстів художньої літератури та їх перекладів українською мовою також було з'ясовано, що українському слову «ненависть» в німецькій мові відповідає слово «Hass» (повний збіг за основними значеннями).

Як виявилось, до складу лексичного значення лексеми «ненависть» крім іншого входять такі компоненти як «ворожнеча» та «огида», а основним компонентом значення є сема «неприятнь».

Лексичні одиниці, що виражають концепт «ненависть», містять такі додаткові смислові компоненти: 1) неприйняття об'єкта, неприхильність, неприязнь, антипатія, 2) ознака негативних емоцій - фізична відраза, огида, стійка непереносимість, 3) почуття ворожнечі, ворожості до об'єкта як початкова стадія зародження негативної емоції, 4) презирство, огида до об'єкта. Таким чином, понятійна складова емоційного концепту Hass / ненависть має ознакову структуру, що складається з концептуальних ознак Emotion, Widerwille, Absheu, Ekel, Feindseligkeit, які відбивають типові універсальні уявлення носіїв мови про дані емоційні концепти. Концептуальні ознаки відповідають фізичним характеристикам ненависті, що включає в себе психологічний і фізіологічний аспекти.

У наведених нижче прикладах концептуальна ознака «емоція з від'ємним значенням реалізується у такий спосіб»:

«Ich empfinde gegen diesen Menschen eine richtige Art einer Feindseligkeit eher gesagt einen reinen Widerwillen». - «Я відчуваю до цієї людини таку неприязнь, точніше буде сказати відразу в чистому вигляді».

У даному прикладі синтагматична сполучуваність лексики *Feindseligkeit* з дієсловом чуттєвого сприйняття *empfinden* сприяє роз'ясненню семантичного компонента Emotion лексики *Feindseligkeit*, який відповідає ядерній концептуальній ознаці Emotion. Семантика дієслова *empfinden* багатозначна, одним з його значень є – «бути наповненим певною емоцією» (*empfinden - von einer bestimmten Emotion erfüllt sein*).

«Manche Leute haben einen Widerwillen gegen Fleisch und für mich er ist fast dasselbe und ich meinerentwegen empfinde Feindseligkeit, physischen Ekel gegen ihn als ob er jenes Fleischstück wäre». - «Деякі люди відчувають відразу до м'яса, а для мене він все одно, що той самий шматок м'яса, до якого я відчуваю фізичну відразу».

У наведеному прикладі нами визначено два словосполучення на позначення емоційного концепту «Hass»: 1) «*einen Widerwillen haben*» - характеризує прояв своєрідного почуття ненависті, ворожості в аспекті вираження почуття з негативним емотивним значенням. У даному контексті відбувається порівняння неприязні, яку одна людина відчуває до іншої, це відразу порівнюється з огидою людини до шматка м'яса, яке дана людина не може терпіти, фізична непереносимість посилюється шляхом якогось знеособлення, порівняння з неживим предметом, що також містить фізичний аспект концептуальної ознаки Emotion; 2) словосполучення «*physische Abneigung*» також слугує для посилення відчуття ворожості, ненависті, непереносимості, яке долається людиною.

«Opa konnte seine Abneigung gegen sie nicht überwinden, versuchte aber die nicht zu zeigen gebend viel Mühe darin». - «Дідусь не зміг подолати свою неприязнь до неї, намагався, проте ж, не показати цього, витрачаючи багато зусиль».

У словосполученні «*Abneigung überwinden*» використання дієслова «*überwinden*» підкреслюється фізичний аспект бажання подолати, придушити негативну емоцію. Дане зусилля «*Abneigung*» у

поєднанні з дієсловом «überwinden» трактується як подолання фізичної перешкоди, бар'єру.

«*Ich verspüre gegen diese Dame ein Gefühl von Feindseligkeit*» .- «Я відчуваю до цієї дами вороже почуття».

Лексема *Feindseligkeit* поєднується із дієсловом чуттєвого сприйняття *verspüren* – «відчувати, відчувати внутрішнє, чуттєве збудження, емоцію» [5]. Таке поєднання актуалізує семантичну одиницю *Emotion* значення лексеми *Feindeligkeit*, і, відповідно концептуальну ознаку емотивного концепту, який є синонімічним концепту *Nass*.

У наведених нижче прикладах вказано фізичний стан – «відраза», що входить до складу неприязні. Зокрема, актуалізуючи ознаки *Abscheu* / *відраза*, *Ekel* / *огида*, відбувається виділення не тільки фізичних складових, а й оціночних компонентів значення даного концепту:

«*Seine schmeichlerische Art flösst mir Abscheu ein; dies zieht auf sich Verachtung und Ekel» - «Його улеслива поведінка вселяє мені сильну відразу, що супроводжується презирством і, свого роду, гидливістю». [6]*

У даному прикладі за допомогою лексеми «*Abscheu*» виражається відчуття огиди Генріха Будденброкка до манери вести себе надто улесливо до одного зі співробітників його фабрики. Відраза до цієї людини підкреслюється шляхом вживання дієслова «*einflößen*», що має значення «вселяти, змушувати відчутти сильну емоцію, якийсь вибух». Семантика даного дієслова багатозначна, а вживання його у поєднанні з лексемою «*Abscheu*» надає стійке негативне забарвлення і асоціюється у свідомості людини з різким проявом негативної емоції. У наведеному контексті відраза переходить у презирство за допомогою вживання лексем *Verachtung* / презирство і *Ekel* / гидливість, які репрезентують наростання стійкої негативної оцінки.

«*Das Bild, das sich meinen Augen bot, erregte bei mir Ekel» .- «Картина, яка перед моїми очима, викликала у мене огиду».*

У даному прикладі значення лексеми *Ekel* / *огида* - посилюється за допомогою вживання дієслова *erregen* / *хвилювати, збуджувати, викликати емоцію, почуття*.

«Du weisst, ich liebe dich mehr als mich selbst mehr als jemand wichtige Person in meinem Leben, wenn du mich immer verabscheut hast» .- *«Ти знаєш, я люблю тебе, хоча ти завжди гидувала мною»*.

У даному прикладі за допомогою протиставлення дієслів *lieben* - *verabscheuen* (любити - відчувати огиду на межі ненависті) підкреслюється прояв негативного ставлення дівчини до парубка, який любить її. Завдяки вживанню дієслова з позитивним значенням автор демонструє і посилює його негативне значення і забарвлення.

Проаналізувавши даний матеріал, ми прийшли до висновку, що ідея неприязні і відрази становить особливість почуття ненависті, дозволяючи вирізнити його серед інших почуттів. Відчуття «огиди», навіть ненависті, можна відчувати не тільки до живих істот, але і до предметів неживого світу: до речей, до їжі та ін. Проведений аналіз дозволив виділити в структурі емотивного концепту «Hass» понятійну і образну складові. Контекстуальний аналіз лексеми «Hass» дозволив розкрити зміст концепту «Hass» завдяки контексту.

Виконана робота дозволяє зробити висновок, що концепт «Hass», вербалізує у системі мови емоції і почуття з від'ємним значенням та може бути багатоаспектно представлений у художньому творі.

Список використаних джерел

1. Воркачѳв С. Г. Культурный концепт и значение. Краснодар, 2003. 305 с.
2. Иорданская Л. Н. Лексикографическое описание русских выражений, обозначающих симптомы чувств. М.: МГУ, 1972. 142 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. М.: АСТ Восток-Запад, 2007. 320 с.
4. Попова З. Д., Стернин И. А. Структурные отношения между словами в лексической системе языка. Воронеж: 1984. 290 с.

5. Iordanskaya L. N. Lexicographical Description of Russian Expressions Denoting Symptoms of Feelings. M. : Publishing House of MSU, 1972. 142 с.

6. Krasavsky N. A. Emotional Concepts in German and Russian Linguo-Cultures. M. : Gnosis, 2004. 320 с.

*Зоряна Колиун,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЗАГАДКА» У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Загадка – один з найдавніших жанрів народної творчості. Жанр загадки зустрічається практично у всіх народів і відомий нам як з літератури Стародавнього світу і Античності, так і з дитинства кожного з нас: спілкування зі старшими родичами, дитячих книжок, від шкільних вчителів.

Вивченню питання про походження загадки у слов'янському мовознавстві присвячено роботи О. Афанасьєва, В. Перетца, О. Потебні, К. Сементовського, М. Сумцова; загадка була об'єктом вивчення з погляду семіотики у працях А. Журинського, Ю. Левіна. Першою спробою дослідження цього фольклорного жанру можна вважати працю І. Франка — «Останки первісного світогляду в руських і польських загадках народних».

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 прослідкувати і порівняти трактування поняття «загадка» в українськомовних та німецькомовних довідкових та наукових джерелах.

Вважаємо за доцільне з'ясувати трактування поняття «загадка» спочатку в українських довідкових джерелах та науковій літературі. 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].

Відповідь на питання, що таке загадка, можна знайти практично в будь-якому тлумачному словнику. Розглянемо, як визначають загадку – Rätsel – німецькі словники. Наприклад, брати Грімм зазначали, що в загальному розумінні загадка – це об'єкт для роздумів; значення цього жанру змінювалося впродовж історії розвитку мови (давньонімецький та середньонімецький періоди) і трактується у вузькому та широкому смислі: у вузькому значенні – це те, що вони

відносяться до гри розуму, роздумів. У широкому розумінні загадка – це все, що здається темним для розуму і спонукає його задуматися і прагнути зрозуміти це [11].

Герман Пауль визначає загадку як «unbegreifliches Faktum» [незрозумілий факт] «Denkaufgabe» [завдання для роздумів] [13].

Duden демонструє наступний підхід до визначення загадок: 1. Головоломка, здебільшого як перефразування предмета чи чогось подібного, що слід знайти відгадку, здогадатися. 2. Незрозуміла для когось річ або людина, чию таємницю намагається відкрити [12]. У інших німецькомовних довідкових виданнях знаходимо такі тлумачення: 1. завдання-гра, яка має бути вирішена; 2. таємниця, щось невідоме [10, с. 291]; це завдання для роздуму, у більшості випадків наочно конкретний опис об'єкта, який треба відгадати [9, с. 56].

Як ми бачимо, трактування поняття «загадка» в німецькомовному просторі в загальному і цілому збігаються із розумінням цього поняття і в українськомовному, хіба що Duden вносить в окреме значення позначення цим словом людини. Цікаво, що навіть сучасні визначення не відображають того жанрового розмаїття, яке криється в даний час за словом Rätsel в свідомості німців. Зате словник братів Грімм дає можливість простежити як деякі семи зникають з даної лексеми: Rätsel як пісня або вірш: «У сучасному просторіччі Ельзасу» він загадує «загадки, прекрасні вірші», тобто можна простежити безпосередній зв'язок загадки із художньою творчістю.

У цілому ж, згідно українських і німецьких словників, в широкому сенсі до загадки відноситься будь-яке незрозуміле явище, яке вимагає відгадки. У цьому випадку загадка повністю синонімічна таємниці (наприклад, загадки Всесвіту, загадки Стародавнього світу). У вузькому сенсі під загадкою ми маємо на увазі, як правило, вислів, що містить (експліцитно або імпліцитно) питання, сформульоване таким чином, що в самому питанні нерідко міститься «ключ» до відповіді, іншими словами короткий опис предмета або явища, часто

в поетичній формі, яка укладає в собі хитромудру завдання у вигляді явного або передбачуваного питання.

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. Жайворонко 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.
9. Brockhaus Lexikon : in 20 Bdn. München : 1989. Bd. 15. 335 S.
10. Brockhaus Wähig Deutsches Wörterbuch: in 6 Bdn. Stuttgart: Brockhaus Wiesbaden Verlag, 1983. Bd. 5. 906 S.
11. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. URL: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#1> (Дата звернення 29.03.2021)
12. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Raetsel#bedeutungen> (Дата звернення 29.03.2021)
13. Paul H.: Deutsches Wörterbuch : Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. Tübingen : Niemeyer, 2002. 1243 S.

Віта Коновальчук,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Інна Яремчук,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ПРИСЛІВ'ЇВ ТА ПРИКАЗОК

Кожен народ володіє своєрідною багатовіковою мудрістю, яка виражається в коротких та ємних виразах – прислів'ях та приказках. Словниковий склад сучасної німецької мови містить вдалі афористичні вирази, які активно вживаються у мовленні. Прислів'я та приказки – це унікальна частка культури народу, без знання і розуміння якої неможливо досягнути національний склад мислення. Великий інтерес викликає у читачів їх афористичність, яскравість образів, специфічна поетика.

Прислів'я і приказки – це скарбниця народної мудрості, до якої входять найбільш влучні, ємні, художньо виразні висловлювання, що торкаються всіх найсуттєвіших сфер життя та діяльності людини. На всіх етапах історичного розвитку трудящі маси складали численні поетичні твори, в яких яскраво і правдиво відображали свої надії і сподівання на краще, вільне й щасливе життя. Серед величезного багатства німецької, української народної творчості важливе місце і займають прислів'я та приказки. Цей фонд є відкритою системою, оскільки він постійно поповнюється за рахунок відомих афоризмів громадських діячів, митців, літераторів, науковців, які настільки часто використовуються у засобах масової інформації та побутовому мовленні, що з часом втрачають авторство і стають народними надбанням [1, с. 7].

Впродовж останніх десятиліть особлива увага дослідників зосереджена на дослідженні семантики та структури німецьких прислів'їв та приказок (М. Зубковська); стилістики та тематичної класифікації, перекладу та вживання прислів'їв та приказок (Н. Бойко, Ю. Лісняк, Т. Капітан, М. Степанова, Г. Пермяков, А. Райхштейн). Ф. Зайлер у ґрунтовному дослідженні «*Deutsche Sprichwörterkunde*» характеризує та аналізує німецькі приказки та прислів'я на історичному, семантичному, лексичному рівнях, визначаючи в їх структурі часові межі та загальнокультурні пласти у різних сферах життя народу [4].

Прислів'я та приказки мають низку своєрідних жанрових ознак. Це стислі, лаконічні, афористичні речення, в яких виявляється мудрість і життєвий досвід трудящих, висловлені переважно в метафоричній формі. Прислів'я висловлюють завершені судження та містять повчання, пораду, застереження проти чогось, схвалення чогось тощо. Прислів'я найчастіше — двочленне речення, наприклад: *Wer zwei Hasen hetzt, fängt keinen* / *Хто два зайці гонить, той жодного не зловить*. Приказки не мають такого повчального характеру. Вони скоріш є влучними переносними порівняннями. Наприклад: *Einem geschenkten Gaul ins Maul sehen* / *Дивитися в зуби дарованому коневі*.

Більшості уживаним прислів'ям притаманна також образність. З цієї точки зору всі прислів'я можна розділити на три групи [2]:

а) повністю образні: *Gut gekaut ist halb verdaut*. (*Добрий початок – половина діла*), *Hitzig ist nicht wichtig*. (*Скорий поспіх – людям поспіх*), *Behalte dir etwas auf die Nachhut*. (*Звикай до господарства змолоду, не будеш знати на старість голоду*);

б) частково подібні (частіше образна група присудка): *Ehrlichkeit bringt es weit*. (*По правді роби, по правді й буде*), *Geduld siegt über alles Übel*. (*Терпінням і працею всього добудеш*), *Guter Gewinn macht fette Suppen*. (*Добре зробив – смачно поїв*).

в) необразні: *Wer wagt, gewinnt. (Хто смів, той і з'їв), Schritt von Schritt kommt auch ans Ziel. (Як повільно йдеш – теж мети досягнеш).*

Перенесення значення в німецьких та українських прислів'ях найчастіше має метафоричний характер, у тому числі опирається на позначення абстрактних понять, людей і людських відносин найменуваннями неживих предметів або тварин і відповідних їм дій, а також на персоніфікацію абстрактних понять.

Стислість вислову, образність, метафоричність та віршова будова більшості приказок і прислів'їв є характерними поетичними ознаками цього виду народної творчості [1, с. 8-10]:

1) Die Kürze (стисліть). *Eile mit Weile. Поспішиши – людей насмішиши.*

2) Der Reim (рима). *Alter ist ein schweres Malter. Старість – не радість.*

3) Das Wortspiel (гра слів, каламбур). *Leidenschaft oft Leiden schafft. – Охота гірш неволи.*

4) Die Wiederholung (повторення) *Wurst wieder Wurst. – За позику – віддяка.*

5) Die Metapher (метафора). *Mit den Wölfen muß man heulen. – З вовками жити, по-вовчому вити.*

6) Der Vergleich (порівняння). *Wie der Acker, so die Rüben, wie der Vater, so die Buben. Який мельник, такий млин, який батько, такий син.*

На думку Ф. Зейлера, стислість є найважливішим стилістичним законом прислів'я, оскільки надає їй народності. Як бачимо, у стислих, влучних формулюваннях подано узагальнення багатого життєвого досвіду народу: *Nachrat – Narrenrat* – запізніла порада – порада дурня; *bosem Aste scharfe Axt* – зло має нещадно викорінюватися [3, с. 238].

Для прикладу проаналізуємо прислів'я: **Stille Wasser sind tief.**

Укр. У тихої води глибоке дно. Англ. Still waters run deep.

На прикладі цього прислів'я можна констатувати, що різні народи використовують подібні мовні засоби: лексичні, морфологічні та

синтаксичні для передавання змісту висловлювання. В німецькому – „stille Wasser”, українському варіанті – „тихий воді”, в англійському – „still waters”; прикметники „tief”, „deep” відповідно. Природне явище – тиха глибинна вода персоніфікується з рисами характеру людини, яка не завжди проявляє всі свої якості в певних життєвих ситуаціях.

Отже, текстам німецькомовних прислів'їв та приказок притаманні стислість, лаконічність, образність, метафоричність. До перспектив подальших досліджень належить систематизація прагматичних функцій прислів'їв та приказок.

Список використаних джерел

1. Бойко Н. Deutsche Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten. Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2008. 304 с.
2. Качан А. Мова без прислів'я, як їжа без солі. *Урок української*. 2002. № 7. С. 52-53.
3. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка. М. : Высшая школа, 1962. 310 с.
4. Seiler F. Deutsche Sprichwörterkunde. München, 1965. 480 s.

Наталія Костриця,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри журналістики та мовної комунікації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України*

Галина Фоміна,

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики та мовної комунікації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)*

ЛЕКСИКА «ПЕРІОДУ КОРОНАВІРУСУ» У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Період «коронавірусної кризи» («Corona-Krise») знайшов своє відображення у численних змінах у словниковому запасі німецької мови. Лінгвісти зауважують: з'явилися нові слова, які асоціюються із карантинном, а деякі відомі лексеми набули нового змісту. Як

наприклад, саме слово «Quarantäne», яке в сучасних реаліях набуло нових відтінків значення (оскільки первинно вживалося як «просторова ізоляція (в наслідок підозри на зараження); бар'єр, заражена ділянка (як захисний захід); захід блокування (в першу чергу щодо суден)». Ця назва походить від французького «quarantaine» (вульг. лат. *quaranta* – клас. лат. *quadraginta* «сорок») та означало «Anzahl von vierzig (Tagen)». Це обмеження пов'язувалось із фактом, що раніше кораблі із підозрою наявності осіб із захворюванням на чуму або на інші хвороби мусіли дотримуватись ізоляції у порту у сорок днів.

«Словом року» у лінгвістичному втіленні стало «Coronapandemie», на другому місці – «Lockdown». Надзвичайно популярними були і залишаються «Coronavirus» та «Coronakrise» [1]. Іронічний відтінок має номінація з молодіжного сленгу «Coronapetze» (так називають тих, хто дзвонить в поліцію з приводу нелегальної вечірки). Шляхом злиття слів «Quarantine» та «Team» утворилося «Quaranteam» (ті, хто знаходиться на карантині разом).

До реалій сьогодення належить абревіатура «АНА» (Abstand-Hygiene-Alltagsmaske: «дистанція – гігієна – маска»), а також новоутворення «Munaschu» і «Munamaske» (які утворилися як наслідок злиття слів *Mund-Nase-Schutz* і *Mund-Nase-Maske*) [2]. Варто відзначити, що нещодавно маски асоціювалися у пересічних громадян виключно з карнавалом. Із маскою пов'язуються номінації «Nacktnasen» (люди, які носять маску, відкриваючи ніс) та «Maskomat» (автомат, в якому можна в будь-який момент купити поштучно упаковані захисні маски).

Власне слово «Corona» стало основою великої кількості складних слів і словосполучень, які набули надзвичайної актуальності. Так, ті, хто вважає заходи проти пандемії занадто суворими, говорять про «Corona-Hysterie». Прогнозоване збільшення народжуваності через дев'ять місяців після початку карантину пов'язане з лексемами «Corona-Babys» та «Coronials» (діти, які були зачаті під час

карантину). Німецькі старшокласники готуються до «корона-іспиту на атестат зрілості» («Corona-Abitur»). До реалій нового часу належать ажіотажні скупки товарів – «Hamsterkäufe» та чемпіонати без глядачів (відповідно, «Geistermeister» – це спортсмени, які перемогли на змаганнях, які проходили без глядачів).

Хвороби та їх симптоматику описують найменування: COVID-19, Coronafuß, Coronazeh, Covidzeh, Hyperinflammationssyndrom, Kawasakisyndrom, MIS-C, PIMS, PIMS-TS [3]. Слово «Abstrichzentrum» позначає місце, де можна зробити тест на коронавірус (дослівно перекладається як «центр мазка»). Проте, на противагу хворобам виникло дієслово «coronisieren» (як вміння пристосовуватися до умов життя під час коронавірусної пандемії в Німеччині).

Деякі раніше відомі слова тепер переосмислюються і сприймаються зараз в іншому значенні (наприклад, «Teleunterricht» як можливий спосіб навчання). Дієслово «zoomen» Використовується для найменування процесу дистанційної роботи в форматі відеоконференцій. Окрему групу утворюють повністю запозичені з англійської мови поняття, як, наприклад «соціальне дистанціювання» («Social Distancing»). А також химерні гібриди німецької та англійської мов. Найвідомішим з цього розряду є відоме словосполучення «Home Office», яким в Великобританії називають Міністерство внутрішніх справ. Німці ж пристосували цю англійську ідіому для поняття «робота вдома».

Кожна епоха завжди породжує нові значення слів, нові словосполучення і терміни. Таким чином, коронавірус як і будь-яке суспільне потрясіння безперечно залишає свої лексичні «сліди». 2020-2021 роки значно збагатили не тільки повсякденний лексикон людей, нові слова вже закріплюються на офіційному рівні.

Список використаних джерел

1. «Коронные» выражения: что COVID-19 привнес в немецкий лексикон URL: <https://germania-online.diplo.de/ru-dz-ru/ausbildung/Sprache/-/2342656>
2. Чем коронавирус обогатил немецкий язык URL: <https://www.dw.com/ru/chem-koronavirus-obogatil-nemeckij-jazyk/a-55776771>
3. Klosa-Kückelhaus A. Medizinisches Vokabular rund um die Coronanandemie URL: file:///C:/Users/007/Downloads/Klosa_medizinisches_Vokabular.pdf

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

SYMBOLISM OF RED

The interpretation of colour terms in a particular linguistic culture is closely related to the change in the perception, interpretation and symbolism of colours throughout history. It is necessary to investigate the etymology of colour lexemes and to consider the role of colours in religion and their symbolism in various spheres of life (art, politics, fashion and others) in different historical eras.

The relevance of the paper is due to the fact that it was performed in line with cognitive linguistics and is aimed at studying the problem of the relationship between language and cognitive mechanism of thinking and knowledge representation by the example of conceptualizing colours.

Understanding of symbols helps to recognize laws of language and explore better the way people think, their mentality. Colour symbol and its corresponding designation create new semantic structure acquiring constant character at each stage of development. We will focus on exploring the meanings of colour red and its symbolism in this paper.

The word red comes from Old English *rēad*. It comes from the Proto-Germanic *rauthaz* and the Proto-Indo-European root *reudh-*. In Sanskrit, the word *rudhira* means red and blood. In Greek the word became *erythros*, which medical professionals would recognize from the term *erythrocyte*, or red blood cell. In English, the word red is associated with blood, certain flowers (such as roses), ripe fruits and berries (apples, cherries), fire, sun and sky at sunset. The word *ruddy* is related to red, accordingly, there is an association with health and youth. After the rise of socialism in the middle of the 19th century, red is used as a symbol of revolutionary movements.

In ancient times, red played a very important role in the life of people. For example, before a hunt, men were painted red to give their spirit energy, activity and fearlessness. The bodies of the dead were sprinkled with red ochre (this was considered a symbol of resurrection from the dead). In ancient Egypt, gods and men were depicted with red or red-brown paint. In addition, it has long been believed that red is able to heal: the patient was covered with a red cloth, the room was furnished with furniture with elements of red, and food was given red. A red woollen thread tied around a bruise has long been used to relieve pain and speed up recovery. The healing property was attributed to red in various cultures: it was used in treatment in England, and in Russia, and in Macedonia, and in Japan, and in many other countries. Due to its significant penetration into the skin, the red colour really has an analgesic effect on the nervous system [1; 2].

Red is an important colour in religion. In Christian and Jewish traditions, red is associated with sin, murder, guilt. Hence the expression to have blood on one's hands and to be caught red-handed (Oxford English Dictionary). Red adorns the walls of Jewish temples and the clothes of the high priests; symbolizes love and sacrifice. The days of the saints are traditionally written in red. In Orthodoxy, red, after white, continues the Easter service, symbolizing the love of God for people. As a colour symbol of blood, it is also used in red or crimson robes worn for services in honour of the martyrs. In Catholicism, the colour red symbolizes not

only the days of the martyrs, but also the Trinity itself. Red is the colour of cardinals as servants of the Pope. In the biblical tradition, red is the symbol of the south. In Roman mythology, red as the colour of blood is associated with the god of war Mars. Usually red in various cultures is associated with the male active principle, with blood, with fire [1; 2]. Adam means “red man”.

In Ukraine, the original meaning of “red” is “beautiful” (Red Square, red line). It was believed that it was red clothing that could beautify. In Europe, the red colour of clothing corresponded to action, burning, passion, desire and will to win. In French culture, the combination of red and black symbolizes the death of love. Red is associated with sexual arousal, passion [1]. The red Phrygian cap of the French Communards served as a symbol of the struggle for freedom. It is associated with the sociological meaning of “red”: politically extreme left is an ardent adherent of shocks and revolutions. When a person is exposed to red, his speed of movement increases, since time in red is overestimated. Maybe that’s why the red walls of cafes and bistros encourage people to eat faster. Red can improve the dynamism of life and can even make a person more adventurous. Young people prefer red. If before the age of 20 it is often put in first place, by the age of 30 it is somewhat less common, then by the age of 60 red is already somewhere in the middle of the colour range of preferences [1]. In politics, red is traditionally used by the communists, and often also socialists. In addition, red combined with black is associated with Nazism.

Red as a signal colour is a sign of danger, prohibition of action, movement (in traffic lights). The Red Cross is the symbol of medicine. The red lantern is a conventional sign in the neighbourhoods of brothel houses [3]. It is curious that the red colour is a symbol of joy and life among very many peoples, but among Americans, red as a symbol of joy never occurs (moreover, it is widely found among the British).

We should admit that the study of the semantics and symbolism of colours, specificity of their figurative meaning enables to reveal a huge potential of colour components for creating metaphoric meanings.

Bibliography

1. Serov N. 2015. Symbolism of colour. 214 p. Available at: <https://www.livelib.ru/book/1001296418-simvolika-tsveta-nikolaj-serov>
2. Birren F. 2013. Color Psychology and Color Therapy. NY: Martino Fine Books. 284 p.
3. Heller E. 2000. Psychologie de la couleur: Effets et symboliques. Paris: Editions Pyramyd. 263 p.

*Ілона Лехнер,
доктор філософії у галузі філологічних наук, доцент кафедри філології,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
(м. Берегово)*

KULTURELLE UNTERSCHIEDE DER KONZEPTUELLEN METAPHERN

Als Grund für die Variationen der konzeptuellen Metaphern geben die kognitiven Linguisten [9, 3, 4, 5, 6, 10, 11] in erster Linie den Kontext an, der eine zweifache Rolle in dem Prozess der Bedeutungsbildung spielt. Einerseits ermöglicht er Variationen und andererseits hat er aber eine begrenzende Funktion. Kövecses [3] führt den Begriff „Kohärenzdruck“ ein, der einen doppelten Zwang für diejenigen bedeutet, die an Interaktionen beteiligt sind: im Prozess der Bedeutungsbildung muss man im Einklang mit a) unserem eigenen Körper, b) und dem Kontext stehen.

Unter den Metaphern kann man auf mehreren Ebenen Unterschiede beobachten. Man kann über kulturübergreifende, innerkulturelle, individuelle, historische und Entwicklungs- / Altersunterschiede sprechen. Unterschiede sind in jeder Dimension unterschiedlich aufzutreten. In einigen konzeptuellen Metaphern können sich die Herkunfts- und Zielbereiche und die Beziehung zwischen ihnen, die Erfahrungsgrundlage,

metaphorische sprachliche Ausdrücke, das System der Abbildungen, metaphorische Projektion, nichtsprachliche Realisierungen, Blends und kulturelle Modelle unterscheiden. Diese können sowohl als Ursachen der Variation betrachtet werden, als auch sie weisen Unterschiede auf.

Zwei Faktoren können als Ursache für die Variationen angeführt werden: die unterschiedlichen Lebenserfahrungen und der unterschiedliche kognitive Stil.

Ersteres beinhaltet Kontextbewusstsein, unterschiedliches Gedächtnis und Interesse. Das Kontextbewusstsein wird dadurch bestimmt, inwieweit man sich der direkten Faktoren der physischen, sozialen, kulturellen und Kommunikationssituation bewusst ist. Das verschiedene Gedächtnis umfasst alle Erinnerungen an Objekte und Ereignisse, die von Mitgliedern einer Gemeinschaft oder dem Individuum selbst geteilt werden. Verschiedenes Interesse bezieht sich auf die allgemeine Einstellung, wie Gruppen oder Einzelpersonen in der Welt handeln oder dazu neigen, sich zu verhalten. Die Erfahrungsbasis wirkt sich auf globaler und lokaler Ebene aus. Der globale Kontext ist das allgemeine Wissen, das die Mitglieder einer Gemeinschaft besitzen und das die Metapherverwendung aller Mitglieder der Gemeinschaft beeinflusst. Der lokale Kontext ist andererseits das spezifische Wissen, das bestimmte Personen in bestimmten Situationen betrifft.

Der kognitive Stil ist die Art und Weise, wie Gruppenmitglieder die ihnen zur Verfügung stehenden kognitiven Prozesse nutzen. Dazu gehören der Erfahrungsfokus, Perspektive, Metapher vs. Metonymiepräferenz, Ausarbeitung, Konventionalität usw.

Kulturübergreifende Variationen

Es erscheint uns fast natürlich, dass verschiedene Kulturen bestimmte abstrakte Konzepte auf unterschiedlicher Weise konzeptualisieren, und dabei unterschiedliche konzeptuelle Metaphern verwenden.

Unter den konzeptuellen Metaphern gibt es nahezu universelle Metaphern, die in fast jeder Kultur vorhanden sind. Beispiele dafür sind die Metaphern DER MENSCH IST EIN BEHÄLTER FÜR EMOTIONEN / ÄRGER

IST DRUCK IN EINEM BEHÄLTER / DER WÜTENDE MENSCH IST EIN BEHÄLTER UNTER DRUCK, die in mehreren Sprachen verschiedener Sprachfamilien nachgewiesen werden können [8]. Solche Metaphern, die auf generischer Ebene dasselbe Schema haben, aber von jeder Kultur auf spezifischer Ebene mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt sind, werden als kongruente Metaphern bezeichnet [3, S. 68].

Alternative Metaphern sind das Ergebnis der Möglichkeiten, die die alternative Konzeptualisierung bietet. Das Thema wurde von Heine und seinen Mitarbeitern [1, 2] ausführlich behandelt. Ihre Forschungen wurde hauptsächlich in Bezug auf räumliche Beziehungen durchgeführt, deren wichtigste Erfahrungsgrundlage der menschliche Körper ist. Er ist grundsätzlich universell, trotzdem sind signifikante Unterschiede bei der Konzeption der fünf grundlegenden räumlichen Beziehungen (DRAN, UNTEN, VORN, HINTEN und DRIN) in den Sprachen der afrikanischen und pazifischen Völker zu beobachten. Die räumliche Beziehung UNTEN ist zum Beispiel bei den ersteren mit dem Gesäß, während bei den letzteren mit den Füßen verbunden. Die Ursache der Unterschiede ist, dass der menschliche Körper auf drei Arten im Konzeptualisierungsprozess auftreten kann. Als Bezugspunkt kann 1) nur der menschliche Körper selbst, 2) die räumliche Beziehung zwischen dem Körper und seiner Umgebung oder 3) das umfangreiche Körperschema dienen. Je nachdem, welcher Bezugspunkt bei der Wahrnehmung verwendet wird, können in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Orientierungsmetaphern beobachtet werden. Wenn der menschliche Körper selbst in Betracht gezogen wird, dann dienen der Kopf als Bezugspunkt bei der Konzeptualisierung von OBEN, und der Fuß im Fall von UNTEN. Wenn jedoch dabei die räumliche Beziehung zwischen dem Körper und seiner Umgebung berücksichtigt wird, ist OBEN mit den Dingen verbunden, die in der Umgebung oben sind, wie zum Beispiel der Himmel, die Wolke, während UNTEN knüpft sich an unten liegende Entitäten, wie Land, Boden usw. [7].

Bei der Konzeptualisierung eines Konzepts können mehrere Herkunftsbereiche Zugriff zu den Zielbereichen gewähren, oder mehrere Zielbereiche werden über dieselben Herkunftsbereich verfügbar. Daher kann die Präferenz von Herkunfts- und Zielbereichen im Sprachgebrauch jeder Kulturgemeinschaft unterschiedlich sein, und daher können unterschiedliche konzeptuelle Metaphern auftreten. Dies nennt man präferierte Konzeptualisierung [3, S. 82]. Daneben gibt es völlig einzigartige Herkunfts- und Zielbereiche, die sich aus der sprachlichen Kreativität der Sprecher ergeben. Neuartige Herkunftsdomänen erscheinen häufig in literarischen Werken.

Innerkulturelle Variation

Die Vielfalt einer Gesellschaft und damit ihre Gedankenvielfalt können nicht in Frage gestellt werden. Soziologische, anthropologische und soziolinguistische Untersuchungen belegen, dass es im Sprachgebrauch von Individuen und in ihrem Konzeptualisierungsprozess in verschiedenen Dimensionen Unterschiede geben kann, da sie unterschiedliche Erfahrungen haben.

Die Dimensionen der Variationen sind also: soziale (männlich vs. weiblich, alt vs. jung, Mittelklasse vs. Arbeiterklasse usw.), ethnische (verschiedene nationale Minderheiten in Mehrheitsgesellschaften), religiöse (katholisch, reformiert, hinduistisch usw.), stilistische (Gesprächsthema, Medium, Publikum usw.), subkulturelle (z. B. religiöse Gruppen, literarische Werkstätten, Gruppe von Personen im selben Beruf), diachrone (historische, sprachgeschichtliche Entwicklung), entwicklungsmäßige (unterschiedliche Altersgruppen: Kind, Jugendlicher, Erwachsener, Älterer), individuelle (eigene Lebensgeschichte, Lebenserfahrung). Natürlich ist die Verwendung von Metaphern durch Mitglieder einer Sprachgemeinschaft nicht auf eine Dimension beschränkt. Ein Individuum kann gleichzeitig Mitglied mehrerer Gruppen sein, also in einer Hinsicht ein Faktor, während auf einer anderen Ebene ein anderer Faktor seinen Konzeptualisierungsprozess bestimmt. Somit beeinflussen die verschiedenen Dimensionen nicht isoliert, sondern gemeinsam, welche

Metapher in bestimmten Situationen verwendet wird. Die kombinierte Wirkung der Dimensionen gestaltet die Erfahrungsbasis und den kognitiven Stil jedes Sprechers.

Literatur

1. Heine B. Conceptual grammaticalization and prediction. In Taylor, J. R., Maclaury, R. E. (Eds.): *Language and the cognitive construal of the world*. Berlin: Mouton de Gruyter. 1995. Pp. 99-124.
2. Heine B. Cognitive foundations of grammar. Oxford, New York: Oxford University Press. 1997. 196 p.
3. Kövecses, Z. Metaphor in culture: universality and variation. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 2005. 314 p.
4. Kövecses, Z. Metaphor, language, and culture. *D.E.L.T.A.* 26, 2010. Pp. 739-757.
5. Kövecses, Z. Creating metaphor in context. In S. Kleinke, Z. Kövecses, A. Musolff, V. Szelid (Eds.): *Cognition and culture*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 2012. Pp. 28-43.
6. Kövecses, Z. *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. New York: Oxford University Press. 2015. 232 p.
7. Kövecses, Z., Benczes, R. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 2010. 256 p.
8. Kövecses, Z., Szelid, V., Nucz, E., Blanco-Carrion, O., Akkók, E.A., Szabó, R. Anger metaphors across languages: A cognitive linguistic perspective. In R. R. Heredia, A. B. Cieślicka (Eds.): *Bilingual figurative language processing*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 2015. Pp. 341-368.
9. Lakoff, G., Turner, M. *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press. 1989. 230 p.
10. Sharifian, F. A cultural-conceptual approach and world Englishes: The case of aboriginal English. *World Englishes*, 25(1), 2006. Pp. 11-22.
11. Sharifian, F. Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language. In F. M. Roslyn, R. Dirven, T. Ziemke, E. Bernárdez (Eds.): *Body, language, and mind. Volume 2: Sociocultural situatedness*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. Berlin–New York. 2008. Pp. 109-137.

Ляска Богдан,
студент факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Зданюк,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

WERBESPRACHE UND IHRE BESONDERHEITEN

Werbesprache stellt keine Sondersprache im eigentlichen Sinne dar. Sie ist lediglich eine instrumentalisierte, zweckgerichtete und ausschließlich auf Anwendung konzipierte Sonderform der sprachlichen Verwendung, die naturgemäß eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt [3, S. 34]. Werbesprache greift zwar auf Wortschatz und sprachliche Formen zurück, die als werbetypisch gelten, aber sie besitzt keine soziale Abgrenzungsfunktion und ermöglicht daher keine Gruppenidentifikation. Da Werbung stets nach Originalität und Aufmerksamkeit ausgerichtet ist, verändern sich im Laufe der Zeit die Werbetrends ebenso wie ihre Sprache [2, S. 36].

Die folgenden Merkmale, die charakteristisch für die deutsche Werbesprache sind, wurden aus verschiedenen Quellen zusammengetragen. Dabei ist anzumerken, dass diese Zusammenstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

- Zudem wird Werbesprache immer bewusst mit dem Ziel der optimalen Darstellung gestaltet, so dass sie hochgradig konstruiert ist [2, S. 293].

- Werbesprache berührt verschiedene Sprachschichten und Sprachkreise (Einerseits ist die Alltagssprache sehr eng mit der Werbesprache verbunden, denn Werbung setzt häufig sprachliche Gestaltungsmittel der alltäglichen Sprache ein. Andererseits beeinflusst sie unsere alltägliche Sprache, indem sie Wortneuschöpfungen und Redewendungen erzeugt, die der Rezipient in seine Alltagssprache übernimmt [2, S. 36].

- Werbesprache ist zielgruppenorientiert (Für die Gestaltung der Werbetexte müssen die Besonderheiten der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigt werden. Der Schwierigkeitsgrad der Sprache sowie ihre Komplexität sollten an die Lesefähigkeit des Rezipienten angepasst sein, insbesondere in Wortschatz, Satzbau und Grammatik. [4, S. 105] Um eine optimale Ansprache zu erreichen, bedient sich die Werbesprache, wie bereits im vorigen Merkmal erwähnt, anderen Sprachschichten wie der Alltagssprache [2, S. 36].

- Ihr spezifischer, reduzierter Satzbau drückt sich in Blockbildungen, unvollständigen sowie einfachen Sätzen aus [3, S. 98].

- Werbesprache weicht von der Norm ab (die Abweichung von der Norm bedeutet die Verfremdung von Bekanntem oder Modifizierung von Vertrautem [2, S. 293].

- Werbesprache folgt Trends (Werbesprache ist ein Spiegel des Zeitgeistes und der aktuellen Entwicklung der Gesellschaft und kann über Wünsche, Sehnsüchte und Ideale einer Kultur Auskunft geben. Sie steht genauso wie andere Formen des Kommunikationssystems unter ständigem Wandel und passt sich schnell neuen Trends oder gesellschaftlichen Tendenzen an [3, S. 31]. Sie ist zudem imstande diese Entwicklungen zu verstärken [2, S. 22].

Innerhalb der Charakteristik von Werbesprache sind neben den beschriebenen Merkmalen auch ihre Funktionen von Bedeutung. Welche Aufgaben die Werbesprache erfüllt, erläutert nachfolgender Text. Nach Janich lassen sich zwei Arten von Funktionen für die Werbesprache unterscheiden, die Textfunktion und die persuasiven Funktionen [2, S. 73]. Für die anschließende Betrachtung wird Baumgarts Einteilung der sechs Funktionen des Slogans [3, S. 41] hinzugezogen, da diese die Klassifizierung von Janich in einigen Punkten stützt und teilweise ergänzt. Hauptsächlich wird im Folgenden auf die persuasiven Funktionen eingegangen, da diesen im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine größere Bedeutung zukommt.

Die Bestimmung der Textfunktion nach Janich ermöglicht die Einordnung in grobe Textsortenklassen. Die Textfunktion beschreibt beispielsweise die Handlungsabsicht, die mit dem Text verfolgt wird. Werbesprache, hier nach dem Prototypen Werbeanzeige bestimmt, gehört der appellativen Textsorte an und stellt eine Kombination aus zwei Textfunktionen dar. Die informatorische Textfunktion besteht darin, über die Existenz des Produktes und seine Eigenschaften zu informieren. Die appellative Funktion will den Konsumenten zum Kauf beziehungsweise zur Nutzung des Beworbenen bewegen [2, S. 77]. Die appellative Funktion überschneidet sich mit Baumgarts fünfter Funktion, die den Appell an der emotionale Wünsche und Bedürfnisse des Rezipienten beschreibt. Diese will durch Wecken von Wünschen oder Vermittlung von Emotionen zum Kauf animieren. Die direkte Konsumaufforderung, Baumgarts sechste Funktion, ergänzt die appellative Funktion. Diese soll mit sprachlichen Strategien von der Kompetenz des Unternehmens überzeugen und die beeinflussende Wirkung des Textes steigern [3, S. 44].

Die persuasiven Funktionen der Werbesprache von Janich basieren auf dem Modell des persuasiven Prozesses von Stöckl. Das Modell stellt die mögliche persuasive Wirkung von Stilmitteln der Werbesprache dar. Demnach lassen sich folgende Teilfunktionen untergliedern, wobei einzelne Stilelemente auch mehreren Funktionen zugeordnet werden können [1, S. 15]:

- Aufmerksamkeit und Interesse aktivierende Funktion: Bestimmte sprachliche Mittel, beispielsweise außergewöhnliche Wörter oder typografische Hervorhebung sollen generell Aufmerksamkeit und grundsätzliches Interesse beim Rezipienten wecken. Durch die Aktivierung wird das Interesse während der gesamten Rezeption aufrechterhalten.

- Verständlichkeitsfunktion: Die Werbebotschaft wird mit Hilfe von bestimmten Elementen möglichst verständlich gestaltet. Der Hauptinhalt soll dabei emotional und rational nachhaltig begriffen werden, was

beispielsweise durch knappe und prägnante Argumentationsketten oder zielgruppenspezifischen Wortschatz erfolgt.

- Akzeptanzfunktion: Stilmittel wie alltagssprachliche Ausdrücke oder fachsprachliche Beweisführung sollen Glaubwürdigkeit und Akzeptanz beim Rezipienten erzeugen. So wird dieser in seiner Meinung und Einstellung positiv im Sinne des Absenders beeinflusst.

- Behaltens- beziehungsweise Retentionsfunktion (Erinnerungsfunktion): Hierbei wird die Erinnerung an die Botschaft und den Werbetext durch bestimmte einprägsame Elemente erleichtert und intensiviert. Um die Kaufentscheidung zu fördern, werden beispielsweise Wiederholungen oder assoziative Verbindungen eingesetzt.

- Vorstellungsaktivierende Funktion: Die Vorstellungskraft vom Rezipienten wird durch spezielle Gestaltungsmittel und anschauliche Formulierungen wie Metaphern aktiviert und in eine Richtung gelenkt. Beispielsweise wird dem Leser vor Augen geführt, welche neuen Möglichkeiten sich ihm mit dem Kauf des Produktes eröffnen.

- Ablenkungsbeziehungsweise Verschleierungsfunktion: Bestimmte Stilmittel wie Vergleiche oder humorvolle Anspielungen können den Rezipienten von der Werbe- und Überredungsabsicht ablenken beziehungsweise werden diese Absichten verschleiert. Der Leser ist so aufgeschlossener gegenüber der Argumentation.

- Attraktivitätsfunktion: Der Werbetext kann so gestaltet sein, dass dessen Rezeption zum intellektuellen Vergnügen führt, den Leser amüsiert oder unterhält. Um diese bewusste Aufnahme zu unterstützen, werden beispielsweise Personifikation oder mehrdeutige Formulierungen genutzt.

Die Herstellung der Kommunikation, Baumgarts erste Funktion, zielt ebenfalls auf die Aufmerksamkeit und Interesse aktivierende Funktion ab. Die Ablenkungs- beziehungsweise Verschleierungsfunktion lässt sich durch Baumgarts dritte Funktion, der scheinbar sachlichen Information und Argumentation im Slogan, erweitern. Hier wird ein imaginärer Produktwert als realer Vorteil beschrieben, jedoch basiert dieser emotionale Zusatznutzen lediglich auf einer rein sprachlichen Ebene. Die

dabei genannten Argumente basieren auf einer Scheinobjektivität [3, S. 42].

Список використаних джерел

1. Krüger. Cl. Charakteristik und Gestaltungsmittel der Werbesprache in Deutschland. 2009. 59 S.
2. Janich N. Werbesprache: Ein Arbeitsbuch. 2010. 324 S.
3. Baumgart M. Die Sprache Der Anzeigenwerbung: Eine Linguistische Analyse Aktueller Werbeslogans. 1992. 352 S.
4. Zielke W. Schneller lesen, intensiver lesen, besser behalten Broschiert. 1991. 208 S.

*Руслан Ожогань,
магістрант факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ДО ПИТАННЯ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТІВ

Для сучасної лінгвістичної науки проблема опису сутності концепту залишається актуальною. Розуміння людиною навколишньої дійсності складається із системи концептів, які утворюють картину світу. Люди живуть не просто в предметному світі, а в світі створених ними концептів, які слугують для інтелектуальних, соціальних чи інших потреб. Дослідженням проблемного поля концептів займаються когнітивна лінгвістика та концептологія. Одним із їх напрямів є вивчення концептосфери – феномену ментального світу, сукупності поглядів народу і кожної особистості на навколишню дійсність, закладених в мінімальних одиницях – концептах [4].

Метою наукової розвідки є аналіз основних методів, які застосовуються для вивчення концептів.

Встановлено, що для аналізу і дослідження концептів учені послуговуються низкою методів, використовують різні способи опису, які ґрунтуються на використанні різних дослідницьких матеріалів, а саме: словникового; текстового (дані про функціонування слів-репрезентантів концепту в текстах); експериментального (дані психолінгвістичних експериментів) [5].

Способи реалізації концептів у мові різні, наприклад лексеми, фразеологізми, паремії і тощо. Відповідно існують різні методи вивчення концептів [1].

До найпоширеніших методів дослідження та аналізу концептів належать:

1) метод лексикографічного дослідження - дозволяє визначити ядро і периферію концепту. Окрім того, доречним є зіставлення словників різних років, щоб виявити «динаміку змісту концепту» [3, с. 181];

2) компонентний аналіз, в основі якого лежить дефініційний, обирає із словникового тлумачення значення щось надлишкове, або додає йому «сему лексичного, лексикологічного, граматичного або логіко-понятійного характеру» [2];

3) синтагматичний аналіз (дистрибутивний) припускає аналіз поєднання базових номінантів концепту з різними частинами мови. Як додає І. А. Стернін, «аналіз поєднання дозволяє виявити способи категоризації і концептуалізації явища». На прикладі концепту «смуток» учений аналізує особливості його поєднання та описує способи категоризації даного явища в свідомості [6].

Окрім вищеназваних методів існують такі як: концептуальний аналіз, стилістична інтерпретація, історико-зіставний аналіз, стилістична інтерпретація, методика контекстного і текстового аналізу тощо.

Метод концептуального аналізу є комплексним, що включає в себе контекстуальний аналіз, дефініційний, порівняльні та зіставні методи, тому він об'єднує в собі мовну та культурну семантику слова,

що дозволяє об'єктивно та повно провести логічний аналіз концептів природної мови.

Погоджуючись із думкою Д. Р. Валєєвої, можна стверджувати, що усі вищеназвані методи аналізу і дослідження концептів об'єднує метод концептуального аналізу, який розуміється як спосіб дослідження, фіксування та пояснення концептуальної системи носія мови.

Разом з тим усі методи зводяться до двох основних підходів: когнітивного та лінгвокультурологічного, хоча також застосовують інтегративно-інтерпретуючий, семантико-прагматичний та аксіологічний підходи [5].

Когнітивний підхід має на меті дослідження лексем, значення яких містять зміст національної мовної свідомості і формують картину світу носіїв мови. У цьому випадку концептами вважають будь-які мовні одиниці, в значенні яких проглядається спосіб семантичного представлення [5].

Лінгвокультурологічний підхід характеризується віднесенням до числа концептів семантичних утворень, відмічених лінгвокультурною специфікою, що відображає менталітет мовної особистості даної етнокультури [5].

На нашу думку усі згадані підходи та методи повинні взаємодіяти між собою, взаємодоповнювати одне, дозволить дослідити концепт, як об'єкт мислення, культури та мови.

Список використаних джерел

1. Валєєва Д. Р. О методах исследования концепта : *Филологический аспект*. 2018. № 1(33)
2. Гурина Т. А. ESP на занятиях в нижегородском коммерческом институте. *Организация процесса обучения студентов в магистратуре. Проблемы и их решение* : материалы всероссийской научно-методической конференции (2-4 февраля 1999). Н. Новгород: НГТУ, 1999.

3. Михайлова Ю. Н. Об эволюции лексикографического представления концепта. *Известия Уральского государственного университета*. 2003. № 28. С. 181-191.

4. Путилина Л. В. Подходы и методы исследования концепта «Богатство» в отечественной лингвистике. *Вестник ОГУ*. 2014. № 11 (172). С. 111-116

5. Сербина К. В. Концептуальный анализ англоязычного и русскоязычного рок – дискурса. Екатеринбург, 2018. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/9918>

6. Стернин И. А. Методика исследования концепта. Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001. С.58-65.

*Руслан Ожогань,
магістрант факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТЬ «ДИСКУРС» ТА «МАС-МЕДІЙНИЙ» ДИСКУРС У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На сучасному етапі розвитку термін «дискурс» використовується у багатьох різноманітних сферах науки, які мають відмінні об'єкти та предмети дослідження, що зумовлює велику кількість підходів та методів його трактування і дослідження. Л.В. Селезньова відмічає, що частотність його вживання призвела до моди на дискурс, як колективного наслідування новинкам, і ним стали замінювати поняття і терміни, які давно отримали прописку в лінгвістиці. Однак необхідно відзначити, що дискурс цілком законно зайняв нішу, що утворилася в термінології, отримав власну дефініцію, а головне, дозволив розширити можливості лінгвістичного аналізу [6].

Метою даної роботи є проаналізувати трактування понять «дискурс» та «мас-медійний дискурс» у науковій та довідковій літературі.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі в лінгвістичній науці існує декілька визначень і трактувань даного поняття. Переважна більшість науковців розуміють під дискурсом текст у нерозривному зв'язку з його ситуативним контекстом, який визначає все те, що істотно для даного висловлювання, тексту, у зв'язку із системою комунікативно-прагматичних і когнітивних намірів автора, що взаємодіє з адресатом. У цьому сенсі дискурс характеризує комунікативний процес, комунікативну подію, що приводить до утворення певної структури – тексту. З іншого боку, дискурс позначає комунікативну подію як інтегративну сукупність комунікативних актів, результатом якої є змістовно-тематична спільність багатьох текстів.

Сутність дискурсу в його другому, узагальнюючому розумінні розкривається наступним визначенням. Під дискурсом розуміється корпус текстів, зв'язок між якими встановлюється на підставі змістовних критеріїв: тексти одного дискурсу так чи інакше звернені до одного предмету, теми, концепту, пов'язані один з одним семантичними відносинами і виступають в загальній системі висловлювань, об'єднаних в комунікативному і функціональному відношенні. Це останнє визначення розкриває суть таких понять, як науковий, політичний, журналістський, релігійний, філософський дискурс тощо. [5]

Як відмічає І. Печеранський «виникнення нового виду дискурсу, який називають медіа-дискурс, мас-медійний дискурс, або дискурс ЗМІ, обумовлене тенденціями інтернаціоналізації і глобалізації, розвитком сучасних телекомунікаційних технологій в світовому співтоваристві. Також автор додає, що «проблема медіа-дискурсу широко обговорювалася західними вченими (Дж. Оруелл, Т. ван

Дейк), а інтерес до його вивчення і на сьогоднішній день не слабшає» [4, с. 24].

На нашу думку даний вид дискурсу залишається одним з найбільш цікавих та всеохоплюючих видів дискурсу. Поняття мас-медійного дискурсу в науковій дослідницькій практиці закріпилося завдяки працям Т.Г. Добросклонської, на думку якої він є «повідомленням в сукупності з усіма іншими компонентами комунікації (відправник, отримувач повідомлення, канал, зворотний зв'язок, ситуація спілкування або контекст)» [2, с. 22].

Для осмислення специфіки мас-медійного дискурсу необхідно мати на увазі, що особливістю сучасних мас-медіа, які забезпечують процес взаємодії всіх соціальних суб'єктів і процес суспільного самопізнання, є, з одного боку, обов'язок «постійно перебувати в теперішньому часі, в точці, де дія відбувається в даний конкретний момент часу» [7, с. 49], де дійсність конвертується в соціальний факт, а з іншого боку, посилення потреби в проєктивності, суть якої, як вказує І. М. Дзялошинский, полягає в тому, що мас-медіа по відношенню до всіх аспектів соціального буття виробляють і поширюють «ідеальні плани нових типів людської діяльності, людської поведінки, спілкування, всіх форм людського існування» [1]. Мас-медіа забезпечують процес масової комунікації і реалізують свій світоглядний ресурс, спрямований на «когнітивну обробку соціуму і індивіда з метою формування особливої картини світу» [3, с. 12].

Отже, варто відмітити, що багатогранність, складна структура та особливості функціонування даного феномену, дають змогу для подальших досліджень в цьому руслі.

Список використаних джерел

1. Дзялошинский И.М. Проективная деятельность в структуре журналистского творчества URL: <http://www.dzyalosh.ru/03-06-Process-Sozaniya/3-dzylochinskii.pdf> (Дата звернення 30.03.2021 р.)

2. Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации. *Вестник Московского ун-та. Серия 10. Журналистика*. 2006. № 2. С. 20-33.

3. Кузьмина Н. А. Медиаатекст как объект медиалингвистики. Современный медиаатекст / отв. ред. Н. А. Кузьмина. Омск: Омский гос. ун-т, 2011. С. 11-55.

4. Печеранський І., Васкул Х. Сучасний медійний дискурс та роль у ньому журналістського розслідування. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія : Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*. 2018. Вип. 2. С. 22-29.

5. Романова Т.В. Когнитивный анализ текста: работа над методологическими ошибками. *Когнитивные исследования языка. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции 11-12 апреля 2013 г.* Вып. XIV. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. С. 493–496.

6. Селезнева Л.В. Исследования дискурса в современной лингвистике: опыт, направления, проблемы. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова*. Том 8. № 4. 2011. С. 119-124.

7. Цуладзе А. М. Политическая мифология. М.: Изд-во «Эксмо», 2003. 384 с.

Ольга Осадчук,

студентка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Юлія Крецька,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ZU DEM PROBLEM DER ANGIKISMEN

IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN WERBUNG

Wie bekannt, bezeichnet man als Werbesprache spezifische sprachliche Auffälligkeiten, durch die Werbetexte als werblich wahrgenommen werden. Durch die Werbesprache erreicht man bestimmte

Wirkungsziele. Aufgrund der Besonderheiten des Werbetextes stellt man an die Werbesprache bestimmte Anforderungen. So muss sie sich durch Vielfalt, Flexibilität, Originalität unterscheiden.

Die Autoren der Werbetexte gebrauchen ständig neue Konzepte, Ausdrücke und Schlagwörter, da die Werbetexte den Leser nicht stören, sondern sein Interesse erwecken sollten. Infolgedessen besteht, wie die Sprachforscher bemerken, ein wachsender Bedarf an neuen Ausdrucksmitteln. Dies ist einer der Gründe, warum eine große Anzahl von englischen Entlehnungen in der Werbesprache zu finden ist [1, 56].

Anglizismen werden von verschiedenen Linguisten erforscht. B. Hinka hat theoretische Grundlagen des Problems analysiert, stellte in seinen Arbeiten die Ursachen, Wege, Formen und Klassifikation den Entlehnungen dar; beschrieb Anglizismen aus verschiedenen Lebensbereichen: Musik, Sport, Essen, Kleidung etc. [3]. M. Schurina und A. Stepanenko beschrieben in ihren Forschungen die Geschichte von Anglizismen sowie die Besonderheiten ihres alltäglichen Gebrauchs und ihre Bedeutung in der Werbung.

Nach den Angaben der Sprachwissenschaftler bezeichnen die Anglizismen, die im 19.-Anfang des 20. Jh. ins Deutsche kamen, überwiegend Realitäten. So gehören die meisten englischen Entlehnungen, die zu Beginn des 20. Jh. in die deutsche Sprache kamen, zur Gruppe „Essen und Trinken aus anderen Ländern“: *Sherry* (indirekte Entlehnung aus dem Spanischen über das Englische), *Brandy, Club, Punch, Cake, Steak, Sandwich, Pudding* usw.

Die Anglizismen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts - zu Beginn des 21. Jahrhunderts ins Deutsche kamen, erfüllen normalerweise eine nominative Funktion und können in einige Gruppen eingeteilt werden [2, 128], sie werden heute auch in der deutschsprachigen Werbung gebraucht:

1. Anglizismen, die mit neuen technischen Erfindungen (*Computertechnologie, Internet* usw.) in die deutsche Sprache kamen. Das sind hauptsächlich die englischen Bezeichnungen von verschiedenen

technischen Mitteln und ihren Merkmalen: *Computer, E-Mail, Internet, IT, MMS, Online* usw.;

2. Banken, Investitionen, Versicherungsgewerkschaften etc.: *Leasing, Partner* usw.;

3. Anglizismen, die verschiedene Begriffe der Automobilindustrie benennen: *Crashtest, Van* u.a. [2, 135].

Der Gebrauch von Anglizismen in der Werbung ist häufig nach der Meinung von Sprachwissenschaftlern mit der Funktion der Komprimierung bzw. der Einsparung des Werbetextes verbunden, das äußert sich in der Verwendung kürzerer Anglizismen anstelle ihrer deutschen Entsprechungen. Wie einige Forscher bemerken, spiegelt das Konzept des „Sparens von Sprachressourcen“ den Wunsch wider, mit minimalen Sprachmitteln einen maximalen Spracheffekt zu erzielen [2, 136].

Das erwähnte Merkmal von Anglizismen ermöglicht es, die Effektivität ihrer Wahrnehmung im Werbeslogan des Verbrauchers, beispielsweise *Bleib cool*, zu erreichen. Nach Ansicht deutscher Linguisten sind auch die Funktionen der Prägnanz von englischen Entlehnungen und der Genauigkeit des Ausdrucks eng miteinander verbunden [2, 137].

Die Sprachforscher sind der Meinung, dass der Gebrauch von englischen Entlehnungen in der Sprache der Werbung außerdem eine große und wichtige Rolle spielt, denn sie können die Psyche des Verbrauchers und sein Verhalten beeinflussen, da sie oft exotisch aussehen. Beim Verbraucher verursachen sie vor allem positive Assoziationen, sie sind oft nicht nur kürzer, als ihre deutschen Entsprechungen, sondern sie klingen auch modern [2, 126].

Auf Grund des oben Dargelegten kann man einige Schlussfolgerungen machen: Anglizismen erfüllen in der deutschsprachigen Werbung meist eine Nominativfunktion, sie bezeichnen Objekte und Phänomene, die in der deutschen Realität nicht existieren oder noch keine deutschen Namen haben [1, 58]; englische Entlehnungen zählt man zu den wichtigen sprachlichen Ausdrucksmitteln in der Sprache der Werbung, denn sie

klingen modern und sind häufig viel kürzer als ihre deutschen Äquivalente [2, 126].

Список використаних джерел

1. Денисова Ю. Н. Английские заимствования в немецких рекламных текстах. Воронеж : ВГТУ, 2000. С. 55-60.
2. Патрикеева А. А. Англоязычные заимствования в современном немецком языке. *Актуальные проблемы лингводидактики и теории языка* : сб. науч. ст. аспирантов и соискателей. Вып. 1. Коломна : КГПИ, 2008. С. 126-137.
3. Hinka B. I. Lexikologie des Deutschen. Vorlesungen und Seminare = Гінка Б. І. Лексикологія німецької мови. Лекції та семінари : навчальний посібник. 3-є вид., переробл. і доп. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2010. 416 с.

Предиткевич Вікторія,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Зданюк,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

DEUTSCHE JUGENDSPRACHE – DAS UNTERSUCHUNGSZIEL DER LINGUISTEN

Die deutsche Sprache wird entsprechend den Anforderungen der modernen Welt entwickelt und aktualisiert. Die Besonderheit dieser Sprachform beruht in erster Linie auf den Besonderheiten der Entwicklung der Jugend. Die jüngere Generation Deutschlands unterscheidet sich von der üblichen Umgebung in Aussehen, Verhalten und Sprache.

Die Jugendsprache des jetzigen Deutsch ist ein eigenständiges Teilsystem, das vollständig von der literarisch normativen deutschen Sprache abhängig ist, und in ständigem Kontakt damit steht. Deshalb werden wir in dem Artikel versuchen, die Essenz des Konzepts der

„deutschen Jugendsprache“, die Bildungsquellen, seine Eigenschaften und Variationen im modernen Deutsch herauszufinden.

Das Konzept der Jugendsprache zieht zunehmend die Aufmerksamkeit der heutigen Philologie auf sich. Dieses Problem wurde von den Linguisten I. Halperin, H. Henne, M. Gorke, H. Emann, V. Elistratov, H. Moser, I. Pastuch, V. Khomyakov, K. Jacob, T. Shippan.

Deutsche Germanisten nennen es traditionell „Jargon“ deutschsprachige Jugendliche aus Deutschland, Österreich und der Schweiz in der Jugendsprache. Andere Definitionen werden ebenfalls verwendet: Jugenddeutsch, Jugendbildung, Sprachrede.

Die Linguisten H. Henne [2, S. 399] und E. Neuland [4, S. 244] vertreten die Ansicht, dass die Begriffe „Slang“ (Jugendslang) und „Jargon“ (Jugendjargon) enthalten eine negative Konnotation, daher wird der Begriff „Jugendsprache“ verwendet.

Außer der Jugendsprache existiert die ähnlichen Begriffe, die so genannte Synonyme sind: „Slang“, „Jugenddeutsch“, „Jugendbildung“, „Sprachrede“ u.s.w.

Die Wiederauffüllung der Jugendbildung der deutschen Sprache erfolgt durch Ausleihen, Wortbildung und Änderung der Wortbedeutung. Die Hauptquellen für die Wiederauffüllung des deutschen Jugendjargon sind englische Anleihen [2, S. 399] (*der User* – drogensüchtiger Mensch; *der EuroPayer* – europäischer Bürger; *der Tüftler* – der Arbeiter; *der Schlappi* – der schwache Mensch), die zum Teil ein Faktor für die externe Entwicklung des lexikalischen Fonds sind, der seine Erneuerung beeinflusst. Dazu gehören auch Ausleihen aus den Liedern [4, S. 244] (*Bock haben* – Lust haben; *Asi* – asoziale Menschen; *Geil, Megageil, Krass, Tierisch, Höllisch* – Prima) und Jargon [2, S. 222] (*abziehen* – jmdn. Übers Ohr hauen, ausnehmen, betrügen), *Muffe* – Angst), *drauf sein / haben* – unter Drogeneinfluss oder gute / schlechte Laune).

H. Hinka bestimmt solche Merkmale der Jugendsprache [4, S. 244]:

- **Verstärkung und Übertreibung** (*kolossal, pyramidal, saukalt, ultracool*);

- **Bildhaftigkeit** (*von Hof reiten* – weggehen, *keinen Sanft haben* – kein Geld haben)

- **Semantische Umbedeutungen** (*Greise* – Eltern, *Scheinwerfer* – Augen);

- **Gewollte Unangemessenheit** (wenn die Wörter der Situation entsorechend zu gehoben oder zu salopp gebraucht werden: *tierisch gut*, *ich hab´ tierisch Bock auf*);

- der unbekümmerte **Umgang mit Anglizismen** (*girl* – Mädchen, *k.o.* – Knock out, *Rave* - Party);

- **die Vorliebe mit i-Suffix** (*Schlaffi*, *Schlampi*, *Ossi*, *Wessi*);

- **das Benutzen provokanter Lexeme, Tabuwörter, Vulgarisme.**

Eva Neuland benennt auch bestimmte Merkmale, die typisch für die Sprechweise der Jugendlichen sind [3, S. 222]:

- **phonetische Ebene:** Apokopen (*ich sag* für *ich sage*), Kontraktionen (*hass´e* für *hast du*), Interjektionen (*ey*);

- **lexikale Ebene:** Spezifika der Wortbildung wie z.B. Neubildungen, Entlehnungen oder deren Integration ins Deutsche;

- **semantische Ebene:** Bedeutungswandel, v.a. Bedeutungserweiterungen, Verwendung von Phraseologismen und Metaphern;

- **stilistische Ebene:** z.B. Intensivierung und Hyperbolik, Anspielungen, Sprachspiele, Sprachmischungen;

- **syntaktische Ebene:** Veränderung der Wortstellung, Auslassungen.

Literaturverzeichnis

1. Ehmann H. Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. München: Verlag C.H. Beck, 1992. 567 S.

2. Henne H. Jugend und ihre Sprache: Darstellung, Materialien, Kritik. Berlin: Walter de Gruyter, 2011.

3. Neuland E. Jugendsprache. Tübingen, Basel: Fraucke Verlag, 2008.

4. Б.І. Гінка. Лексикологія німецької мови. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010.

Лариса Прядко,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Юлія Крецька,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ANREDEFORMEN SIE UND DU ALS SPRACHLICHE HÖFLICHKEITSFORMEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Die Sprache gilt als eine der wichtigsten Arten menschlicher Aktivität. Als deren notwendiges Element wird die Höflichkeit angesehen, die konfliktfreien Ablauf der Kommunikation gewährleistet.

Das Phänomen der Höflichkeit als ethische und sprachliche Kategorie ist ein weites Konzept. Wenn man dieses Phänomen als eine moralische Eigenschaft versteht, ist Höflichkeit eine alltägliche Lebensnorm, die das menschliche Verhalten, Respekt kennzeichnet. Das ist eine elementare Voraussetzung der Etikette, die Aufmerksamkeit, Zartheit, Takt etc. beinhaltet.

Höflichkeit ist auch ein Begriff, der zur Bezeichnung verschiedener Mittel des sprachlichen Ausdrucks sozialer Beziehungen von den Menschen verwendet wird, die sprechen bzw. die zuhören.

Nach Ansichten der Wissenschaftler besteht die Kategorie „Höflichkeit“ aus einer Reihe von Sprachindikatoren, von Zeichen (dazu gehören Klischees, stereotype Phrasen) und deren korrekter grammatikalischer, lexikalischer etc. Gestaltung.

Zahlreiche Arbeiten, die dem erwähnten Problem gewidmet sind, erschienen in der zweiten Hälfte des XX. Jhs. Die Forschungen von Brown & Levinson (1978, 1987), in denen sie einen Versuch einer allgemeingültigen Theorie für höfliche Sprachverwendung hervorgebracht haben, stellen ein noch heute sehr einflussreiches, wenn auch umstrittenes Modell dar. Aktuell ist heute die Frage, ob Höflichkeit nun als „face work“ betrachtet werden soll (z. B. wie bei Brown & Levinson (1978/87), oder

als „conversational contract“ (wie bei Fraser & Nolen (1981) der Fall ist [1, S. 16].

In einigen Forschungen werden verschiedene Fragen gelöst, z. B. die so genannte „explizite“ und „implizite Normierung von Verhaltensweisen“ (Schulze (1985) [1, S. 35]. In vielen linguistischen Arbeiten werden auch sprachliche Höflichkeitsformen in der deutschen Sprache beschrieben, u. z. Pronomen, Anredeformen, Verben bzw. die Formen des Konjunktivs, die in den Höflichkeitsformen gebraucht werden, auch Artikel und einige Partikeln usw.

Es sei bemerkt, dass obwohl Höflichkeit kein Hauptthema von Grammatiken ist, wird sie in einigen von ihnen, z. B. in der Grammatik von Engel behandelt. Machwirth (1970) unterscheidet zwei Gruppen von verbalen Formen der deutschen Höflichkeit: 1) Wendungen und Ausdrücke, die nach den Regeln der Grammatik gebildet werden und 2) Formen, die eigenartige Sprachformen der Höflichkeit sind [1, S. 35]. In der Arbeit von A. Balawender werden die Elemente, mit denen Höflichkeit sprachlich zustande kommen kann, dargestellt [1].

A. Balawender spricht von folgenden sprachlichen Höflichkeitsformen in der deutschen Sprache: Pronomen, Anredeformen, Verben bzw. Konjunktivformen, Artikeln und Partikeln [1].

Was die Pronomen betrifft, so zeigen die historischen Quellen, dass sich die Pronomen stark verändert haben. So existierte bis das 9. Jht. nur die Höflichkeitsform *du*, im 9. Jahrhundert erschien auch das *ir* als Höflichkeitsform in der 2. Person Plural; später entwickelten sich die Anredeformen *Ihr*, und die 3. Person Sg. *Er*, *Sie*. Erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts erschien das heutige *Sie* [1, S. 35].

Heutzutage wird die *du-Form* von Linguisten oft als Vertrautheitsform und die *Sie-Form* als Distanz- oder Respektform bezeichnet. Nach Brown und Gilman steht die Anrede *du* für Vertrautheit, Nähe, Freundschaft etc. und bei ungefragtem Duzen für Respektlosigkeit bzw. Herablassung [1, S. 36]. Bei der Anrede gebraucht man auch das Pronomen *Ihr*, das heute als eine Realisierungsform des Du-Modus angesehen wird, wenn mehr als

eine Person angesprochen wird. Außerdem unterscheidet man die Anrede mit Vornamen, Kosenamen, die Anrede mit Titeln usw. [1, S. 40-46].

Die Anrede *Sie* steht nach der Meinung dieser Forscher für Fremdheit bzw. Distanz, Höflichkeit und Förmlichkeit, Über- oder Unterordnung, kollegiales bzw. Dienstverhältnis, Respekt und Achtung [1, S. 36].

Die Wissenschaftler bemerken aber, dass obwohl im Deutschen Höflichkeit mit dem Gebrauch der *Sie-Form* identifiziert wird, wird in der letzten Zeit immer häufiger geduzt [1, S. 40].

Das bestätigen die Angaben der von uns durchgeführten Analyse von sprachlichen Höflichkeitsformen, die in der modernen Mediensprache gebraucht werden.

Die Ergebnisse der Analyse von Höflichkeitsformen in den Interviews in „Focus online“ — der deutschsprachigen Website für Nachrichten des Magazins „Focus“ — zeigen unter anderem, dass die Fragen etc. von Journalisten verhältnismäßig wenig Höflichkeitsformen enthalten, so werden sie häufig ohne Anrede gestellt, z. B.: *Woran liegt das? Wie kam's dazu?*

In anderen Fällen werden die Anredeformen *Sie* und *du* gebraucht. Die Höflichkeitsform *Sie* wird in den analysierten Interviews häufiger, als *du* gebraucht:

Herr Verpoorten, Sie werden dieses Jahr 65. Wann gehen Sie in Rente?

Kommen Sie zur Premiere? Worauf freuen Sie sich am meisten, wenn die Jogginghosen-Phase vorbei ist?

Insgesamt beträgt die Höflichkeitsform *Sie* und ihre Varianten (*Ihnen* usw.) nach unseren Angaben 82 % der analysierten Anredeformen.

Die Anrede *du* und ihre Varianten (z. B. *dir*) betragen also 18 % von allen analysierten Beispielen. Man muss aber bemerken, dass diese Anredeform bei einem Interview mit einem Kind gebraucht wird, darum ist ihre Anwendung logisch:

Dario, weißt du, wann du wieder ein Klassenzimmer von innen sehen wirst?

In anderen Fällen (etwa die Hälfte der Anredeformen mit *du*) redet man einen Erwachsenen an:

Christian, kannst du noch mal sagen, welche Marken zu eurer Unternehmensgruppe gehören?

Also, ziemlich oft werden in der deutschen Sprache neben unterschiedlichen Anredeformen die Pronomen *Sie* und *du* als Höflichkeitsformen gebraucht. Die Höflichkeit wird heute vor Allem mit dem Gebrauch der *Sie-Form* identifiziert, aber in der letzten Zeit wird immer mehr geduzt, was die Angaben von verschiedenen linguistischen Forschungen bestätigen. Das kann man unserer Meinung nach erklären, dass die Anrede *du* heutzutage für Vertrautheit, Nähe, Freundschaft etc. steht, was mit pragmatischen Aufgaben von verschiedenen Äußerungen, Textsorten etc. verbunden ist.

Список використаних джерел

1. Balawender A. Sicher formulieren, sicher kommunizieren, sicher auftreten – über die sprachliche Höflichkeit in der deutschen Sprache. Magistra der Philosophie (Mag. phil.), University of Vienna. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät BetreuerIn: Patocka, Franz) Wien, 2011. URL: <https://othes.univie.ac.at/14781/> (Дата звернення 26.03.2021р.)

*Андрій Редьква,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник:
Володимир Кушнерик,
доктор філологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
(м. Чернівці)*

ФОНОСЕМАНТИЗМ У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ

(на матеріалі промов політиків Німеччини)

Дослідженням звуків найактивніше займається така наука, як фоносемантика, яка у 20 ст. була визнана галуззю лінгвістики, а її ідеї дали поштовх для безлічі різних досліджень та експериментів у

молодих галузях мовознавства. Предметом вивчення фоносемантики є звукозображальна система мови, у якій аналізуються зв'язки між звуком і значенням лексичної одиниці, а найголовнішим завданням є встановлення асоціативно-символічних значень звуків конкретної мови. Також сюди належить вивчення відповідності між звуковою і змістовою сторонами тексту [1, с. 38].

Проблема «звук-зміст» та асоціативно-символічне значення початкових фонемних сполучень – фонестем, привертала увагу багатьох вітчизняних (С.В. Воронін, А.А. Калита, В.І. Кушнерик, В.В. Левицький, О.Б. Михальов та ін.) та зарубіжних (Л. Блумфілд, З. Ертель, Х. Марчанд, В. Мюс, С. Ульман, Б. Уорф, Е. Фенц, Дж. Фьорс, З. Харріс, Ф. Хаусхолдер, Е. Юнгер, та ін.) дослідників [2, с. 67].

Нами досліджуються початкові фонемні сполучення слів (фонестеми типу [bl-], [br-], [dr-], [fl-], [fr-], [gl-], [gn-] ..., усього 29 одиниць) німецької мови, здійснюється аналіз фонестемної лексики, а матеріалом для дослідження стали промови політиків Німеччини – Ангели Меркель та Йоахіма Гаука. Для дослідження було взято 30 промов Ангели Меркель, загальною кількістю слововживань (далі з.к.с.) 51 075 слів, та 30 промов Йоахіма Гаука, загальною кількістю слововживань 50 651 слово. У промовах пані Меркель виявлено 2 956 одиниць фонестемної лексики (далі о.ф.л.), і відповідно в промовах пана Гаука було виявлено 2 992 о.ф.л.. Промови було об'єднано за тематикою: «війна», «культура», «політика» та «економіка». До кожної теми була виписана фонестемна лексика. Фонестеми володіють певним експресивним зарядом, що формує відповідну стилістичну маркованість тексту, тому нагромадження у тексті лексики з мажорною (позитивною) або мінорною (негативною) фонестемною лексикою сприяє продукуванню у слухача певної світоглядної ідеї.

Політична промова зазвичай виголошується на злободенну тему й стосується суспільно значущої проблеми, яка хвилює широкий

загал, а основною метою є здійснення впливу на слухача. Тому ми припустили, що вживання фонестемної лексики у політичних промовах буде відрізнятись від вживання фонестемної лексики у текстах на нейтральну тематику. Порівняння цих двох груп дало змогу встановити, які фонестеми більш характерні для політичних промов.

Для того, щоб зможти порівняти промови німецьких політиків та статті на нейтральну тематику, нами було опрацьовано 50 статей із журналів та газет, таких як „Spiegel“, „Die Zeit“, „der Freitag“ та інших. Усі статті стосуються нейтральних тем, наприклад „література“, „кіно“, „театр“, „спорт“, та „біографії людей“. Загальна кількість слововжитку цих текстів становить 30 246 лексичних одиниць, а кількість виявленої фонестемної лексики становить 1 532 одиниці. Було визначено домінантні фонестеми, відповідну фонестемну лексику та асоціації, які вони викликають.

Порівнявши статті на нейтральну тематику із промовами політиків Німеччини на тему „політика“, було встановлено, що для політиків Німеччини у промовах на дану тему характерним є вживання фонестем [ʃt-], [fr-], [gr-], [pr-], [tsv-], [tr-], [kr-], [fl-], [br-], [gl-]. Кількісні показники фонестем [ʃp-], [kl-], [dr-], [kn-], [kv-], [sk-], [gn-] переважають у нейтральному матеріалі, тому вживання цих фонестем не є специфічною ознакою промов теми „політика“. Фонестеми [ʃr-] та [ʃm-] демонструють практично однакові показники в обох групах (34-35 та 9-7). Фонестеми [pfr-] та [ʃpl-] не відіграють жодної ролі в обох групах.

Порівнявши статті на нейтральну тематику із промовами німецьких політиків на тему „культура“, ми встановили, вживання яких фонестем у промовах даної теми є специфічною ознакою для політиків Німеччини. Ними виявились фонестеми [fr-], [gr-], [gl-], [ʃl-], [ʃpr-], [pfl-], в той час, як фонестеми [ʃt-], [ʃp-], [pr-], [tsv-], [br-], [tr-], [kl-], [bl-], [kr-], [dr-] переважають у нейтральному матеріалі, а

фонестеми [pfr-] та [ʃpl-] не відіграють жодної ролі в даній порівняльній групі.

Після порівняння матеріалу на нейтральну тематику та промов політиків Німеччини на тему „економіка“, встановлено, які фонестеми є специфічними для політиків у промовах теми „економіка“. Фонестеми [br-], [fr-], [gl-], [gr-], [kr-], [pr-], [ʃn-], [ʃv-], [ʃpr-], [ʃt-] та [ʃtr-], як правило, використовуються у виступах німецьких політиків з цього приводу. Фонестеми [dr-], [fl-], [gn-], [kl-], [kn-], [kv-], [pl-], [ʃm-], [ʃr-], [sk-], [ʃp-] та [tʃv-] не виявляють специфічних ознак використання в промовах даної теми. Тенденцію до використання в обох групах, що не дозволяє віднести їх до особливостей промов теми „економіка“, демонструють фонестеми [bl-], [pfl-], [ʃl-] та [tr-] із майже однаковими показниками (62-64, 2-3, 27-25 та 85-87). Фонестеми [pfr-] та [ʃpl-] не відіграють жодної ролі в обох групах.

У порівняльній групі „нейтральний матеріал – промови на тему „війна“ встановлено, що використання фонестем [fr-], [gl-], [gr-], [kr-], [pr-], [ʃt-] та [tʃv-] характерне для промов німецьких політиків на тему „війна“. Фонестеми [bl-], [br-], [dr-], [fl-], [gn-], [kl-], [kn-], [kv-], [pl-], [ʃl-], [ʃm-], [ʃn-], [ʃr-], [ʃv-], [sk-], [ʃp-], [ʃpr-], [ʃtr-], [tr-] переважають у текстах на нейтральну тематику, тому ми не можемо вважати їх використання специфічною ознакою промов даної групи. Фонестема [pfl-] демонструє тенденцію до вживання в обох групах, а фонестеми [pfr-] та [ʃpl-] не відіграють жодної ролі в текстах цієї порівняльної групи.

Результати дослідження підтверджуються методами квантитативної лінгвістики, а саме значенням критерію X^2 та коефіцієнта взаємної спряженості К. Дані наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Статистично значущі критерії X^2

Порівняльні групи	Критерій X^2 та коефіцієнт взаємної спряженості К
-------------------	---

Нейтральний матеріал – Промови на тему „політика“	$X^2 = 194,64$; $K = 0,101$
Нейтральний матеріал – Промови на тему „культура“	$X^2 = 163,25$; $K = 0,112$
Нейтральний матеріал – Промови на тему „економіка“	$X^2 = 210,32$; $K = 0,108$
Нейтральний матеріал – Промови на тему „війна“	$X^2 = 157,39$; $K = 0,127$

Таким чином, ми встановили, використання яких фонестем характерне для політиків Німеччини у промовах на тему „політика“, „культура“, „економіка“ та „війна“.

Перспективою даного дослідження є порівняльний фоносемантичний аналіз промов політиків Німеччини із промовами політиків Австрії, а також із іншими видами публіцистичного та художнього тексту.

Список використаних джерел

1. Воронин С.В. Основы фоносемантики. Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1982. 242 с.
2. Левицький В.В. Фонетичні зв'язки слів-синонімів і слів антонімів у німецькій мові : *Іноземна філологія*. Львів: Львівський національний університет ім. І.Франка, 1979. №54. С. 67–71.

Марія Руданець,

студентка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Інна Яремчук,

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТІВ НІМЕЦЬКОМОВНИХ БАЙОК

Прагматика тексту є одним з актуальних завдань дослідників сучасності (Л. С. Піхтовнікова, Я. В. Мукатаєва, О. М. Гончарук, Н. В. Карпусенко), оскільки текст є основною одиницею комунікації і має функцію впливу на читача. У тексті автор цілеспрямовано використовує стилістичні засоби для створення прагматичного ефекту.

Текст слугує для передачі деякого розумового процесу змісту, який вміщує в себе суб'єктивну інформацію, виокремлення якої із тексту дозволяє читачеві відтворити дійсність, яка б відповідала напрямку мислення самого автора цього тексту. Текст може реалізуватися лише за допомогою мовних засобів, а тому повинен відповідати всім закономірностям, які притаманні системам мови. Важливим чинником, що знаходить своє відображення в тексті, є індивідуальність автора, його стиль і умови комунікації [1, с. 24].

Дослідження тексту в прагматичному аспекті включає аналіз функцій, які за своєю суттю є прагматичними. У сучасній германістиці стрімко розвивається процес дослідження прагматичних функцій на матеріалі різних типів тексту і дискурсу: шванк (Я. В. Мукатаєва); приклад (Жук Л. Я.); науково-лінгвістичний дискурс (Карпусенко Н. В.); притча (І. М. Яремчук).

Під функцією тексту розуміємо його прагматичне призначення в реальному, повсякденному житті; функція є однією з основних

жанротвірних характеристик тексту [3, с. 29-30; 7, с. 15]. Суть прагматичних функцій полягає у здійсненні комунікації автора із читачем відповідно до мети тексту. Усі функції тексту мають прагматичну настанову.

Прагматичні функції виокремлюються за допомогою інтерпретації текстів та зіставленням їх із цілями. Розпізнавання кожної функції пов'язано з інтерпретацією тексту і загальними знаннями про функції певного жанру.

Тексти німецькомовних байок характеризуються низкою прагматичних функцій. Байка – це передусім інакомовність, двопланове оповідання, із сюжету якого випливає моральне повчання [4, с. 3]. Прикладом є художня структура творів давньогрецького байкаря Езопа, німецького поета Г. Лессінга та їхніх послідовників.

Відомою дослідницею німецькомовної байки Л. С. Піхтовніковою, вперше було проаналізовано античну байку та її вплив на головні тенденції еволюції німецької байки. Звернуто увагу на те, що первинна тематика античної (Езопової) байки – це соціальна несправедливість, пригноблення підлеглих сильними світу цього, а вже потім паралельно з соціально-критичною зароджується тематика, присвячена негативним людським якостям [2, с. 44]. Це вказує на те, що Езоп є засновником соціально-критичного стильового архетипу байки і основною функцією його текстів байок є соціально-критична функція. Ця прагматична функція полягає у критиці негативних рис особистості, суспільства, соціального середовища в непрямій формі; критика замаскована під реалістичним прикладом-ілюстрацією подібних ситуацій із життя тварин.

Прикладом прояву соціально-критичної функції є байка Езопа „Die Taube und die Krähe“:

Eine Taube brüstete sich unter andern Vögeln mit ihrer Fruchtbarkeit: „Ich brüte“, sagte sie, „jährlich acht bis zwölf Junge aus, atze sie, lehre sie fressen und fliegen, fliege mit ihnen auf die Kornfelder und lebe froh mit Kindern, Enkeln und Urenkeln, während ihr andern

*Vögel kaum ein Paar aushecket!“
„Still!“ sagte eine Krähe, die dies mit anhörte, „prahle doch ja nicht mit einem Gegenstand, der dir so unendlich viel Kummer und Leid verursacht! So viele Junge du hast, so viele Male hast du Trauer anzulegen. Kaum haben sie die ersten Federn, so sind sie auch schon auf den Tafeln der Menschen.“*

So ist's im Leben: Kurze Freud, viel Leid und doch halten die Freuden unserem Gedächtnis länger nach [6].

Соціально-критична функція знайшла своє яскраве втілення у байковій творчості Г. К. Пфєффеля.

Для текстів німецькомовних байок притаманна також дидактична функція. Мораль можна легко розпізнати у тексті байки. Наприклад, у байці Кр. Ф. Геллерта „Die Nachtigall und die Lerche“ повчання виражене у звертанні автора до поетів, яких закликає слідувати прикладу солов'їв: співати недовго, але дуже красиво:

*O Dichter, denkt an Philomelen, / Singt nicht, solange ihr singen wollt.
/ Natur und Geist, die euch beseelen, / Sind euch nur wenig Jahre hold. /
Soll euer Witz die Welt entzücken: / So singt, solange ihr feurig seid, / Und
öffnet euch mit Meisterstücken / Den Eingang in die Ewigkeit. / Singt
geistreich der Natur zu Ehren, / Und scheint euch die nicht mehr geneigt: /
So eilt, um rühmlich aufzuhören, / Eh ihr zu spät mit Schande schweigt. /
Wer, spricht ihr, will den Dichter zwingen? / Er bindet sich an keine Zeit.
/ So fahrt denn fort, noch alt zu singen, / Und singt euch um die Ewigkeit
[5].*

У текстах байок реалізується також риторична функція. Суть цієї функції полягає у пошуку ідей, змісті мовлення. Риторична байка прагне бути включеною в промову і звертається до читача стосовно тієї ситуації, яка є предметом дискусії. Вона прагне до того, щоб її носієм була промова [2, с. 175]. Прикладом може слугувати риторична байка В. Лібхена „Witz und Fabel“:

die Fabel fragt den Witz / warum sie alt / und er / so jung erscheint / er so beliebt / und sie / gemieden wird / obwohl er doch / so schnell veränglich sei / antwortet der Witz / ich habe / von der Fabel gelernt.

У тексті байки наявний схематичний діалог між Байкою і Жартом про свою цінність у житті. Байка не знає своєї ціни. Жарт вдячний за науку Байці. Автор закликає читача цінувати жанр за заслугами, а не за популяризацією.

Отже, текстам німецькомовних байок притаманні такі прагматичні функції: дидактична / виховна, соціально-критична, риторична. Кожна із цих функцій реалізується за допомогою прагмастилістичних засобів.

До перспектив подальших досліджень належить систематизація прагматичних функцій байок сучасності.

Список використаних джерел

1. Гаибова М. Т. Прагмалингвистический анализ художественного текста. Баку : АГУ, 1986. 88 с.
2. Піхтовнікова Л. С. Синергія стилю байки: німецька віршована байка 13–20 ст. : монографія. Харків : Бізнес Інформ, 1999. 220 с.
3. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика. Винница : Нова Книга, 2009. 272 с.
4. Українська байка. Упоряд. та предм. Б. А. Деркача, В. Т. Косяченка. К. : Дніпро, 1983. 463 с.
5. Die Nachtigall und die Lerche. URL: <https://kalliope.org/da/text/gellert200110285> (дата звернення 21.03.2021).
6. Die Taube und die Krähe URL: <http://www.maerchen.net/antik/aesop01>. (дата звернення 28.03.2021).
7. Sawtschenko J. Der Witz als Genre der kleineren Formen. Ukrainische Beiträge zur Germanistik. Shaker Verlag : Aachen, 2000. Bd. 1. 126 S.

Анастасія Савицька,
студентка навчально-наукового інституту
неперервної освіти і туризму,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Науковий керівник:
Галина Фоміна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики та мовної комунікації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

HERKUNFT DER STERNE- UND PLANETENBEZEICHNUNGEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Es gibt acht Planeten in unserem Sonnensystem. Der nächste Stern, die Sonne, bestimmt das Leben der Menschen durch den urgeologischen Rhythmus von Tag und Nacht. In der Antike waren fünf Planeten bekannt. Die Bezeichnung griech. *πλάνης, -ητος plánēs* und *πλανήτης, -ου planētēs* «umherirrend, Landstreicher» kommt daher, dass Planeten, im Gegensatz zu Sternen, ihre Konstellation zueinander und zu den Sternen auf scheinbar seltsamen Bahnen ändern. Die Erde galt in der Antike natürlich nicht als Planet.

Nahe bei der Sonne entstanden Merkur, Venus, unsere Erde und der Mars. Sie sind Gesteinsplaneten mit einem metallischen festen Kern im Inneren und einer festen, felsischen Oberfläche. Starker Sonnenwind der jungen Sonne blies die leichteren Elemente in die sonnenferneren Regionen. Dort entstanden die großen Gasplaneten Jupiter, Saturn, Uranus und Neptun. Sie bestehen überwiegend aus den Gasen Wasserstoff und Helium und nur einem kleinen Anteil schwerem Material (Gestein, Metall). Die schwere Materie konzentriert sich in den Kernen der Gasplaneten, während die leichten Gase dichte Atmosphären bilden.

Das Wort «Planet» selber stammt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie «Wanderer» oder «umherschweifen» [1]. Anders als die weit entfernten Sterne wandern die Planeten (sowie Sonne und Mond) im Jahresverlauf deutlich über den Himmel. Das beobachteten auch schon unsere Vorfahren und bezeichneten die wandernden Punkte am Himmel

daher als «Planeten». Die Planeten wurden nach den Göttern der römischen und griechischen Mythologie benannt. Merkur (röm. Mercurius), «Götterbote» ist Gott der Händler und Diebe. «Venus» ist römische Göttin der Liebe und der Schönheit. «Mars» ist röm. Kriegsgott. Der Planet «Mars» erhielt seinen Namen aufgrund seiner rötlichen Färbung, die die Menschen mit Blut und Krieg in Verbindung brachten. «Jupiter» ist die oberste Gottheit oder Göttervater der röm. Religion. «Saturn» ist röm. Gott des Ackerbaus. «Uranus» ist griech. Gott der Elemente und des Himmels. «Neptun» ist röm. Gott der Meere; seine Eltern waren der Mythologie nach Saturn und Rhea, seine Brüder Jupiter und Pluto.

Noch eine Benennung in diesem Bereich ist Konstellation. Das ist ein Bereich des Himmels oder eine Gruppe von Sternen mit einem charakteristischen Ort in diesem Gebiet, das seinen eigenen Namen hat. Stern: mhd. stern(e), ahd. sterno, got. stairno, schwed. stjärna «Stern» stehen neben anders gebildetem mhd. (md.) sterre, ahd. sterro, niederl. ster, engl. star. Außergerm. sind z. B. verwandt griech. aster, astron «Stern» und lat. stella (aus ster-la; Konstellation) [1]. Die genannten Wörter beruhen auf idg. ste̯r- «Stern», das möglicherweise im Sinn von «am Himmel Ausgestreutes» zu der unter Strahl behandelten Wortgruppe gehört. Deutsche Bildungen zu Stern sind Gestirn und gestirnt. Es gibt insgesamt 88 Sternbilder (Sternbild «als Bild zusammengefasste Sterngruppe» (16. Jh., dafür spätmhd. himelzaichen). Die Konstellationen variieren in dem Bereich, in dem sich die Himmelskugel befindet, und in der Anzahl der Sterne in ihnen (Konstellation: Das seit dem 16. Jh. bezeugte Substantiv wurde als Terminus der Astrologie aus spätlat. constellatio «Stellung der Gestirne» (zu lat. stella «Stern», urverwandt mit dt. Stern) entlehnt und bezeichnete wie dies die Stellung der Gestirne zueinander und die sich daraus ergebenden Einflüsse auf das Schicksal des Menschen. Seit dem 18. Jh. wird das Wort vorwiegend im übertragenen Sinne von «Zusammentreffen von Umständen» gebraucht). Wenn man uns der Geschichte zuwenden, wird man sehen, dass die Namen Gruppen von

Sternen mit einer auffälligen Anordnung gegeben wurden, die einem Objekt, einem Tier oder einer menschlichen Figur ähnelt. Die größte Konstellation am Nachthimmel ist Hydra. Es nimmt ungefähr 3% des sichtbaren Kopfraums ein. Und das kleinste ist das berühmte Südkreuz, das 0,165% einnimmt.

Die Planeten und die Sterne haben Namen aus der römischen Götterwelt. Zum Teil haben ihre Entdecker sie benannt. Dabei hat man sich immer Götternamen ausgesucht, die etwas mit dem Aussehen, der Lage zur Sonne und den Merkmalen des Planeten zu tun haben.

Список використаних джерел

1. Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache, neu bearbeitete Auflage. Band 7. Berlin, Dudenverlag. 955 S.

Денис Сварчевський

студент факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Калинюк

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

DIE GRUNDLAGEN DER VERÄNDERUNG IM DEUTSCHEN WORTSCHATZ

Sprachwandel ist ein mehrschichtiger Prozess, der einzelne Ebenen der Sprache betrifft. Der Wortschatz einer Sprache ist ein relativ offenes System, das wegen der immer wieder wechselnden kommunikativen und kognitiven Anforderungen der Sprachgemeinschaft an das lexikalische Potential ständigen Veränderungen unterliegt. Unter dem Begriff „Wortschatz“ versteht man die systemhaft organisierte Gesamtmenge aller Lexeme einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt. Er bildet eine elementare Grundlage für die Äußerungen, die aus Wörtern, lexikalischen Einheiten bestehen. Wenn man die unterschiedlichen Ebenen des

Sprachsystems (Lautung, Morphologie, Lexik, Syntax, Varietäten) vergleicht, dann ist der Wortschatz der schnelllebige Bereich einer Sprache. Der Sprachwandel zeigt sich deshalb immer zuerst auf der lexikalischen Ebene des Wortschatzes.

Das Ziel des Artikels ist die Grundlagen der Veränderungsprozesse im deutschen Wortschatz zu bestimmen.

Um dieses Ziel zu erreichen, muss man zuerst die innere Struktur der Sprache analysieren. In diesem Zusammenhang betrachten wir „das Zwiebelmodell“ von D. Nübling, das die interne Struktur der Sprache veranschaulicht (Abb.1) und auf dem solche Schichten präsentiert wurden [2, S. 2]:

1) die äußeren Schichten „für außersprachliche Einflüsse wie z.B. Sprachkontakt, Sprachplanung, kulturhistorische Veränderungen etc. anfälliger sind“;

2) mithin ist die Pragmatik (griech. *prāgma* ‚Handlung‘) die Schnittstelle zum Sprachgebrauch, die im Vergleich zu den immer stabiler werdenden Bereichen des inneren Kreises am stärksten Veränderungen unterworfen ist, doch unterliegen durchaus auch die Phonologie, Lexik/Semantik und Morphologie im Laufe der Sprachgeschichte Veränderungen.

3) zu ergänzen wäre in diesem Modell allerdings zwischen Lexik und Pragmatik eine Text- und Diskursebene, die nach jüngerer Auffassung ebenfalls der Zeichenebene der Sprache zuzurechnen ist und eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt.



Abb. 1 Das „Zwiebelmodell“ der sprachlichen Ebenen (nach Nübling D.)

Also, auf dem „Zwiebelmodell“ der sprachlichen Ebenen von Damaris Nübling wird deutlich gezeigt, dass der Kernbereich einer Sprache mit Phonologie, Morphologie und Syntax als Grammatik im engeren Sinne bildlich gesprochen „umhüllt“ wird von den mehr oder weniger „äußeren“ Schichten Graphematik, Lexik und Pragmatik. Je weiter außen eine Ebene in diesem Modell anzusiedeln ist, desto stärker ist sie Einflüssen unterschiedlicher Art ausgesetzt, die schließlich zu ebenenspezifischen oder ebenenübergreifenden Veränderungen führen. Die „inneren“ Kernbereiche einer Sprache erscheinen dagegen stabiler.

In jedem Wortschatz einer modernen Sprache lassen sich solche Elemente feststellen, die schon im Laufe von Jahrhunderten in der Sprache existieren, und solche, die erst unlängst entstanden sind. Im Zusammenhang damit unterscheidet man stabile und bewegliche Elemente des Wortschatzes.

Zum *stabilen* Teil des Wortschatzes gehören meistens Wörter, die lebenswichtige Begriffe ausdrücken, die allgemein gebräuchlich sind und als Basis für die weitere Wortbildung dienen können.

Der morphologische Charakteristik nach gehören zu den stabilen Elementen des Wortschatzes:

- 1) die meisten starken Verben: werden, gehen, kommen, fahren u.a.
- 2) viele schwache Verben, besonders solche, die wichtigen Begriffe der Tätigkeit und des Zustandes bezeichnen: leben, haben, machen u.a.

Im Wortschatz, vor allem in einem *beweglichen* Teil, spiegeln sich verschiedene Veränderungen auf allen Gebieten der gesellschaftlichen Tätigkeit wider. Das bedingt seine Mannigfaltigkeit. Der bewegliche Teil des Wortschatzes umfasst Neuschöpfungen, Fachausdrücke, verschiedene Wörter aus der sozialen und territorialen Lexik (Jargonismen, Argotismen, Dialektismen), Wörter fremder Herkunft, Archaismen usw.

Zu den wichtigsten Ursachen des Sprachwandels sowohl in sprachinternen, als auch in sprachexternen Bedingungen gehören u.a. zeitliche, ökonomische, politische, soziale und kulturelle Faktoren, der

Einfluss fremder Sprachen und die Sprachpflege dazu.

Der Dynamik des Wortschatzes einer Sprache kann man auf die Spur kommen, indem man die raschen Entwicklungen im Wortschatz beobachtet, die die gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen sprachlich widerspiegeln. Durch die Globalisierung der Gesellschaften steigt der Benennungsbedarf enorm an, man benötigt immer mehr, spezifizierte und neue Bezeichnungen für neu aufgekommene Sachverhalte, Begriffe, Entitäten etc. Gleichzeitig aber bedeutet dies auch, dass wir unseren Wortschatz ständig vergrößern müssen, die Zahl der zu erlernenden Wörter wird von Tag zu Tag immer größer.

Also, die Benennungsbedürfnisse einer Sprachgemeinschaft können auf unterschiedliche Weise befriedigt werden:

- 1) durch die in der Sprache vorhandenen lexikalischen Mittel und Muster sowie Regeln zur Bildung neuer Wörter (= Wortbildung);
- 2) durch Übernahmen aus fremden Sprachen durch Sprachkontakt (=Entlehnung);
- 3) durch die Veränderung der Bedeutung der Wörter im Laufe der Zeit (=Bedeutungsveränderung, Bedeutungswandel) [1, S. 76].

Literaturverzeichnis

1. Knipf-Komlósi E., Roberta V. Rada, Bernáth C. Aspekte des deutschen Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil. Bölcsész Konzorcium. 2006. 275 S.
2. Nübling D. u.a. Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Tübingen : Narr. 2006, 172 S.

Дмитро Сергушев,
студент факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

НЕОЛОГІЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ, ЩО ВИНИКЛИ ПІД ВПЛИВОМ ПАНДЕМІЇ КОРОНАВІРУСУ (НА ПРИКЛАДІ СПОРТИВНОЇ ЛЕКСИКИ)

Пандемія COVID-19 виявила і продовжує виявляти свій вплив на всі сфери життя суспільства у всіх країнах світу: політику, економіку, освіту, науку, культуру. Навіть така область людських знань, як етимологія – один із розділів лінгвістики, що вивчає походження слів і сталих виразів у мові, відчула на собі її вплив. Пандемія COVID-19 викликала певні зміни в словниковому складі мови, які уже відбулися в ньому за цей короткий проміжок часу. Актуальність дослідження обумовлена самою постановкою проблеми, оскільки питання впливу пандемії коронавірусу на лексичні зміни в різних мовах є видимими як для носіїв, так і для дослідників цих мов. Хоча про пандемію коронавірусу офіційно оголосили тільки в березні 2020 року, однак вже з'явилися праці, присвячені цій проблемі, в тому числі і лінгвістичні. Зазначене питання у своїх наукових розвідках піднімали такі вчені-лінгвісти як Н. А. Купіна, Д. А. Петренко та низка інших науковців [1; 2].

Матеріалом нашого дослідження стали лексеми із словника Інституту німецької мови в м. Мангейм «Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie», котрий збирає і документує неологізми, пов'язані з коронавірусною пандемією [5]. Методом суцільної вибірки було відібрано неологізми, котрі тематично пов'язані зі спортом, та проведено їх семантичний аналіз, що складає новизну дослідження.

Ілюстрації використання неологізмів було виокремлено із автентичних німецькомовних ЗМІ (а саме онлайн-газет, таких як Lokalkompass; Sportschau; Weser-kurier та низки інших).

Станом на 26.03.2021 словник неологізмів тематичної групи «Пандемія коронавірусу» офіційного сайту Інституту німецької мови (м. Мангейм) нараховував вже 474 лексеми, пов'язані з різноманітними особливостями взаємопересікання соціуму і коронавірусу [5].

Загальне ставлення до проблеми відображає фразеологічний неологізм *neue Normalität* (нова реальність), котрий виник в німецькій мові для назви стану обмеженого суспільного і економічного життя під час пандемії коронавірусу, тобто «нова реальність», до якої стрімко адаптуються люди, а значить і мова як відображення соціальних змін.

Спорт і коронавірусна пандемія – два концепти, котрі знаходяться в складних взаємовідносинах, оскільки, з одного боку, під час коронавірусної пандемії ніхто не забороняв займатися спортом, але, з іншого боку, були закриті всі громадянські місця, а значить, і спортивні комплекси, спортивні площадки і т. п. Мабуть, тому у новій лексемі *coronafrei* друге значення – це відсутність тренувань під час пандемії: «Bochumer Thriathletin muss Training umstellen – Sabine Lischka hat „coronafrei“» – ‘Триатлетка з Бохума мала скасувати тренування – Сабіна Лішка мала вимушена відмінити тренування через пандемію коронавірусу’ [4].

Саме відсутність тренувань під час коронавірусної пандемії пояснюється появою двох лексем *Coronakilo* і *Coronaspeck*, що утворюють бінарний синонімічний ряд. Внаслідок виконання всіх норм та правил поведінки під час коронавірусної пандемії, а значить, малорухливого, неспортивного образу життя, у людей з'явилися зайві кілограми, котрі назвали *Coronakilo*: «durch Bewegungsmangel, Langeweile, Stress usw. während der COVID-19-Pandemie zugenommenes Körpergewicht» – ‘зайва вага, набрана під час пандемії

COVID-19 через відсутність фізичних вправ, нудьгу, стрес тощо» [5]. Синонім неологізму *Coronakilo* – лексема *Coronaspeck* – зобов'язана пейоративною конотацією (супутнім, додатковим значенням) другому компоненту слова, котрий перекладається як «сало», або «жир». *Coronaspeck*: «durch Bewegungsmangel, Langeweile, Stress usw. während der COVID-19- Pandemie angegessenes Fettgewebe» – ‘Зайва жирова тканина, набута під час пандемії’ COVID-19 через відсутність фізичних вправ, нудьгу, стрес, тощо [5].

В німецькій мові з'явився цілий словотвірний ряд, що складається із слів *Geisterturnier* (змагання привидів), *Geistermeister* (чемпіони-примари), *Geisterspieltag* (день гри привидів), *Geistertor* (гол-примара) з коренем *Geist* («примара», «дух»). Так, наприклад, спортивний неологізм *Geisterturnier* виник для позначення спортивного змагання, що відбувався без глядачів через пандемію COVID-19, а неологізм *Geistermeister* позначає спортсмена-переможця або команду-переможницю в спортивному змаганні, котре відбувається без глядачів через пандемію коронавірусу: «Thomas Röhler will kein *Geister-Meister* sein – denn von Wettkämpfen vor leeren Rängen hält der Speerwurf-Olympiasieger aus Jena überhaupt nichts» – «Томас Релер не хоче бути майстром привидів – адже олімпійський металник списа з Єни не визнає змагань перед порожніми трибунами» [7].

Найулюбленишим видом спорту в Німеччині є футбол, про що свідчать багаточисленні статистичні опитування німців, що обумовлює і лінгвістичний інтерес до дослідження мови футболу. Впродовж тривалого часу такі вчені-лінгвісти, як І. П. Амзаракова, Р. В. Белютін, І. С. Парина, Н. І. Хомутська займаються вивченням різних аспектів мовних особливостей німецького спортивного дискурсу. Причину популярності футболу пояснює той факт, що словотвірні процеси торкаються, перш за все, саме цього виду спорту. Не виключенням стали і спортивні неологізми, котрі виникли під час коронавірусної пандемії. Так, лексема *Geisterspieltag* з'явилася для

назви дня матчу в німецькій футбольній лізі, коли матчі проходять без глядачів через пандемію COVID-19: «Am ersten *Geisterspieltag* der Bundesligageschichte müssen sich nicht nur die Spieler, sondern auch die Reporter an die besonderen Voraussetzungen gewöhnen» – У перший день «матчу примар» в історії Бундеслиги не тільки гравці, але й репортери повинні звикнути до особливих умов [6]. Футбольний неологізм *Geistertor* позначає 'гол, забитий у футбольному матчі без присутніх на ньому вболівальників'. Безумовно, будь які змагання, матчі і досягнення спортсменів не могли пройти зовсім непомітно, «примарно». Спортивні фанати спостерігали за своїми кумирами через Інтернет, за що і отримали назву *virtuelle Fans*, тобто прихильники, які брали участь у заході дистанційно, через Інтернет: «Aarhus spielt vor „virtuellen“ Fans» – «Орхус грає перед „віртуальними“ фанатами» [3].

Варто зазначити, що проаналізовані лексеми мають різні графічні варіанти, що свідчить про несталу норму їх правопису. Так, наприклад, практично в усіх описаних випадках можливе написання складних іменників через дефіс, що спостерігається в ЗМІ. Однак словник, як кодифікатор мови, у всіх випадках вибирає написання разом, спираючись на модельний апарат, обумовлений продуктивними словотвірними моделями сучасної німецької мови.

Спорт і коронавірусна пандемія, здавалося б, два взаємовиключних поняття, оскільки спорт асоціюється зі здоров'ям, а коронавірус – із хворобою. Тим не менш результати проведеного дослідження свідчать, що в мові з'явилися неологізми, в семантиці яких присутні семи, що вказують на взаємозв'язок спорту і пандемії коронавірусу.

Список використаних джерел

1. Купина Н.А. Пандемия коронавируса: метафорическое освоение новой реальности. *Аксиологические аспекты современных филологических исследований: тезисы докладов Международного научного семинара*. 2020. С. 34-35.

2. Петренко Д.А., Чернишова М.В. Засоби мовної виразності в образі COVID-19 (на матеріалі німецького політичного дискурсу ЗМІ). *Науковий діалог*. 2020. №7. С. 194-209.

3. Faz.net. Режим доступу URL: www.faz.net (дата звернення 22.05.2021).

4. Lokalkompass. Режим доступу URL: www.lokalkompass.de (дата звернення 23.03.2020).

5. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. Режим доступу URL: <https://www1.ids-mannheim.de/neologismen-in-der-coronapandemie/> (дата звернення 26.03.2021).

6. Sportschau. Режим доступу URL: www.sportschau.de (дата звернення 17.03.2021)

7. Weser-kurier. Режим доступу URL: www.weser-kurier.de (дата звернення 24.03.2021).

Наталія Ставчук,

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

ЛЕКСИКОГРАФІЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНА

Теорія і практика науково-технічної лексикографії сьогодні продовжує шукати відповіді на питання: Що таке лексикографічне визначення? Що воно може і що має в нього входити? Як його будувати? Які бувають види лексикографічного визначення?

Поряд із завданням побудови словникової дефініції вирішуються питання використання словникових дефініцій як джерело інформації про термін. Цей напрям представлено низкою прикладних досліджень, в яких словникова дефініція слугує матеріалом для виділення семантичних ознак терміна; джерелом для виявлення структури термінополя певної термінологічної системи; основою для проведення компонентного аналізу. Також розроблена методика, що дозволяє шляхом аналізу словникових дефініцій встановити

ієрархічні зв'язки між термінами і виділити вихідні терміни даної предметної сфери [1].

Проблема словникової дефініції терміна залишається актуальною в теорії лексикографії. Допоки немає однозначного розуміння термінів «визначення», «дефініція», «тлумачення», «опис». Всі ці терміни використані як взаємозамінні. Ще не вироблені вимоги до форми і змісту лексикографічного визначення терміна в залежності від типу словника і від особливостей самого терміна. Залишається відкритим питання про співвідношення лінгвістичного, семіотичного та логічного в природі й сутності словникового визначення. Немає ще комплексних досліджень теоретичного і практичного планів. У практичному плані було б цікаво простежити і описати всі існуючі різновиди визначення терміна у всіх типах словників. У теоретичному – розробити моделі словникових дефініцій, орієнтованих на прагматичні функції словника.

У той час як загальна лексикографія виробила "набір прийомів та способів семантизації слів в словниках різного типу і видів словникових визначень" [2], в теорії і практиці науково-технічної лексикографії ці питання ще тільки розробляються. Словникові визначення терміна в усьому їх різноманітті не описані і не систематизовані. Є роботи, присвячені окремим видам визначень: класифікуючим і некласифікуючим – Л. В. Морозова, перераховуючим – Л. В. Морозова, синонімічним – Д. І. Арбатский, системним – Б. А. Глухов, негативним – С. Д. Шелов, енциклопедичним й –філологічним П. Н. Денісов, відсильним – Д. І. Арбатский. Першими узагальнюючими дослідженнями з цієї проблеми стали роботи С. Д. Шелова, а також монографія «Визначення термінів і понятійна структура термінології». У цій монографії на матеріалі енциклопедичних і термінологічних словників і стандартів аналізуються вербальні визначення номінативних термінів 5 видів: родовидові, пререраховуючі, контекстуальні, операціональні, моно- і поліморфні [3].

Конкретизуючи поняття «визначення», ми будемо вживати це слово як однозначний логічний термін, як синонім слова «дефініція». Тоді словникові визначення в одномовних термінологічних словниках слід розуміти як певним чином побудовану фразу, структура і спосіб побудови якої можуть бути задані виходячи з вимог логіки. Таким чином, лексикографічне визначення – це один із способів семантизації слова.

Дещо відмінним є підхід до розуміння словникової дефініції в англійській лексикографії. Англійська лінгвістична енциклопедія [4] в словникової статті «Lexicography» дає наступне визначення дефініції: «Definition is a formalized paraphrase ... which supposes a delexicalization of a unit into its components». Далі в статті розрізняються і визначаються такі типи дефініції, як Definition by synonym, Analytical definition, Formulaic definition.

Цікаво також, що переклад (translation) визначається поряд з дефініцією як її результат (the process of definition yields a definition as its product). Примітно також, що посилання (reference), ілюстрація (illustration), pictures, tables and diagrams) і контекст (exemplification) визначаються енциклопедією як засіб пояснення (explanatory techniques) [4].

Подібно будь-якій лінгвістичній одиниці, кожному лінгвістичному матеріалу, лексикографічне визначення терміна може бути проаналізовано в двох аспектах: форми і змісту.

З погляду форми дефініція терміна, як правило, подана в словнику у вигляді фрази або речення різної довжини. Сам термін «дефініція» обумовлює стислість лексикографічного визначення, і ми можемо відзначити нормативність визначення терміна, коли воно виражено одним реченням з прямим порядком слів. Отже, існуючі види визначення термінів у словниках можна розглядати як такі, що збігаються або не збігаються з нормою. Практика виявляє, що в словниках досить широко використовуються і короткі і дуже довгі дефініції.

Поряд зі словесними визначеннями існують такі способи семантизації, як креслення, графік, малюнок, фото, формула і т.д. Оскільки ці способи можуть виконувати функцію дефініції та повністю замінювати її в тексті словникової статті, є підстави розглядати їх як види визначень, які виражені не природною, але метамовою. Таким чином, словникові визначення терміна можуть бути двох видів за формою вираження:

1 - словесні визначення (вербальні), що складаються з одного або декількох слів або одного пропозиції з прямим порядком слів;

2 - несловесні визначення (невербальні), що являють собою різного роду зображення. Таке розмежування визначень дозволяє встановити ступінь розгорнення визначення та ступінь семантизації терміна в словнику.

Більш різноманітними є визначення з погляду їх змісту.

Виділення видів словникових дефініцій з точки зору змісту повинно ґрунтуватися на обсязі самого поняття дефініції. Виходячи з розуміння словникової дефініції терміна як способу семантизації терміна, лаконічного за формою, який розкриває основні суттєві і відмітні його ознаки, ми при всьому різноманітті в кожній дефініції можемо виявити:

- 1) співвіднесення поняття з ширшим;
- 2) відмінність поняття від суміжних з ним понять;
- 3) розкриття суті поняття через перерахування його суттєвих ознак.

Однак аналіз словників показує, що "ідеальні дефініції" з усіма перерахованими змістовними ознаками спеціального поняття зустрічаються не часто. Отже, за змістом ми можемо аналізувати види словникових дефініцій в залежності від способів відображення істотних семантичних ознак спеціального поняття.

Таким чином, розглядаючи зміст словникового визначення терміна у вигляді набору його семантичних ознак і з огляду на різноманітність норм, лексикографічні дефініції терміна можна

звести до трьох основних видів: 1) родовидові; 2) описові; 3) відсильні.

Список використаних джерел

1. Скороходько Э. Ф. Форма и содержание определений в толковых словарях. Филологические науки. М.: Высшая школа, 1965. № 1. С. 97–107.
2. Сороколетов Ф. П. Общая и учебная лексикография: Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1985. 67 с.
3. Шелов С. Д. Определение терминов и понятийная структура терминологии. С-Петербург: С.- Петербургский университет, 1998. 233 с.
4. Encyclopaedia of Linguistics. Information and Control. Oxford: Pergamon Press, 1969. 718 p.

Ярослава Траченко,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Ірина Білецька,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань)

ЖАНРОВА ДИНАМІКА ДИСКУРСУ Т. БЛЕРА ЯК «ТРАНСЛЯТОРА» ЙОГО МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ЛІНГВІСТИЧНІЙ ПЛОЩИНІ

Необхідність дослідження жанрової динаміки політичного дискурсу Тоні Блера зумовлюється тим, що обраний для аналізу модус мовної особистості політика реалізовується різними способами організації дискурсу. Зауважимо, що жанри мовлення крізь призму функцій базових одиниць мовного спілкування, як зазначає лінгвіст Г. І. Богин, є: «найважливішими засобами індивідуалізації тексту» [1, с. 12].

Наведемо приклад виступів Блера, що підтверджують думку про те, що жанр визначається крізь призму понять: ситуація, тема, композиція та стиль:

“(1) I believe in this country, in its people and our capacity to renew Britain for the age in which we live. (2) We all know this is a world of dramatic change. In technology; in trade; in media and communications; in the new global economy refashioning our industries and capital markets. (3) In society; in family structure; in communities; in life styles.

Add to this change that sweeps the world, the changes that Britain itself has seen in the 20th century – the end of Empire, the toil of two world wars, the reshaping of our business and employment with the decline of traditional industries – and it is easy to see why national renewal is so important. (4) Talk of a modern Britain is not disowning our past. (5) We are proud of our industry. This is simply recognition of the challenge the modern world poses ... ” [3].

Ассертиви, представлені в уривку, характеризують процеси, що відбуваються не тільки в світі, але й у Великобританії. Наявність метафор в мовленнєвих актах “*dramatic change*”, “*change that sweeps the world*”, “*change ... refashioning our industries and capital markets*”, “*the challenge the modern world poses*” свідчить про важливість поставленого Т. Блером завдання: переконати націю в доцільності прийняття нових реформ не лише у політичній, але й в економічній сфері Великобританії. Зміни в світі, за словами політика, відбуваються швидко, миттєво, вони неначе «підмітають» світ (“*sweeps the world*”), акумулюючи негативний досвід (кінець Імперії, війни, застаріла традиційна промисловість).

Зміни в технології, торгівлі, сім’ї та суспільстві Т. Блер називає раптовими (“*dramatic change*”), вважаючи, що потрібно будувати нове суспільство, долаючи класові, соціальні та етнічні бар’єри. Лексема “*change*” не випадково використовується політиком як іменник, а не дієслово, оскільки у прикладі не вказано, хто є «катализатором» цих змін, і за рахунок кого або чого ці зміни

відбуваються. Звернення до метафори як ефективного засобу впливу на адресата, тобто, так звана «метафорична рамка» є різновидом маніпуляції, який превалує у жанрових різновидах дискурсу Т. Блера, оскільки завоювання переважної парламентської більшості на виборах у 1997 році, стабільна економічна ситуація, високі рейтинги популярності Лейбористів та особисто Тоні Блера дозволили саме уряду майже без перешкод проводити політику, в першу чергу, змінювати економіку країни.

Наведений вище уривок характеризується певним мовним стилем та композиційною побудовою. Наприклад, різні види змін (change): *“In technology; in trade; in media and communications; in the new global economy refashioning our industries and capital markets. In society; in family structure; in communities; in life styles”* представлені у рівноправному світлі.

Змодельований ланцюжок еквівалентів також знаходить відлуння у твердженні (1), представляючи експресивний мовленнєвий акт Т. Блера. Його іллокутивна сила полягає в тому, що політик вірить у свою країну, її громадян та можливість перетворити Британію на могутню державу із високим рівнем розвитку економіки. У мікроконтексті політик імпліцитно вибудовує такі рівні еквіваленти: “Britain” = “country” = “people” = “we” (“our”), де ці слова є взаємозамінними елементами. З огляду на це, ми можемо реконструювати твердження, не змінюючи його значення: *“I believe in us, in the British people and their capacity to renew the country ... ”*. Глобальну економіку (global economy) Т. Блер пояснює як конкуренцію між націями та державами, спираючись на поняття – країна, нація та бізнес.

Цей фрагмент ілюструє типове для Глави Кабінету використання особових та безособових речень. Експресиви (1) і (5) відображають розуміння, переживання і почуття політика стосовно майбутнього Великобританії, натомість асертиви (2), (3) і (4) пов’язані з

твердженням (1) та підтверджують відсутність відповідальної особи за зміни, що відбуваються у світі.

Таким чином, тематичний зміст у цьому прикладі (обговорення глобальної економіки), лексичні та граматичні засоби мови (метафоричні словосполучення, використання особових та безособових речень) дозволяють нам констатувати, що окреслений мікроконтекст – мовленнєвий різновид, що визначається умовами ситуації та ціллю використання, а точніше, мовленнєвий жанр. Відповідно, для дослідника видається можливим визначення мовленнєвого жанру через тему ситуації, композицію та стиль.

Розглянемо наступний приклад, який доводить, що мовленнєвий жанр може знаходити відображення у свідомості мовної особистості у вигляді фреймів, концептів, прототипів:

“Our mission is to promote and reconcile the four values which are essential to a just society which maximizes the freedom and potential of all our people – equal worth, opportunity for all, responsibility and community” [5].

Наведене висловлювання є комісивним та декларативним мовленнєвим актом, в основі якого – експлікація заклику до реалізації одного із невід’ємних прав людини – права на свободу. Це висловлювання більше схоже на гасло, в фокусі якого знаходяться такі цінності, як рівність, можливість, відповідальність і держава (community), де всі люди є рівними. Проголошені цінності, за словами Н. Феарклоф, корелюють із цінностями США, які визначив ще президент Б. Клінтон: можливість підвищення рівня життя американців, відповідальність за свої справи та громаду – державу, в якій люди можуть називати себе нацією [6, с. 69].

Ми можемо окреслити онтологізацію концепту FREEDOM, що включає такі ознаки як: рівність можливостей людини в суспільстві з одного боку та відповідальність кожного за свої вчинки з іншого. Для партії Лейбористів концепти: FREEDOM, OPPORTUNITY, RIGHT суголосні з RESPONSIBILITY. Це означає, що у людини є права,

свобода, можливість, але не можна забувати й про відповідальність, яку несе кожен громадянин країни. Не менш важливою є і роль уряду, який стежить та регулює дії людей. Концепт FREEDOM виступає в якості заклику до дії – узгодити ті цінності, які необхідні для справедливого суспільства.

Прикладом, що підтверджує точку зору про те, що жанр може проявлятися в конкретній ситуації і відображати мовний задум мовця, є коротка заява від 31 серпня 1997 року, опублікована після смерті принцеси Діани. Тоні Блер звертається до народу:

“(1) I am utterly devastated. The whole of our country, all of us, will be in a state of shock and mourning. (2) Diana was a wonderful, warm and compassionate person who people, not just in Britain, but throughout the world, loved and will mourn as a friend. Our thoughts and prayers are with her family, in particular with her two sons, and with all of the families bereaved in this quite appalling tragedy.

I feel like everyone in the country today – utterly devastated. Our thoughts and prayers are with Princess Diana’s family – in particular her two sons, two boys – our hearts go out to them. We are today a nation, in Britain, in a state of shock, in mourning, in grief that is so deeply painful for us” [2].

Слід зазначити, що в цей період партія Лейбористів перемогла на виборах і Т. Блер вже перебував на посаді прем’єр-міністра близько трьох місяців. Означений уривок є прикладом офіційного загальноприйнятого стилю, який використовується політичними лідерами в таких випадках. Превалююча частина виступу представлена експресивами, що виражають співчуття, жаль і сум. Займенники, *we*, *our* та метонімія *thoughts and prayers* (думки і молитви), метафоричні вирази: *our hearts go out to them* (наші серця з ними), *a nation in mourning* (нація в жалобі) – яскраві приклади використання Т. Блером метафор для вираження співчуття народу Великобританії та сім’ї принцеси Діани.

Метафора *our hearts go out to them* використовується Т. Блером у багатьох виступах з приводу світових трагедій. У січні 2005 р. відбулося цунамі на узбережжі Індійського океану, де кількість жертв перевищувала кілька сотень тисяч чоловік. Блер звертається до народу, прагнучи висловити співчуття та жаль з приводу того, що сталося: *“Our hearts go out to their families in their pain and grief”* [4].

Продовжуючи висвітлення аналізу виступу від 1997 року, відзначимо, що разом із загальноприйнятими фразами в публічних промовах, політик говорить від першої особи, висловлюючи власні почуття та співчуття. Він готує аудиторію до того, що пролунає мовлення не політика, а такого ж громадянина, як і мільйони людей. Із твердження (2) починається офіційний вступ, потім воно знову переходить в особистісні переживання, адже смерть Діани була великою втратою для всієї нації, яка щиро її любила та поважала. Це й хотів передати Т. Блер, використовуючи такі предикати – *utterly devastated, deeply painful, in a state of shock*. Він не відокремлює себе від народу та зауважує: *“I feel like everyone in the country today”*, показуючи тим самим, що він – звичайна людина. Зауважимо, що експрем’єр-міністр також звертається до дітей Діани тим самим, показуючи широту теплих відносин із сім’єю принцеси.

У виступі, більше схожому на співчуття, для Блера є характерним задалегідь спланований дискурс, в якому спостерігається здатність політика поєднувати офіційну публічну промову із неофіційним стилем, що виражає почуття та переживання. Успіх такої стилістичної комбінації полягає в тому, що Т. Блер постає перед аудиторією в якості «звичайної людини» – особистості, яка розуміє горе, співчуває і співпереживає.

Узявши все до уваги, підсумуємо те, що жанрова динаміка в дискурсі Т. Блера характеризується тим, що жанр виступає, у першу чергу, як специфічна модель структурно-композиційної та мовної організації комунікативних різновидів текстів. Вербальне оформлення фрагментів дискурсу, що виявляється у використанні

мовних прийомів, співвідноситься з невербальними чинниками за сферами людської діяльності, спілкування, ситуацій соціальної взаємодії людей.

Крім того, жанри мовлення присутні в свідомості мовної особистості Т. Блера у вигляді концептів, прототипів, які впливають на процес створення мовного твору, який має принципово жанровий характер.

Список використаних джерел

1. Богин Г. И. Речевой жанр как средство индивидуализации. *Жанры речи*. Саратов: Изд-во ГОСУНЦ Колледж, 1997. С. 12–23.
2. Blair T. Statement on the Death of Princess Diana. URL: <https://keptonyblairforpm.wordpress.com/dianas-death-tonyblair>.
3. Blair T. The Opening Speech by T. Blair to the Confederation of British Industry. URL: <https://www.guardian.co.uk/politics/2004/apr/27/immigrationpolicy.speeches>.
4. Blair T. The PM's Opening Statement. URL: <https://www.number-10.gov.uk/output/Pagel2060.asp>.
5. Blair T. *The Third Way: New Politics for the New Century*, Fabian Society Pamphlet / N. Fairclough. *New Labour, New Language?* London, New York: Routledge, 2003. 178 p.
6. Fairclough N. L. *New Labour, New Language?* London, New York: Routledge, 2003. 178 p.

Оксана Чіпак,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

LEXIKALISCHE UND GRAMMATIKALISCHE UMSETZUNG DER KONZEPT *METAPHER DER LIEBE* IN TEXTEN DER MODERNEN DEUTSCHEN LIEDER

Die Metapher ist die Übertragung der Namensbezeichnung aufgrund einer Ähnlichkeit. Zum Beispiel, Neil Young singt: „Liebe ist eine Rose“. In der semantischen Struktur des Lexems *Rose* gibt es also 2 Bedeutungen: die Hauptbedeutung ‘Blumen’ und die metaphorisch übertragene Bedeutung ‘Liebe’.

Lexikalische und grammatische Metapher sind keine unterschiedlichen Phänomene. Vielmehr handelt es sich um zwei Aspekte derselben Strategie, mit deren Hilfe die Sprecher ihre eigene Welt verstehen und erweitern. Bei der grammatischen Metapher wird eine semantische Aussage, die üblicherweise durch eine bestimmte grammatische Konstruktion oder Wortart ausgedrückt wird, stattdessen durch eine andere Konstruktion realisiert. Prozesse wie *bewegen* werden in der Regel durch Verben ausgedrückt, Eigenschaften wie *schnell* – durch Adjektive, Dinge wie *Komet* – durch Nomen. Denn das Verb *bewegen* wird, innewohnende semantische Konzept in ein Nomen *Bewegung* übertragen, wird es verdinglicht.

Der lexikalischen Metapher bekommt die Übertragung durch das Wort eine neue Bedeutung und tritt demnach in den Wortbestand der Sprache ein und bereichert sie damit. Die Metapher ist eines der Hauptmittel zur Erkenntnis von Objekten der Realität, das kognitive, Nominative, künstlerische und Betäubungsbildende Funktionen erfüllt. Eine besonders wichtige Funktion der Metapher ist ihre Fähigkeit, den Zugang zum

Verständnis der abstrakten Bereiche menschlicher Erfahrung zu ermöglichen (L.^oBelekhov, G.^oLakoff, O.^oShmelev, R.^oTsur).

Die bildliche Komponente des Begriffs *Liebe* im modernen Deutsch wird durch eine Reihe wichtiger kognitiver Metaphern objektiviert, die die Grundlage für typische metaphorische Ausdrücke bilden.

Der konzeptuelle Bezugspunkt der *Liebe*, deren Analyse es uns ermöglicht, die wichtigsten konzeptuellen Metaphern des entsprechenden Gefühls im modernen Deutsch zu identifizieren. Die Metaphern identifiziert, die in drei Hauptgruppen unterteilt sind: ontologische, strukturelle (im Zusammenhang mit menschlichen Aktivitäten, physiologischen Bedingungen des Menschen, Lebewesen, Naturphänomene) und räumliche.

Die Gruppe der ontologischen Metaphern umfasst Metaphern der *Liebe* als Behälter, Substanz, Objekt und Einheit (*Liebe ist Einheit*, *Liebe ist Stoff*, *Liebe ist ein Objekt*, *Liebe ist ein Behälter*). Zum Beispiel, liegt die Schlüsselmetapher von *Liebe ist Einheit* solchen metaphorischen Aussagen zugrunde, wie *Wir für einander gemacht wurden. Du bist meine bessere Hälfte. Ihre passt perfekt zusammen*. Die Metapher der *Liebe* als Einheit ist die Grundlage für solche stabile Konstruktion wie: *Aufteilen*, *Aufbrechen*, *das Aufteilen des Ganzen in zwei Teile*. Das Adjektiv *fragmentarisch* in der Funktion der Definition der Nebenbeziehung hat eine negative Konnotation: *In Leben war alles gebrechlich – flüchtige Emotionen, fragmentarische Beziehungen* (E.^o Taylor).

Gute Beispiele von diesen ontologischen Metaphern finden sich im Lied von Madeline Willers „Bessere Hälfte“: *“Du bist meine bessere Hälfte, Du fängst mich, wenn ich fall, ohne Dich bin ich nur halb, wenn ich schwach bin, bist Du stark, Würd' ich Dich verlier'n, würd' ein Teil von mir”* [7].

Die Gruppe der Strukturmetaphern besteht aus viel Untergruppen. Die erste Untergruppe umfasst Metaphern, die sich auf verschiedene menschliche Aktivitäten beziehen: *Krieg*, *Zerstörung*, *Götzendienst*, *Gemeinschaft* und *Landbewirtschaftung* (*Liebe ist Krieg*, *Liebe ist*

Zerstörung, Liebe ist Götzendienst, Liebe ist Kommunikation, Liebe ist Kultivierung). Ausgewählte anthropomorphe Metaphern entsprechen der These der kognitiven Linguistik zur anthropozentrischen Bedeutung und weisen darauf hin, dass abstrakte Kategorien in Hinblick auf bestimmte menschliche Aktivitäten verstanden werden. Daher ist die Vorstellung von *Liebe* als ‘Zerstörung’ die Grundlage für solche metaphorischen Aussagen wie: *man ist sehr ungezogen und bricht jedem das Herz. Man kann von einer Verliebtheit in Frauen getroffen werden, die er nie getroffen hat. Sie zerstörte sich mit unerwidelter Liebe. Ihre Liebe musste sie quälen*. Das metaphorische Szenario dieser Metapher lautet wie folgt: *Liebe* ist etwas (Lebewesen), das dem Subjekt (beiden Liebenden) oder einem Teil seines Körpers schadet; das Objekt beschädigt das Subjekt; das Subjekt vernichtet sich mit der *Liebe*.

Die zweite Untergruppe kombiniert konzeptuelle Metaphern, die sich auf menschliche physiologische Zustände beziehen: *Hunger, Durst, Krankheit – Wahnsinn und Blindheit (Liebe ist Hunger, Liebe ist Durst, Liebe ist Wütend, Liebe ist Blindheit)*. Diese Gruppe wird durch Rammsteins Lied „Sex“ anschaulich illustriert: *“Ich sehe Dich und ich werde schlecht, und die Knie werden weich, Tausend Nadeln, das Verlangen, Weiß, das Hirn kriecht in den Venen, und es singen die Sirenen”* [6].

Die dritte Untergruppe der Strukturmetaphern umfasst metaphorische Assimilation der *Liebe* zu Naturphänomenen: *Feuer, Wasser, Licht, Luft und Wind* sowie physikalische Phänomene wie *Elektrizität und Magnetismus (Liebe ist Feuer, Lieber ist Wasser, Liebe ist Licht, Liebe ist Wind, Liebe ist Storm): Ihre Liebe ist verflogen. Liebe ist die Luft, die wir atmen. Ich konnte die Elektrizität zwischen uns fühlen*. Es gibt sehr gutes Beispiel im Lied „Du bist Feuer“ von Execute: *“Du bist wie Feuer, Du bist diese Hitze die Seele nur versengt, Ich bin wie Wasser, Deine Hitze ja sie kocht mein Blut, Meine Haut verbrennt ich komm nicht klar”* [3].

Nächste konzeptuelle Metaphern in Bezug auf Lebewesen sind: *Mensch, Tier, Pflanze (Liebe ist ein Mensch, Liebe ist ein Tier, Lieber ist*

eine Pflanze) wurden in einer separaten Untergruppe herausgearbeitet: *Wahre Liebe spricht nicht laut. Ihr Liebesnest wurde entdeckt. Liebe ist die Blume des Lebens und blüht unerwartet und ohne Gesetz.* Sehr schönes Beispiel gibt es im Lied von Helene Fischer „Die Rose“: *„Liebe ist wie wildes Wasser, für mich ist sie eine Rose, für Dich ein Dornenstrauch, blüht im Frühjahr eine Rose“* [4].

Raummetaphern bestehen aus Metaphern, die *Liebe* als ‘vertikale Bewegung’, ‘horizontale Bewegung’, ‘Seitwärtsbewegung’ und räumlich-zeitliche Metapher des ‘Beginns der Bewegung’ verstehen (*Liebe ist eine Bewegung, Liebe ist ein Abfahrtsort*). Die *Metapher der Liebe* als Bewegung hat keine klare Richtung und bestätigt nicht J. Lakoffs Hypothese einer inhärenten positiven Bewertung der Richtung „auf“ und der negativen Richtung „ab“. Einerseits das Wort, die das für Liebende charakteristische Gefühl der Erhabenheit bezeichnen, etymologisch aus Verben mit einer bestimmten Bedeutung *der Bewegung*, nämlich *tragen, erheben*. Zum Beispiel, im Lied von Thomas Anders „Das Lied das Leben heißt“: *“Du bewegst mich, Du trägst mich, und Du schickst mich hoch hinaus, eine Reise durch die Zeit”* [1].

Die Analyse der Konzept *Metapher der Liebe* im Deutschen offenbart den Sprachenmechanismus des menschlichen Bewusstseins, dessen eines der Prinzipien darin besteht, stabile, kulturell bedingte oder universelle Verbindungen zwischen abstrakten und konkreten Phänomenen der Welt herzustellen. Die Entdeckung dieser Zusammenhänge ermöglicht es, den konzeptuellen Bezugspunkt der *Liebe* im menschlichen Bewusstsein zu rekonstruieren.

Literaturverzeichnis

1. Andres^oT. Das Lied das Leben heißt. 2017 URL : <https://www.lyrics.com/lyric/33871294/>(Abgerufen am: 27.03.2021).
2. Black^o M. Mehr über die Metapher. *Theorie der Metapher*. Darmstadt. 1996. S. 379-413.

3. Execute Du bist Feuer. 2017. URL: http://www.songtextemania.com/du_bist_feuer_songtext_execute.html (Abgerufen am: 27.03.2021).

4. Fischer°H. Die Rose. 2009. URL : https://de.lyrsense.com/helene_fischer/die_rose (Abgerufen am: 27.03.2021).

5. Imo°W., Spieß°C. Empirische Linguistik. URL : <https://www.linguistik.de/> (Abgerufen am: 26.03.2021).

6. Rammstein Sex. 2019 URL : <https://www.amalgamablab.com/songs/r/rammstein/sex.html> (Abgerufen am: 27.03.2021).

7. Willers°M. Bessere Hälfte 2020. URL: https://www.jiosaavn.com/lyrics/bessere-halfte/lyrics/BwQ_HU_iBB_VB4 (Abgerufen am: 27.03.2021).

Анастасія Швень,
студентка навчально-наукового інституту
неперервної освіти і туризму,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Науковий керівник:
Галина Фоміна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики та мовної комунікації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

ЛАСКАВІ ПРИЗВИСЬКА В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Коли ми закохуємось, ми намагаємося більше часу проводити з цією людиною. Спілкуватися на різні теми, дізнаватися щось нове. Коли обрана нами особа, насправді нам важлива, ми хочемо якось по-особливому називати її. Частіше за все це пестливі слова. У нас в Україні найбільш вживані ласкаві слова це – *сонечко, кицю, зайчику, кохана або коханий, золотце, солоденька чи солоденький*. У світі існує безліч варіацій на цю тему. Наприклад, в Америці найбільш вживане є *baby* (крихітко). В Іспанії – *mi amor* (моє кохання). В Італії – *tesoro* (скарб), *amore* (кохана або люба). У Франції – *bébé* (крихітко),

bonbon (солоденька). Німецька мова також не залишилась осторонь цього процесу.

Найбільш популярним звертанням до коханої людини є *Schatz*, *Schätzchen*, *Schätzelein* (скарб). Комплімент коханій дівчині в німецькій мові можна зробити наступним чином: *Du bist heute so hübsch!* (Ти сьогодні така гарна); *Du bist heute so attraktiv* (Ти сьогодні така приваблива); *Du bist heute so nett* (Ти сьогодні така мила).

Як і українській мові, надзвичайно популярними є прізвиська із згадками тварин: *Hase*, *Hasi* (зайчик, зайчєня); *Bärchen* (медведику), *Bussibär* (плюшеве медвежа); *Käferchen* (жучок); *Fröschi* (жабеня). Улюбленого чоловіка можна називати ось такими словами: *Hengst* (жеребець) (якщо додати часточку *sexu*, то вийде «мачо»); *Süsser* (солоденький); *Zuckerpups* (цукровий пупсик); *Augensternchen* (зірка моїх очей); *Liebster* (найулюбленіший); *Liebling* (коханий). До своєї єдиної і коханої можна звертатися такими номінаціями: *Maus*, *Mausi*, *Mäuschen* (мишка, мишеня); *mein kleines Mäuschein* (моє маленьке мишеня); *Engel*, *Engelchen* (янгол, янголятко); *Sternchen* (зірочка); *Süsse* (мила, солоденька); *Sonnenschein* (сонечко); *Liebste, meine Liebe* (моя кохана, моє кохання); *Baby* (крихітко, бейбі); *Herzchen* (серденько); *mein Ein und Alles* (моє все); *mein Herzchen* (моє серденько); *meine Süsse* (моя солоденька).

Щодо морфологічних особливостей, то при вживання пестливих слів, артикль не потрібний. Почуття коханій людині висловлюється наступним чином: *Ich liebe dich!* (Я тебе кохаю!); *Ich hab dich lieb!* (Ти мені подобаєшся!); *Ich habe mich in dich verliebt!* (Я в тебе закохалась/закохався!). При вживанні з цими словами присвійного займенника *mein* (мій, моя) підкреслюються почуття. Німці у своєму спілкуванні не нехтують зменшувально-пестливими іменами та назвами. Зменшувально-пестливий відтінок мають лексеми із суфіксами *-chen* та *-lein*. Проте, більшість лінгвістів відзначають таку особливість німецьких власних назв як слабка здатність до димінутивності (як відбувається в українській мові, *Настя*, *Настуня*,

Настуся). У німецькій мові відсутній в достатній кількості набір афіксів для створення таких антропонімів: *Hansi* у «Hänsel und Gretel». Суфікси *-el*, *-chen*, *-lein* не дають широкого простору для такого формоутворення, тому німецька мова вдається до специфічного продуктивного словотворчого засобу – словоскладання. Наприклад, *Roul – Rouli-Maus* (Мишка Рауль). З іншого боку, німецькі антропоніми часто використовуються в якості основи для дражнілок і прізвиськ, наприклад, від імені *Matthias* утворюють дражливі імена *Mats*, *Spatz*, *Fratz*, *Fatz*, *Matter*, *Mattscheibe*, *Ilias*. Ім'я *Burgunde* обігрується в жартах як *Gebirsbewohnerin* («мешканка гір», від «Burg» – фортеця (на горі)).

Таким чином, називають свою другу половинку ласкавим ім'ям не тільки українці, але і німці. Як і ми, і вони виявляють свої почуття. Отже, в німецькій мові існує багато пестливих (а іноді і дражливих) слів для вираження своїх почуттів.

Список використаних джерел

1. Как признаться в любви на немецком? Ласковые немецкие слова URL: <https://youtu.be/hJWMiEJUW14>
2. Стерлигов С.Г. Немецкая антропонимика как лингвострановедческая проблема URL: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/99990196_West_filol_2003_1\(3\)/B_3-6.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/99990196_West_filol_2003_1(3)/B_3-6.pdf)

*Ганна Шевченко,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк
*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ДО ПРОБЛЕМИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ЛЮДИНА» У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Враховуючи антропологічний підхід сучасних лінгвістичних досліджень, актуальним, на нашу думку, є розгляд одного із ключових концептів будь-якої лінгвокультури – «ЛЮДИНА», який трактується як «мірило усіх речей».

Як зазначає М. Тігаренко, «людина – це багатоаспектне, багаторівневе явище, що постає в різних формах: матеріальній, духовній, інтелектуальній. Концепт «людина» репрезентував її як носія якостей, властивих тій чи іншій нації. Вона реалізує себе і як природна, і як соціальна сутність, в якій відбивається все буття світу» [3].

Метою статті є аналіз концепту ЛЮДИНА у сучасній німецькій мові та засобів його репрезентації.

Беручи до уваги лінгвокультурний напрям дослідження, розуміємо «концепт» як «квант вербалізованої інформації, певного суспільства, який стає певним посередником у відношенні ЛЮДИНА:КУЛЬТУРА» [3].

У німецькій мові ядром концепту ЛЮДИНА виступає лексема Mensch.

Концепт ЛЮДИНА розглядається у нашому дослідженні у таких трьох групах: ЛЮДИНА – жива істота, ЛЮДИНА – істота соціальна, ЛЮДИНА – частина системи соціальних взаємодій. На основі онлайн-словника Duden виділено такі номінації [4]:

Перша група – «ЛЮДИНА – жива істота». Нижче наведено такі підгрупи:

– позначення віку: *die/der Alte, (alte) Schabracke, alte Hexe, alte Frau, alte Vettel, altes Weib, Matrone, (abgetakelte) Fregatte, Reff, (alte) Schachtel, (alte) Scharteke, (alte) Schrulle, (altes) Schrapnell, alter Besen, Schreckschraube, Spinatwachtel;*

– позначення зовнішності: *Dame mit der platinblonden, auftoupierten Föhnfrisur, die Mollige, die langbeinige Blondine; Brünette, Langhaarige, Kurzhaarige, Langmähige Blauäugige, Dunkeläugige, Durchtrainierte, Hochgewachsene, Bildhübsche;*

– позначення національності: *Deutsche, Russe, Pole, Franzose.*

– позначення розумових здібностей особи. Серед них виділяємо дві великі опозиційні групи: 1) група, яка демонструє невеликий інтелектуальний потенціал особи: *Dummkopf, Dämlack, eine Null, Halbgescheiter, Minderbemittelter, Töpfel, Dummerjan, Gonzo, Armleuchter, Bekloppter, Blitzbirne, Blödian, Blödmann, Blödel, Denkwerg, Luftikus, Spinnerin, blöde Schnecke, diese blöde Kuh, Sonderling, wunderbar Kauz, Verrückter, Wahnsinnsknabe, Krauskopf, Wirrkopf, Holzkopf, Idiot, Esel, Flachpfeife, Flachwichser, Flitzpiepe, Halbdackel, Honk, Knallkopf, Kretin, Lapp, Napfsülze, Narr, Niete, Nullchecker;* 2) група, в основі якої лежить сема „*Verstand*“ розум: *Genie, Einstein, Intelligenzbestie, Intelligenzbolzen, Intelligenzler, brillanter Kopf, Nerd, Geek, Computerfreak;*

– позначення хворобливих станів людини: *Junkie, Kranke* (та похідні), *Alkohol-, Drogen-, Spielsüchtiger, Drogenabhängiger, Drogenkonsument, Drogi, Drogennutzer, Fixer, User, Alkoholiker, Trinker;*

– позначення сексуальної ідентичності людини: *Hetero, Heterosexualler, Homo, Homosexualler, Schwule, Lesbe, Lesbierin, Transsexuelle, Bisexueller, Tunte, drittes Geschlecht.*

Друга група – «ЛЮДИНА – істота соціальна» – презентована у таких підгрупах:

– позначення норм поведінки, які засуджує суспільство:

• настирливість та нахабство: *Aggressor, Angreifer, Attackierender, Eindringling, Frechling, Bengel, Flegel, Lausbub, Lausbube, Lausebengel, Schelm, Schlingel, Strolch, Fratz, Lorbass, Range, Bazi, Dreikäsehoch, Frechdachs, Frechmops, Früchtchen, Knilch, Lauser, Racker, Rotzbengel, Rotzbobi, Rotzjunge, Rotznase;*

• нестриманість: *Wildling, Springsfeld, Tollkopf, Wildfang, Wirbelwind;*

• марносластво: *Ehrgeizler, Ehrgeizling, Karrieremacher, Karrierist, Streber, Klassenbester, Klassenprimus, Musterknabe;*

• підлабузництво: *Kriecher, Schmeichler, Wurm, Arschkriecher, Liebediener, Schleimer, Schleime, Schleimscheßer, Schranze, Speichellecker, Steigbügelhalter, Stiefellecker;*

• обман: *Betrüger, Hochstapler, Windei, Rosstäuscher, Scharlatan, schwarzes Schaf, Abzocker, Bauernfänger, Nepper, Falschspieler, Schwindler, Flunkerer, Lügenblod, Lügenmaul, Lügner;*

• хіть: *Lustknabe, Flittchen, Sünderi, Bitch, Dorfmatraze, Hase, Schickse, Schlampe, Wanderpokal, leichtes Mädchen, liederliches Weibstück, Hure, Nutte;*

• підступність: *Verräter, Anschwärzer, Denunziat, Verleumder, Zuträger, Petze;*

• жадібність: *Filz, Knicker, Geizhals, Geizkragen, Knauser, Knauserer, Pfenningfuchser;*

– позначення особи, відповідно до видів діяльності, яка не є професійною (інтересів/хобі): *Hobbygärtner, Hobbykoch, Autonarr, Jogger, Mointainbike-Fahrer;*

– позначення статків: *Reiche, Superreiche, Vielhaber, Nichtsmüssern, Arme.*

У третій групі – «ЛЮДИНА – частина системи соціальних взаємодій» – виділено такі підгрупи:

– позначення родинних зв'язків, а саме:

• матримоніальні стосунки: *Ehemann, Ehefrau, Noch-Ehemann, Ehegatte, Ehegepons, Ehepartner, Gatte, Gemahl, Lebensgefährte, bessere*

Hälfte, Angetraute, Frau, Gattin, Ehefrau, Gebieterin, Schwieger+mutter, -vater, -sohn, -tochter, -bruder, -schwester;

• кровні стосунки: *Mutter, Gebärin, Mama, Mutti, Vater, Kindsvater, Erzeuger, Daddy, Papa, Papi, Tochter, Sohn, Großmutter, Großvater;*

– позначення міжособистісних зв'язків: *Ausgestoßener, Koryphäe, Freund, Kamerad, Kumpan, Buddy, Kollege, Kumpel, Spezi, Mitarbeiter;*

– позначення армійських відносин: *Soldat. Wachmeister, Leutnant, General.*

– позначення релігійних відносин: *Diakon, Vikar, Kaplan, Pfarrer, Monsignore, Dekan (Dechnat), Weinbischof, Bischof (форма звернення Exzellenz), Erzbischof, Kardinal (форма звернення Eminenz), Papst (форма звернення Eminenz).*

Окрім основної номінативної функції, вербалізуючись, концепт ЛЮДИНА відображає певні дескриптивні ознаки, серед яких виділяємо соціальний статус людини. Вербалізація соціального статусу людини стає певним вербальним «навігаційним орієнтиром», який відображає ймовірні траєкторії перебігу соціальних сценаріїв. Функція «навігаційного орієнтиру» пояснюється тим, що у внутрішній формі цих номінацій зберігаються фрагменти концептуалізованого досвіду, отриманого в етноспецифічних сценаріях та інтерпретованого мовними особистостями – представниками певної (німецької) лінгвоспільноти крізь призму відповідних базових концептів лінгвокультури [1, с. 34].

Таким чином, лінгвокультурний концепт ЛЮДИНА досить широко представлений у німецькій мові. Ядром номінації є лексема *Mensch*. Встановлено, що реалізується у трьох групах: ЛЮДИНА – жива істота, ЛЮДИНА – істота соціальна, ЛЮДИНА – частина системи соціальних взаємодій, які надалі деталізуються у низці підгруп.

Список використаних джерел

1. Карасик В.И. Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 25-61.
2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна

енциклопедія. Київ, 2006. 716 с.

3. Тітаренко М. Людина як лінгвокультурний концепт у сучасній німецькій мові. Режим доступу: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/29_2020/part_4/11.pdf

4. Duden Wörterbuch. Режим доступу: <https://www.duden.de/woerterbuch>

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

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЗІ СТРИЖНЕВИМ КОМПОНЕНТОМ «КОМАХИ» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ

Проблема вивчення корелятивних зв'язків концептуальної картини світу з лінгвістичними картинами окремих мов завжди була і лишається однією з найактуальніших проблем сучасної лінгвістики, оскільки асоціації, що знаходять своє вираження у фразеологічній системі, складаються в певному ментальному, історичному й лінгвістичному просторі. Зооморфна символіка складає значний прошарок фразеологічних одиниць (ФО) української та німецької мов, проте характеристики окремих концептів мають свої особливості, що зумовлено особливостями образного мислення, метафоризації, що є унікальними для кожної культури. Власне, як українські, так і німецькі фразеологічні словники фіксують достатньо незначну кількість ФО з компонентом *комаха*.

Концепт укр. *комаха* – нім. *Insekt* містить в своїй прототипній частині загальні слоти: ‘дзижчить, надокучлива, маленька, кусається, беззахисна’ тощо. Реалізація атрибутів означеного концепту відбувається в досліджуваних мовах за допомогою зіставлення (*комаха* – слон): укр. *робити з мухи слона* – нім. *aus einer Mücke einen Elefanten machen* [1; 3]. В українській та німецькій фразеологічних

системах фразеологізми із цим компонентом вербалізують зіставні концептосфери, що стосуються оцінки наявності чи відсутності чогонебудь – ‘мало’. Натомість *комахи* (у множині, як збірне поняття) є символом чогось численного: укр. *як у собаки бліх; багатий, як циган на блохи* [109, с. 16]; нім. *wie die Fliegen* ‘масами, як мухи (налетіли)’ [3]. В німецькій та українській мовах серед прототипів найбеззахиснішої істоти – укр. *муха* / нім. *Fliege*: укр. *мухи не зобидить* [1, с. 343] – нім. *er tut keiner Fliege etwas zuleide* [3]; укр. *муха крилом уб’є* кого ‘когось легко здолати; хтось фізично слабій, безсильний’ [1, с. 514]. Атрибут ‘незначний’ простежується і в інших фразеологізмах з компонентом *муха*: укр. *як муха крилом зачепила* зі сл. ударити, стукнути ‘ледве відчутно, злегенька’ [1, с. 514]; нім. *ihn ärgert (stört) die Fliege an der Wand* ‘його дратують дрібниці’; нім. *Fliegen fangen* – укр. *ловити мух* ‘байдикувати’ [1, с. 446, 514; 3].

Аналогічно і компонент укр. *комар* / нім. *Mücke* символізує маленьку слабосильну істоту, тому в термінах цього концепту вербалізовано концепт ‘мало’: укр. *як комар наплакав; як комар надзичжав; як у комара сала* ‘зовсім нема’ чи ‘дуже мало’ [2, с. 73] – пор. нім. *sich über eine Mücke an der Wand ärgern, nach jeder Mücke schlagen* ‘сердитися через дрібниці, брати до серця будь-яку дрібницю’; *das nimmt eine Mücke mit dem Schwanz hinweg* – пор. укр. *кіт наплакав* ‘мало’; *Mücken seihen und Kamele verschlucken (verschlingen)* – бібл. *відціджуати комара, а верблюда поглинати* ‘за дрібницями не бачити головного’ [3]. Інше значення німецького концепту *Mücke* 1) *pl. розм. примхи; норів;* 2) *з.-нім. муха, мошка, комар* співвідноситься з українським: нім. *Mücken haben* – укр. *з мухами* ‘мати свої дивацтва (примхи)’; інші приклади: *sich (D) die Mücken aus dem Sinn schlagen* ‘викинути дурощі з голови’; *j-m die Mücken austreiben* ‘вибити дурощі з кого-н., відучити когось від примх’; *die Sache hat ihre Mücken* ‘в цій справі є заковика; це справа не проста’; *das Pferd hat Mücken* ‘кінь з норівом (впертий)’ [3]. Натомість концепт *комаха* в значеннях ‘мати примхи’ та ‘бути

напідпитку' в німецькій та українській фразеологічних системах інколи використовуються асиметрично. Порівняємо: укр. *жук* / нім. *Käfer* (укр. *жуки в голові* у кого 'не все гаразд з розумовими здібностями' [1, с. 297] – нім. *einen Käfer haben* 'бути з примхами, з нав'язливою ідеєю; бути напідпитку' [3]); укр. *джміль* / нім. *Hummel* (укр. *джмелі гудуть у голові* 'хто-небудь перебуває в стані сп'яніння, запаморочення і т. ін.', *під джмелем* 'у нетверезому стані, напідпитку' – нім. *Hummeln im Kopfe haben* 'вередувати' [3]). В українській фразеологічній системі атрибути 'легковажне' та 'гарне' по відношенню до концепту *комаха* є нерозвиненими, в німецькій, навпаки, є дуже поширеними і вербалізуються через використання назв різних комах: *eine flotte / süße Biene* 'про гарну жінку' (розм.); *ein netter (niedlicher, reizender, süßer) Käfer* 'гарненька дівчина, кралечка'; *eine wilde Hummel* 'непосида, пустунка' *eine leichte Fliege* 'легковажна дівчина' [3].

Атрибути концепту укр. *блоха* / нім. *Floh* актуалізовано дещо асиметрично в українській та німецькій фразеологічних системах, їхні символічні значення є відмінними у порівнюваних мовах. В українській фразеології концептові *блоха* приписано атрибут 'малий (незначний)': *ганяти (лякати) бліх* 'байдикувати, нічого не робити' [1, с. 169]. Натомість у німецькій фразеологічній системі означений концепт вербалізується у таких значеннях: *er hört die Flöhe husten (niesen)* ірон. 'він все бачить і все чує, він всезнаючий'; *lieber Flöhe hüten!* 'все, що завгодно, тільки не це!'; *j-m einen Floh ins Ohr (in den Pelz) setzen* 'нашептати кому-н. що-н., розбурхати кого-н.' [3].

Вищезазначене стосується і концепту укр. *метелик* / нім. *Schmetterling*: укр. *в очах замигтіли (замиготіли) метелики* у кого, чийх 'хто-небудь тимчасово втратив здатність звичайного зорового сприйняття через слабкість, сп'яніння, втому тощо' [1, с. 484] – нім. *er ist ein richtiger Schmetterling* (дослівно: він справжній метелик) 'він жахливий вітрогон'; *er flattert wie ein Schmetterling von*

einer Blume zur andern ‘він пурхає метеликом із квітки на квітку’ (про вітрогона) [3].

Концепт укр. *мураха* / нім. *Ameise* на лексичному рівні в порівнюваних мовах є тотожним, з одного боку, він є символом старанності, працьовитості, скромності: укр. *працьовитий як мураха* – нім. *etsig wie eine Ameise*; з іншого боку, цьому концептові приписують атрибути ‘холодно / неспокійно (через страх чи радість)’: укр. *мурашки побігли* ‘поколює (після оніміння); свербіж’ – нім. *er hat Ameisen* [3]. Ще одна комаха, якій в обох фразеологічних системах приписуються атрибути з позитивною модальністю, це укр. *бджола* / нім. *Biene*: укр. *працювати як бджілка* – нім. *fleißig wie eine Biene sein*; укр. *Одна бджола мало меду наносить* – нім. *Ein Bienchen bringt nicht viel Honig zusammen* [3].

Окрім того, у досліджуваних фразеологічних системах знаходимо низку ФО зі стрижневим компонентом *комаха* (як збірний образ), які мають аналогові ФО, побудовані на іншій метафоричній основі. При цьому відбувається заміна одного зооморфного стрижневого компонента іншим: укр. *Борщ – окремо, мухи – окремо* – нім. *Die Schafe von den Böcken scheiden*; укр. *Червоне яблучко, та всередині черв’ячок* – нім. *Auswendig fein, inwendig ein Schwein*; укр. *Робити з мухи слона* – нім. *Einen Floh für einen Elefanten ansehen*; укр. *Пішов на комара з дрючком, а на вовка з швайкою* – нім. *Man schlägt nicht Mücken mit Keulen tot*; нім. *Die Fliegen setzen sich immer auf die tageren Pferde* – укр. *Погане порося і в непрівку мерзне*.

Доходимо висновку, що атрибути концепту *комаха* (як збірний образ) актуалізовано дещо асиметрично в українській та німецькій фразеологічних системах. Характеристики досліджуваних концептів в деяких позиціях співпадають, в деяких – виявляються амбівалентними. Разом з тим, фразеологічні знаки «нижчих рівнів», до яких, безумовно, належать комахи, тяжіють до однозначності. Атрибути з беззаперечно позитивною модальністю приписуються виключно двом концептам: укр. *мураха* / нім. *Ameise* та укр. *бджола* /

нім. *Biene*. Разом з тим, концептові *Biene* в німецькій фразеології, на відміну від української, приписують ще атрибут 'гарне'. Незважаючи на те, що комахи є найчисельнішим та найрізноманітнішим класом в усьому тваринному царстві, у фразеологічних системах досліджуваних мов вони представлені не надто широко. Припускаємо, що вищі тварини, які відігравали значну роль у процесі життєдіяльності людини, стали суперконцептами у фразеології, натомість роль комах залишалась неусвідомленою, тому символічного значення концепт *комахи* в означених фразеологічних системах не розвинув.

Список використаних джерел

1. Фразеологічний словник української мови. Київ : Наукова думка, 1993. 984 с.
2. Юрченко, О. С., Івченко А. О. Словник стійких народних порівнянь. Харків : Основа, 1993. 173 с.
3. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache. URL : <https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff> (дата звернення: 20.03.21).

Інна Яремчук,

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

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Проблема аналізу художнього тексту була і залишається провідною у системі сучасної філологічної освіти. Художній текст сприймається на читацькому рівні як носій певного змісту, певних ідей, певного настрою тощо, а висловлення вражень від прочитаного видаються за аналіз та інтерпретацію тексту. Текст є центральним об'єктом дослідження у зв'язку з досягненнями низки суміжних наук: прагматики, психолінгвістики, теорії комунікації,

лінгвокультурології, когнітивістики. Все це пояснює зростання інтересу до тексту у галузі викладання іноземної мови.

Лінгвостилістичний аналіз та інтерпретація художнього тексту є одними з найактуальніших питань, які привертають увагу лінгвістів: Л. С. Піхтовнікова, Я. В. Мукатаєва, Н. Воронкова, П. Рікер, О. С. Чистякова, E. Riesel, G. Michel, B. Matzkowski, K.-H. Jahn, F. Th. Vischer, R. Zymner, E. Neis, U. Püschel. Важливим є те, що художній текст вивчається на матеріалі творів різноманітних жанрів художньої літератури, що характеризуються своєрідною структурно-композиційною й мовностилістичною організацією, яка впливає на процеси розуміння адресатом творчого задуму письменника [5, с. 297].

Основними завданнями лінгвостилістичного аналізу тексту є вивчення мовної організації та взаємозв'язків мовних засобів у системі тексту. За Н. М. Шанським лінгвостилістичний аналіз художнього тексту включає розгляд низки фактів:

- 1) застарілих слів та зворотів, тобто лексичних і фразеологічних архаїзмів та історизмів;
- 2) незрозумілих фактів поетичної символіки;
- 3) застарілих і оказіональних перифраз;
- 4) незнайомих діалектизмів, професіоналізмів та термінів;
- 5) індивідуально-авторських новотворів у сфері семантики та словотвору;
- 6) ключових слів художнього тексту, що розглядається, як художнього цілого з певним конкретним змістом;
- 7) застарілих або ненормативних фактів в галузі фонетики, морфології та синтаксису [6, с. 54].

Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту спрямований на формування у майбутнього вчителя вміння проникнути у суть художнього твору через аналіз його мовного оформлення. Лінгвоаналіз художнього тексту допомагає студентам систематизувати знання, отримані раніше, й усвідомити їх необхідність для роботи з художнім твором у школі; підготувати

грамотних фахівців, які вміють мотивовано підбирати тексти для класного і позакласного читання, самостійно оцінювати мовні засоби художнього твору, мають розвинуте чуття мови, образне мислення й готові виховувати ці якості у своїх майбутніх учнів. Якщо сприймати зміст художнього тексту можуть практично всі читачі, то проводити його аналіз під силу не всім категоріям читачів.

Лінгвостилістичний аналіз спрямований на удосконалення мовно-комунікативної культури і покликаний розширити знання про стилістичні аспекти текстової діяльності: визначити, яка роль у текстовій діяльності відводиться стилістичному маркуванню тексту; поняття функціонального стилю, його природу (мовну або мовленнєву); пояснити специфіку мовленнєвої системності стилю; описати стильові риси; пояснити зв'язок вибору стилю та жанру та мети текстової діяльності, сфери спілкування, фактора адресата й індивідуальних особливостей автора тексту [2, с. 65]. Наприклад, при дослідженні лінгвістики текстів німецькомовних притч, лінгвостилістичний аналіз починається з композиції, яка є першим рівнем тексту, на якому відбувається реалізація стильових рис; виокремлюються стильові риси, які простежуються на композиційному рівні; досліджуються мовностилістичні засоби, за допомогою яких реалізуються виокремлені стильові риси.

Лінгвостилістична інтерпретація тексту, спрямована на лінгвістичний аналіз здебільшого художнього твору шляхом обробки й засвоєння його ідейно-естетичної, смислової й емоційної інформації на підставі відтворення авторського світогляду, що залежить від авторської програми адресованості, близькості гіпотетичного ідеального адресата й реального читача, обізнаності, складу характеру останнього [1, с. 8].

Лінгвостилістичну інтерпретацію розуміємо як філологічну техніку, представлену сукупністю прийомів, способів, методів виявлення значень, смислу, змісту тексту. Формами інтерпретації є переказ як різною мірою деталізований виклад змісту тексту, резюме,

анотація, реферат як використання вихідного тексту для створення нового шляхом критичного аналізу, схвалення, полеміки (відзив, рецензія, критична стаття тощо) [4, с. 190]. Л. С. Піхтовнікова запропонувала рекомендаційний план лінгвостилістичної інтерпретації художнього тексту, який вдало використовується при дослідженні текстів малих жанрових форм [3, с. 8-9]. Наприклад, дослідження композиції притчі, композиційно-мовленнєвих форм і стильових рис пов'язане з лінгвістичною інтерпретацією тексту. З можливих форм інтерпретації для виокремлення композиційно-мовленнєвих рівнів обрано інтертекстуальний діалог, резюме і недеталізований переказ змісту. Для виокремлення конкретних композиційно-мовленнєвих форм притчі ми спираємось на загальні уявлення про види впорядкування об'єктів і подій, що здійснює та чи інша композиційно-мовленнєва форма. Для виокремлення стильових рис притчі використовується тенденція до їх ерархічності. Певні стильові риси найбільш помітно виявляють себе на верхніх композиційно-стилістичних рівнях (на змістовому та образно-асоціативному), інші, підпорядковані стильові риси, – на формальному та формально-змістовому рівнях. Наприклад, текст притчі М. Ліхтвера „Vater und Sohn“ читач може інтерпретувати по-різному, залежно від поглядів, світосприйняття, рівня обізнаності з тієї чи іншої проблеми. На нашу думку, притчу М. Ліхтвера можна інтерпретувати як морально-дидактичну, суть якої полягає в тому, що не слід пишатися званням, титулом, якого ти не заслуговуєш насправді; або як прохання виконувати свою роботу чесно, а не «перетворювати чорне на біле, а біле на чорне» відповідно до свого настрою. Інтерпретаційно-прагматична функція притчі М. Ліхтвера реалізується у діалозі Сина і Батька.

Отже, варто зазначити, що лінгвостилістичний аналіз та інтерпретація художнього тексту є явищами різносторонніми. Використання таких методів слугує для детального опису лінгвістичної природи художніх текстів.

Список використаних джерел

1. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. М., 1988. 192 с.
2. Линвар О. Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту як предмет наукового дослідження. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2015. № 32. С. 60-70.
3. Піхтовнікова Л. С., Яремчук І. М. Німецькомовна притча : лінгвостилістична інтерпретація, переклад, дидактизація : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавничо-поліграфічне підприємство «Апостроф», 2016. 64 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.
5. Чистякова О. С. Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія : Філологічна. № 60. С. 297-299.
6. Шанский Н. М. Филологический анализ художественного текста. Санкт-Петербург, 1999. 318 с.

СЕКЦІЯ 2

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Ольга Бешилей,

*кандидат філологічних наук, в.о. доцента кафедри англійської мови,
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича
(м. Чернівці)*

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Формування іншомовної *комунікативної компетентності* учнів та студентів, тобто «здатності і готовності здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови» [1, с. 6] визнається першочерговою метою навчання іноземної мови в школі та університеті. З цього випливає, що процес навчання повинен бути спрямований на формування і подальший розвиток умінь і навичок в основних видах мовленнєвої діяльності (*говоріння, письмо, аудіювання та читання*). Формування іншомовної комунікативної компетентності неможливе без формування лексичних навичок, як важливих компонентів рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, тому робота над лексичною стороною іноземної мови, формування і подальше вдосконалення лексичних навичок в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу відіграє значну роль в процесі навчання іноземної мови [3].

Формування лексичних навичок можливе тільки в тому випадку, якщо навчальна діяльність з вивчення іноземної мови включає в себе сукупність аудиторної, домашньої та самостійної роботи [1]. При цьому роль самостійної роботи є не менш значущою, ніж роль аудиторної роботи, оскільки вона забезпечує цілеспрямованість, самоорганізацію, самостійність і самоконтроль.

Незамінну роль для підвищення ефективності процесу навчання грають сучасні *навчальні інтернет-ресурси*: мультимедійні програми, мобільні додатки і навчальні інтернет-сайти. Вони дозволяють враховувати психологічні особливості сучасних школярів і студентів, які живуть в оточенні комп'ютерів, відеоігор, мобільних телефонів і звикли отримувати інформацію через цифрові канали [5]. Будучи невід'ємним елементом життя сучасної молоді, технології постають обов'язковою вимогою конструювання якісної моделі навчання, яка прописана в Українському державному освітньому стандарті. У сфері методики викладання іноземної мови однією з найголовніших переваг використання навчальних онлайн-ресурсів є створення умов іншомовного комунікативного середовища, яке сприяє удосконаленню навичок усного мовлення та підвищенню загального рівня володіння мовою [6].

Говорячи про навчання іноземної мови в цілому, застосування онлайн-ресурсів дозволяє урізноманітнити навчальний контент, а також подавати його в сучасних і різноманітних формах; організувати якісне засвоєння навчального матеріалу; зробити процес навчання гнучким і доступним; підвищити рівень мотивації учнів і студентів до навчального предмета [4].

В рамках нашого дослідження особливий інтерес представляє організація самостійної роботи студентів ВНЗ у роботі над лексичним матеріалом англійської мови, а також активне застосування мобільних додатків і навчальних сайтів, що сприятиме формуванню лексичних навичок за рахунок поповнення як активного, так і пасивного словникового запасу і здійснення тренування досліджуваних лексичних одиниць [2]. Варіантами мобільних додатків і сайтів в навчанні лексики на заняттях англійської мови у ВНЗ можуть бути **Quizlet** (<https://quizlet.com>), **Wordwall** (<https://wordwall.net/>), **Memrise** (<https://www.memrise.com/ru/>).

Інтернет-сайт **Quizlet** і однойменний мобільний додаток є онлайн програмою-генератором навчальних карток. Ця програма дозволяє

створювати картки із застосуванням візуальної, текстової та звукової інформації. Вчителі можуть розробляти і редагувати відповідно до дидактичними завданнями свої навчальні модулі з картками або застосовувати розроблені раніше іншими учасниками і вже наявні в банку карток. У програмі *Quizlet* є кілька режимів тренування і заучування лексичних одиниць. Наприклад, перегляд слів і їх переклад, прослуховування правильної вимови слова. У режимі «Відтворити» відбувається автоматичне відтворення всіх карток, в режимі «Перемішати» картки відображаються у випадковому порядку. Серед основних переваг програми *Quizlet* можна виділити: скорочення часових витрат на оволодіння навчальним матеріалом; створення умов для закріплення і автоматизації лексичного матеріалу; одночасна робота над фонетичною і граматичною сторонами англійської мови; різноманітність і захопливість форм роботи (фронтальна, групова, індивідуальна); наявність контролю засвоєння навчального матеріалу у вигляді тестування. Цей додаток аналізує успішність вивчення модуля студентами і по кожному терміну надає статистику у відсотковому вираженні, таким чином, викладач отримує чітку картину, які лексичні одиниці були важчими для запам'ятовування для більшості студентів.

Веб-сайт *wordwall.net* переносить словникові гри в цифровий світ, що допомагає урізноманітнити звичайні заняття англійської мови, а також швидко і легко розширити і закріпити словниковий запас студентів за допомогою практики. Після реєстрації на сайті відразу ж можна створювати інтерактивні уроки з метою розширення словникового запасу. Можна використовувати завдання на множинний вибір, групування і зіставлення слів. Крім того, на сайті є безкоштовні шаблони для створення власних уроків.

Сайт і мобільний додаток до нього *Memrise* – це онлайн-сервіс для заучування іноземних слів. На відміну від інших онлайн-сервісів, у цього ресурсу інший підхід до навчання. Користувачі сайту не створюють навчальні картки зі словами, а вибирають готовий курс з

уже створених і розміщених на сайті. Викладач створює групу студентів, дає їм певний обсяг завдань і стежить за їх прогресом і динамікою. Лексичні одиниці для тренування і засвоєння розподілені за темами і рівнями складності. Вони видаються учням певними порціями (можна налаштувати кількість слів необхідних для вивчення щодня) і в порядку, встановленому програмою з урахуванням успішності і ступеня освоєння контенту. Цей алгоритм сприяє якісному запам'ятовуванню лексичних одиниць, а також дає можливість повторювати раніше вивчені слова. Серед переваг сайту варто відзначити наявність різних мультимедіа, таких як відео, картинки, аудіо.

Підводячи підсумок проведеного аналізу дидактичних можливостей інтернет-ресурсів, можна зробити висновок про те, що активне впровадження сучасних навчальних онлайн-інструментів дозволить зробити процес роботи над лексичною стороною іноземної мови цікавішим і продуктивним. Це буде досягнуто за рахунок оптимізації відпрацювання нової лексики, підвищення ефективності запам'ятовування нових лексичних одиниць, створення необхідних умов для їх відпрацювання в рамках самостійної роботи, а також для підвищення інтересу і мотивації студентів до англійської мови.

Список використаних джерел

1. Коростіль Л. А. Самоосвіта як умова профільного навчання та адаптації до життя. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. 2009. № 1. С. 95–105.
2. Ляшенко М.С., Трушкова Д.Е. Using social networking for independent students' activity in English learning // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2019. № 2. С. 89-94.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К.: Ленвіт, 2013. 329 с.
4. Скалій Л.І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього викладача іноземних мов: Іноземні мови. 2003. №4. С. 5–9.

5. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. № 9(5). Pp. 1-6.

6. Soliman N.A. Using E-Learning to Develop EFL Students' Language Skills and Activate Their Independent Learning // Creative Education, 2014. № 5. Pp. 752-757.

Інна Божок,

магістрантка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ОРГАНІЗАЦІЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В АВСТРІЇ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ КУГІ-КЛАСІВ (KUGY-KLASSEN) У ФЕДЕРАЛЬНІЙ ГІМНАЗІЇ ДЛЯ СЛОВЕН У КЛАГЕНФУРТІ

Історія розвитку людського суспільства свідчить про те, що між народами відбувається постійний процес спілкування, який базується на економічних, соціально-політичних, культурних, військових та побутових зв'язках та відносинах. Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі і в Європі зокрема, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або і кількох іноземних мов. Крім того, прагнення національних меншин, які проживають на територіях різних держав до збереження самобутності, культури та мови зумовлює необхідність організації навчання їх дітей рідною мовою, що гарантовано низкою міжнародних угод. Тому проблеми двомовного або білінгвального навчання є актуальними у світовій освітній практиці.

Традиції і практика двомовної освіти є у багатьох країнах, що мають тривалий досвід урегулювання освітніх проблем у міжкультурному діалозі. У тому числі такий досвід є в Австрії. На сучасному етапі – це країна, де діють численні проекти білінгвальної

освіти: для дітей національних меншин, іммігрантів та орієнтовані на свроінтеграційні процеси.

Метою даної статті є розглянути особливості організації білінгвального навчання на прикладі діяльності проєкту «Кугі-класи» у федеральній землі Каринтія.

На півдні федеральної землі Каринтія, яка знаходиться, за визначенням культурологів, на перетині трьох культур – німецької, італійської та словенської, проживає чисельна словенська община і, як стверджує Г. Гаас [2], школа є тут центральною зоною конфлікту між общиною та діями федерального уряду щодо національної меншини впродовж багатьох десятиліть.

Проєкт «Кугі-класи» – регіональна освітня програма, яка охоплює 5-12 класи федеральної гімназії для словенів у Клагенфурті, розроблена науковцями університету Клагенфурт. Проєкт названий на честь італійського альпініста та письменника Юліуса Кугі.

Загальний проєкт включає цикл часткових заходів: проведення тижнів мов, обмін школярів та учителів із школами-партнерами, які є у сусідній Італії, оскільки італійська є мовою викладання окремих дисциплін. Основна ідея проєкту – «Одна школа – чотири мови», його метою є створити умови для практичного оволодіння усіма чотирма мовами та формування інтеркультурної компетенції учнів, що у майбутньому створюватиме їм певні переваги на ринку праці [3].

Відповідно до умов проєкту, в одному класі повинні навчатися орієнтовно 50% австрійських та 25% італійських школярів, для яких рідною мовою є словенська, 25% словенів, які володіють італійською мовою, тому одним із найважливіших напрямків роботи є робота з батьками із цих трьох сусідніх країн з метою забезпечення цього відсоткового співвідношення учнів у класі. Але, як свідчить практика, у цих класах навчаються діти із різними рідними мовами.

Навчання проводиться відповідно до австрійського навчального плану для гімназії, тому шкільні підручники німецькомовні, але

використовують розроблені учителями дидактичні матеріали іншими мовами. Специфіка навчальної діяльності у Кугі-класах проявляється у використанні «Тандем-методу» при вивченні іноземної мови, а також програмах обміну – учні тиждень проживають в італійських чи словенських родинах та навчаються у школах-партнерах цих країн. На старшому ступені (9-12 класи) у Кугі-класах до чотирьох мов додають ще латинську. Випускники можуть скласти іспити на атестат зрілості будь-якою із мов – словенською, італійською, німецькою чи англійською. Виконання кваліфікаційних робіт випускників передбачає використання трьох мов – наприклад, робота виконується словенською мовою, а анотація до неї – німецькою та італійською мовами, презентація робіт виконується трьома мовами [1].

Професійна перепідготовка вчителів відбувається при університеті Клагенфурт та у сусідніх Італії й Словенії за програмами обміну учителів із школами партнерами у цих країнах. Крім того, для навчання англійською та італійською мовами запрошують учителів-носіїв цієї мови. Виявлено, що продовжує розвиватися білінгвальна вища школа. У Брегенці діє вищий економічний навчальний заклад, також організовано двомовне вивчення таких предметів професійного спрямування як економіка підприємств, загальна економіка, організація туристичного та готельного бізнесу.

Оскільки у класах цієї гімназії навчаються учні як з німецькою рідною мовою, так і з іншими мовами, то спілкування учнів між собою в позаурочний час також відбувається різними мовами, що сприяє реалізації основної мети діяльності шкіл такого типу – збереження мови національної меншини і, разом з тим, не обмежуватися лише цією мовою, а оволодіння іншими мовами, що сприятиме конкурентоздатності випускників на світовому ринку праці, а також розвитку толерантного ставлення до представників інших культур.

Список використаних джерел

1. Цюра С.Б. Боднарчук Т.В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії: історія, сучасний стан і перспективи розвитку в Україні. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2019. 296 с.

2. Haas H., Stuhlpfarrer K. Österreich und seine Slowenen. Wien : Löcker&Wögenstein, 1977. 96 S.

3. Viersprachige Julius-Kugy-Klasse URL: <https://www.slog.at/schule/detail/C13/die-julius-kugy-klassen> (Дата звернення 04.04.2021).

*Ольга Добринчук,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КОМІКСІВ

Наразі у методиці навчання іноземних мов виникла необхідність пошуку нових психолого-педагогічних і методичних рішень, пов'язаних з формуванням в учнів здатності до ефективного міжкультурного спілкування, іншими словами – міжкультурної компетенції. Для вирішення даної проблеми у світлі викладання німецької мови представляється ефективним інтегрувати в навчальний процес тексти німецьких коміксів, які займають особливе місце у німецькій культурі та літературі, а також володіють величезним дидактичним потенціалом.

Деякі дослідники Т. Г. Троян, О. Максименко, С. В. Підпригора, О. С. Колесник розглядають комікс як вид мистецтва, жанр літератури, вид масової культури, вид тексту тощо. Проте також багато дослідників вважають, що комікс володіє величезним дидактичним потенціалом, зокрема це М. Б. Щербина, О. І. Резнікова, М. В. Лавренова, Є. С. Авдєєва, Т. Б. Авсеєнкова, Л. П. Остапенко та О. К. Соловйова та інші.

Не зважаючи на те, що все більше науковців вивчають

можливості використання коміксів у процесі навчання, за цим видом мистецького жанру закріпився негативний стереотип у плані його дидактичного використання. Зокрема, І. М. Палько наголошує на «відсутності глибини та нашарування несприятливого смислового забарвлення» [1, с. 59]. Однак, ми переконані, що робота з коміксом – це цікавий вид учнівської діяльності, який заохочує до вивчення іноземної мови.

Ми погоджуємося із думкою більшості науковців і вважаємо, що комікс, як один із видів креолізованих текстів, володіє високим дидактичним потенціалом для формування також соціокультурної компетентності.

Комікс – це текст, який представляє собою послідовність кадрів, що містить малюнок і вербальний твір, де малюнок і укладений в нього вербальний текст утворюють органічну смислову єдність.

Розглянемо більш детально потенціал коміксу у формуванні соціокультурної компетентності. Багатий на персонажі комікс демонструє людей різних соціальних класів та національностей, що дає можливість школярам/студентам побачити різницю між сленгом та літературною мовою, діалектом та офіційним варіантом, жартом та простим висловлюванням.

Фразеологізми/ідіоми, як ще один національно забарвлений засіб спілкування, також можуть бути продемонстровані учням/студентам у контексті графічної історії («um Kopf und Kragen», «in den Griff bekommen», «ins Gesicht sagen», «am Hacken haben»).

Звуконаслідувальні лексичні одиниці – ономатопи («Bruum», «Paff», «Krach»), як ще один тип лексичних одиниць, які мають національно-культурне забарвлення, і у різних мовах звучать по-різному, утворюють окрему групу вигуків, вони значною мірою базуються на специфіці кожної окремої культури, а не на універсальних законах природи. Вони характеризуються яскраво вираженим національним забарвленням, їхні форма та зміст тісно пов'язані з національно-культурними традиціями та історією носіїв

тієї чи іншої мови [2, с. 63].

Так як культура певного народу якнайкраще відображена у його щоденному спілкуванні, то під час формування соціокультурної компетентності учнів/студентів варто звернути особливу увагу на лінгвістичні особливості не літературної, а повсякденної мови представників культури, мова якої вивчається, зокрема сленг, використання модальних часток, англіцизмів, скорочень, ненормативної лексики тощо. Комікс як вид молодіжної літератури демонструє приклади вживання сленгу, який становить більшу частину словникового запасу сучасної молоді («Geil!», «checken», «Ja, doch», «Hab's», «Verdammt!», «Scheiße»).

Також не можна оминати увагою й ще одну важливу складову, яка формує соціолінгвістичний компонент соціокультурної компетентності, – це знання лінгвістичних маркерів соціальних стосунків (Anrede: Sie – Du, Herr – Frau/Fräulein, Doktor (Dr.) тощо).

Аби соціокультурна компетентність учнів/студентів була сформована, недостатньо теоретичних знань про культуру побуту та спілкування. Школярі/студенти повинні бути готовими правильно застосовувати набуті знання у реальному житті: коректно вступати у комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях, зважаючи на норми спілкування у цій країні. Під нормами спілкування розуміємо не лише знання певних мовленнєвих кліше, а й невербальних елементів (жести, міміка тощо). Саме у коміксах завдяки графічному зображенню ми можемо формувати у школярів невербальну складову соціокультурної компетентності.

Таким чином, комікси, які утворюють місток між літературою, мистецтвом, історією та іншими гуманітарними науками, дають можливість пізнати краще минуле певних народів, уявити можливе майбутнє чи критично аналізувати сьогодення тим самим формуючи у їхньому рецепієнті (школярі/студенті) соціокультурну компетентність.

Одним із найважливіших компонентів формування

соціокультурної компетентності є країнознавчий компонент, який представлений не у всіх коміксах, саме тому вчитель повинен дуже ретельно підійти до вибору коміксу.

Важливу роль для формування соціокультурної компетентності відіграє той факт, що комікси відображають національний характер носіїв мови. Також у коміксах у великому обсязі представлена лінгвокраїнознавча інформація про країну, відомих людей тощо, що сприяє формуванню в учнів уявлення про норми поведінки, звичаї і традиції населення цієї країни. Комікси відображують соціальні, культурні та лінгвістичні процеси, що ідентифікують суспільство у цілому чи його окремих представників, готуючи школярів/студентів до міжкультурного спілкування.

Список використаних джерел

1. Палько І. М. Використання коміксів у формуванні міжкультурної толерантності майбутніх соціальних педагогів. *Особистісне зростання: теорія і практика* : зб. тез за результатами II Всеукр. Інтернет-конф., 22 квіт. 2016 р. Житомир : ЖНАЕУ, 2016. С. 58-64.

2. Парсиева Л. К. Национальная специфика междометий в аспекте перевода. *Известия Волгоградского педагогического университета. Сер. Филологические науки*. 2008. Вып. 7. С. 60-68.

Вікторія Дудчак,

магістрантка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

КРЕАТИВНІСТЬ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ

ПРОЦЕСІ

Зміна освітньої парадигми та модернізація змісту освіти, що відбуваються в результаті глобалізаційних процесів, зумовлює

необхідність практичного володіння іноземними мовами, тобто здатність особи самостійно створювати комунікативний мовний продукт. Тому сучасна освіта має бути орієнтована на розвиток особистості, що передбачає її готовність вільно і творчо використовувати мовні засоби при вирішенні комунікативної задачі. Зазначена готовність корелює з креативним аспектом діяльності.

З метою формування особистості учня в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими прийомами та способами, які сприяли б формуванню у суб'єктів навчання мотивації, високого рівня активності й емоційного захоплення в навчально-пізнавальній діяльності, створенню умов для активного самостійного набуття знань, навичок та вмінь. Тому проблема креативності у навчальному процесі набуває все більшого значення.

Метою даної роботи є розглянути трактування поняття «креативність» у науковій літературі та визначити її роль в освітньому процесі.

Термін «креативність» походить від латинського слова creatio (створення). Аналіз наукових джерел показує, що раніше активно використовувалося поняттям «творчі здібності», однак пізніше воно було поступово замінювалося запозиченим з англійської мови терміном «креативність» [3]. Зміст поняття «креативність» не можна визначити достатньо чітко та однозначно, оскільки досі не запропоновано єдиного підходу або концепції до його трактування. Дослідники стверджують, що лише в зарубіжній психології існує близько сотні його визначень [2]. Уперше термін «креативність» було вжито психологом Д. Сімпсоном у 1922 році, який вважав, що «креативність» – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення.

Незважаючи на тривале застосування терміну, креативність як окреме поняття було виділено лише в 50-х рр. ХХ ст. завдяки Дж. Гілфорду, який вважав, що креативність – це здатність відмовлятися

від стереотипних способів мислення. Саме після публікації його робіт, у яких він визначає різницю між двома типами мисленнєвих операцій – конвергенцією і дивергенцією, концепція креативності набула широкої популярності та почала активно опрацьовуватися [1]. Учений виділив спочатку чотири, а згодом шість основних параметрів креативності: здатність до виявлення і постановки проблем; до генерування великої кількості ідей; гнучкість – продукування різноманітних ідей; оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно; удосконалити об'єкт, додаючи деталі; уміння вирішувати проблеми, здатність до аналізу і синтезу [1].

Здебільшого креативність розуміють як «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять у структуру обдарованості в якості незалежного фактора» [5]. Отже, креативність визначають як здатність людини до творчості.

Водночас наявна різниця між змістом понять «творчість» і «креативність». Креативність означає здатність продукувати оригінальні, цікаві та незвичні ідей, швидко вирішувати проблемні ситуації, відхиляючись від традиційних схем мислення. Натомість «творчість» тлумачиться як “психологічний процес створення нових цінностей, ніби продовження і заміна дитячої гри. Діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей” [5, с. 520]. Творчість водночас є процесом і результатом, тоді як креативність – її активною основою.

Дослідники стверджують, що з дитинства людина володіє креативним мисленням як здатністю мислити нестандартно, але поступово починає переважати логічне мислення, тому завдання освіти полягає в тому, щоб створити умови для розвитку креативної особистості, найбільш типовими якостями якої є незалежність (відхилення шаблонів, самостійність думок та суджень); відкритість (сприйняття нового та готовність використовувати його у своїй

діяльності); прагнення до досконалості своєї діяльності і створення власного оригінального продукту своєї діяльності; розвинуті естетичні смаки, тобто прагнення до досконалості; здатність пристосовуватися до різноманітних умов, тобто гнучкість; активність, допитливість, особиста ініціативність; здатність ризикувати і брати відповідальність за результати своєї діяльності [6].

В освітньому процесі креативність досліджується з точки зору умов її розвитку, створення креативного середовища, а також системи методів та технологій, які сприяють розвитку креативних якостей особистості. Крім того, дослідження явища креативності пов'язані також із віковими особливостями учнів. Креативні методи навчання орієнтовані на створення учнями власних освітніх продуктів. Пізнання при цьому можливе, але воно відбувається саме під час та завдяки творчій діяльності того, хто вчиться. Головним результатом є отримання нового продукту.

Аналіз наукової літератури показує, що до креативних методів належать методи, які у традиційному розумінні є інтуїтивними: метод «мозкового штурму», метод емпатії, педагогічні методи учня, що виконує роль учителя, тощо. Такі методи спираються на нелогічні дії учнів, які мають інтуїтивний характер. Інший вид креативних методів навчання базується на виконанні алгоритмічних приписів та інструкцій (методи синектики, «морфологічного аналізу»), їх мета – побудова логічної опори для створення тими, хто навчається освітньої продукції. Наступний вид креативних методів – метод евристики, тобто прийоми, які дозволяють вирішувати завдання шляхом «наведення» на можливі правильні їх рішення та скорочення варіантів таких рішень [4].

Отже, в результаті використання креативних методів на уроках процес навчання стає цікавим, різноманітним, ефективним, демократичним.

Список використаних джерел

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. / пер. с англ. Э. А. Голубевой. *Психология мышления* / ред. А.М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. С. 443-456
2. Ребрій О.В. Сучасні концепції творчості у перекладі : монографія. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. 375 с. URL:<http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/8879/2/monograph-2012.pdf> (Дата звернення 23.03.2021)
3. Хамм О. Теоретичні основи формування креативного мислення майбутнього вчителя. Наукові праці МАУП. 2012. Вип. 2 (33). С. 255–259. URL:http://www.nbuu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npmaup/2012_2/pdf_files/255-259.pdf (Дата звернення 28.03.2021)
4. Харцій О. М. Значення креативності в освіті: Навчальний посібник. Х: Основа, 2008. 189 с.
5. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.
6. Krohe K. Managing creativity. *Across the Board*. 1996. Vol. 33. P. 16-21.

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

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ЗАСТОСУВАННЯ НА ПРАКТИЧНОМУ ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У сучасному технологічному світі новітні педагогічні парадигми й тенденції в освіті створюють передумови для використання нових підходів і методик для реалізації активного навчання. Тому викладачеві необхідно розширювати свій методичний інструментарій новими розробками, щоб осучаснити класичну модель практичного заняття. Гейміфікація в навчальному процесі є одним з таких інструментаріїв.

Хоч термін «гейміфікація» (gamification) є відносно новим, у науковій літературі існує багато його визначень. Найчастіше цитують К. Вербаха [1]: «Гейміфікація – використання ігрових елементів та ігрових механік у неігровому контексті». Г. Зікерманн та Дж. Ліндер визначають гейміфікацію як «процес використання ігрового мислення та механіки для залучення аудиторій та вирішення проблем» [2, С.122-137]. К. Капп надає більш ширше й точне трактування поняття «гейміфікація» – «це реалізація принципів ігрової механіки, естетики і мислення з метою залучення студентів до активного навчального процесу, підвищення їх мотивації та розв'язання проблем» [3].

Поняття «гейміфікація в освіті» трактують вітчизняні дослідниці С. Переяславська та О.Смагіна, які визначають його «як процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання і виховання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу» [4].

Й дійсно, за своєю сутністю гра – ідеальне навчальне середовище, яке активізує розумову діяльність, спонукає до прийняття нестандартних рішень. В ігровій формі студент здобуває необхідний досвід, досліджує межі можливого та отримує право на помилку, оскільки є можливість розпочати гру знову. Справжня цінність гейміфікації полягає у тому, щоб ігровий принцип сприяв створенню усвідомленого навчального досвіду [5].

Проте, необхідно пам'ятати, що лише введення ігрових елементів на заняттях іноземної мови складно назвати процесом гейміфікації. Насамперед, викладач повинен зорієнтувати студентів на досягнення чіткої мети, а потім, персоніфікувати ігровий контент, враховуючи його чотири основні складові [4, с. 140]:

- взаємодію (широкий спектр технік, які забезпечують соціальну взаємодію між користувачами),

- динаміку (використання захоплюючого сценарію, який приваблював би користувачів та стимулював їх відповідну реакцію в режимі реального часу),
- механіку (використання віртуальних винагород, статусів, балів, рівнів та інших елементів, характерних ігровому процесу) та
- естетику (створення загальної ігрової атмосфери, яка сприяє емоційному захопленню).

Гейміфікація процесу навчання іноземної мови потребує ретельної підготовки з боку викладача [5]:

1. Спочатку необхідно визначити мету, на яку спрямована діяльність студентів, але вона не має бути короткостроковою. До прикладу, підвищення навичок роботи з текстом матеріалом.

2. Досягнення цієї мети відбувається поетапно. Перевагою є те, що викладач може індивідуалізувати та специфікувати цей процес згідно з рівнем та потребами групи.

3. Наступний етап полягає в процесі проектування та розробки самої гри, на кшталт настільної з графічним представлення кожного з рівнів.

4. Кожен із студентів представляє себе. Для зручності їх можна поділити на підгрупи, підписати імена чи придумати аватарку.

5. Викладачеві необхідно продумати систему бонусів та винагород за правильне, вчасне або додаткове виконання тих чи інших завдань, проходження етапів.

Участь студентів у процесі гейміфікації сприяє не лише підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови, але й дає змогу їх “занурити” в іншомовне середовище та формує й розвиває іншомовні комунікативні уміння.

Реалізувати гейміфікацію у навчальному процесі можна за допомогою освітніх сервісів, які збільшуються з кожним роком. Хочу поділитися з Вами своїм досвідом впровадження гейміфікації на практичному занятті з німецької мови



за допомогою сервісу WordWall.

WordWall – це багатофункціональний інструмент для створення інтерактивних дидактичних матеріалів. На даному сервісі можна створювати як інтерактивні вправи, так і їх друковані версії. Але розглянемо саме інтерактивний функціонал сервісу, зазначивши, що дану платформу можна використовувати на будь-якому пристрої: комп'ютері, планшеті, телефоні або інтерактивній дошці [6].



Важливим є те, що наповнюючи свою гру, у процесі можна змінити шаблон, без втрати введених даних. Це дає змогу підібрати найбільш ефективний формат подачі для кожного курсу або ж для кожного студента індивідуально. Інтерактивні вправи можна подати у різних темах. Кожна тема змінює зовнішній вигляд за рахунок різної графіки, шрифтів і звуку. Також у ході створення гри можна знайти додаткові варіанти, щоб встановити таймер або змінити хід гри. Однією з можливостей сервісу є використання готових вправ. Якщо викладач самостійно не може створити гру, він може скористатися розробками інших авторів, які є у вільному доступі.



Будь-яку створену гру можна зробити загальнодоступною, надсилаючи посилання на сторінку гри у електронному листі або ж через соціальні мережі.

При вивченні теми «Kunst» студентам було запропоновано переглянути навчальне відео та виконати завдання на розуміння змісту переглянутого відео у вигляді гри «Погоня в лабіринті».



У висновку хочу зазначити, що, без упровадження сучасних технологій навчання, покращення організації заняття з іноземної мови майже неможливе. Гейміфікація як один з інструментів для опанування іноземною мовою, сприяє розвитку ігрового рефлексу, що, покращує активність студентів на занятті та підвищує інтерес до нього. У результаті таке заняття проходить інтенсивніше й цікавіше, що у свою чергу сприяє підвищенню рівня відвідування його студентами та зростання їх успішності. А для викладача це є сучасним інструментом, який допомагає йому «йти в ногу» з сьогоднішніми диджиталізованими студентами.

Список використаних джерел

1. Вербах К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй: Игровое мышление на службе бизнеса. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 100 с.
2. Зикерманн Г., Линдер Дж. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 272 с.
3. Кapp К. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. 2012. 336. P.
4. Переяславська С. Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти : Відкрите освітнє е-середовище сучасного

університету. 2019. Вип. спецвип. С. 250-260. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2019_spetsvip.

5. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти : Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24, ч. 2. С. 344–349.

6. Wordwall. URL: <https://wordwall.net/account/login?redirectto=%2Fuk%2Fcreate%2Fricktemplate> (дата звернення 29.03.21).

*Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)
Марина Желуденко,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології,
Національний авіаційний університет
(м. Київ)*

SELBSTREFLEXION BEIM FREMDSPRACHENLERNEN PRAKTISCH EINSETZEN

Seit langem interessieren sich die Wissenschaftler dafür, wie das Lernen funktioniert. Aber bis heute gibt es noch keine abschließende Erklärung zu diesem komplexen Vorgang. Das liegt auch daran, dass Menschen selbst nur über die ihnen bewussten Aspekte des Lernens Auskunft geben können. Sehr viele Anteile des Lernens laufen jedoch ab, ohne dass sie dem Bewusstsein zugänglich sind. Das bedeutet, das Gehirn lernt auch, ohne dass wir dies merken.

Das Lernen ist ein aktiver Vorgang. Die zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg ist das Bewusstsein für das eigene Lernen, um zu verstehen, auf welche Weise man gern lernt. Allerdings ist die Antwort auf die Fragen, wie man lernt und wie man gern lernt, nicht immer ganz so leicht zu geben. Sie setzt voraus, dass man sich aktiv mit den eigenen Kompetenzen und Vorlieben auseinandersetzt. Dafür benötigen Lernende

in der Regel Hinweise und Anregungen. Sie müssen also zunächst verschiedene Möglichkeiten des Lernens kennenlernen, um zu wissen, welche sie bevorzugen und welche für sie selbst effektiv sind [2].

Die Unterstützung der Lernenden beim Ausprobieren neuer Lernwege ist besonders wichtig. Die Lehrer sollten die Lernenden durch Fragen und Aufgaben dazu motivieren, über das Sprachenlernen nachzudenken. Im Folgenden zeigen die Lehrer, wie die Lernenden diesen Reflexionsprozess anleiten und steuern können.

Was versteht man unter „Reflexion“ bzw. „Selbstreflexion“? Also „Reflexion“ bedeutet, dass Handlungen oder Erfahrungen überdacht und kritisch beleuchtet werden. Lernende denken über das Lernen nach und bewerten, was und wie sie in der Vergangenheit gelernt haben und derzeit lernen. Wenn Lernende über eigene Interessen, Wünsche, aber auch über Unsicherheiten nachdenken, besteht die Möglichkeit, dass sie Ängste abbauen und ihre Motivation wächst [1].

Man unterscheidet folgende Ebenen der Reflexion:

- auf der kognitiven Ebene geht es um die Reflexion des erlernten Wissens und des Könnens. Die Lernenden antworten auf die Fragen: Was kann ich bereits auf Deutsch tun, was weiß ich schon und was ist mein nächstes Lernziel?
- auf der metakognitiven Ebene wird reflektiert, welche Wege man einschlägt, um erfolgreich zu lernen: Wie lerne ich erfolgreich? Wie entwickelt sich mein Sprachenlernen?
- auf der affektiven Ebene stehen die Gefühle gegenüber dem Lernen, die Vorlieben beim Lernen und die Motivation, Deutsch zu lernen, im Vordergrund: Wie lerne ich gern? [3]

Beim Fremdsprachenlernen Ziel sollte sein, alle Ebenen der Reflexion gleichermaßen anzusprechen, damit sich die Lernenden selbst als Lernende besser kennenlernen.

Die Reflexionen können in konkreten Unterrichtssituationen und auf verschiedenen Ebenen angeleitet werden. Besonders erfolgreich sind Reflexionen, die während oder direkt nach einer bestimmten Lernaktivität

stattfinden. So kann man nicht nur das Ergebnis des Lernens, sondern auch den Weg, der zu diesem Ergebnis führte, reflektieren [4]. Besondere Rolle spielt Reflexion bei der Förderung der Lernmotivation für selbständiges Lernen. Aus diesem Grund haben wir ein Praxiserkundungsprojekt (PEP) ausprobiert, dessen Ziel war, festzustellen wie die Lernenden das Lernmaterial des gelernten Lernabschnittes selbständig wiederholen und sich selbst dabei eine Arbeitsform und die Lernstrategien, die ihnen besser passen, auswählen und über sie persönlich reflektieren.

Als Ergebnis erwarteten wir uns einerseits das von den Studenten erworbene und in einer selbständig ausgewählten Arbeitsform präsentierte Lernmaterial zum Lernabschnitt und andererseits eine Antwort auf die Fragen: 1) ob die Lernenden sich selbst gut organisieren können, um während der Wiederholung des Lernmaterials selbstständig eine effektive Arbeitsform, Lernstrategie auszuwählen und sie erfolgreich im Unterricht einzusetzen; 2) ob sie durch die Selbstständigkeit mehr Interesse am Deutschunterricht gewinnen (Steigerung der Motivation); 3) ob die Lernenden ihre Leistungen zum Lernabschnitt bewerten können; ihre Stärke und Schwäche bestimmen; 4) ob die anderen Teilnehmer einander reflektieren werden können.

Aus dem Feedback per Fragebogen ist herausgekommen, dass die Lernenden Spaß gehabt haben, dass sie die Schwierigkeiten, die sie hatten, allein überwinden können, dass die selbständige Auswahl von Arbeitsformen und Lernstrategien manchmal schwierig (20%), aber durchaus möglich ist (80%). 75% der Lernenden haben erwähnt, dass sie dabei die Hilfe vom Lehrkraft brauchen. Alle fühlten sich motivierend, wenn sie frei die Arbeitsstrategie auswählen können. Dabei steigt ihre Sprechkompetenz, der Gebrauch von erlernten Redemitteln und Konstruktionen war problemlos. 90% der Befragten stimmen zu, dass Internetrecherche ihre kognitiven Prozesse aktivieren. Test und Blog schreiben schätzen 90% der Lernenden für Prüfung der Fremdsprachenkompetenzen nicht effektiv ein. In Großem und Ganzem drücken alle Teilnehmer die Meinung aus, dass die selbständige Arbeit für

sie sehr wichtig ist, bei der sie lieber in einer Gruppe statt mit dem Partner arbeiten würden. 80% der Befragten betonen, dass sie gerne mehr Freiheit im Unterricht bei der Auswahl der Arbeitsformen haben würden. Das hilft ihnen solche Arbeitsstrategien auszuwählen, wo sie keinen Nachholbedarf fühlen. 75% finden solche Arbeitsform effektiv, um ihre Ergebnisse optimal einzuschätzen.

In der abschließenden Diskussion haben die lernenden unter anderem gesagt, dass sie mit diesem Projekt die Möglichkeit gehabt haben, eine gezielte Wiederholung des Lernmaterials zu machen, sich erneut mit allen Aufgaben zum Lernabschnitt auseinanderzusetzen, selbständig zu arbeiten, zu planen, zu organisieren und zu reflektieren.

Nach der Durchführung des PEPs und den daraus gesammelten Daten haben wir folgende Schlussfolgerungen gezogen: 1) es ist wichtig, den Lernenden immer wieder die Möglichkeit zu geben, eigene Verantwortung im Lernprozess zu übernehmen, sie selbständig arbeiten zu lassen; 2) die Freiheit bei der Auswahl der Arbeitsformen und Lernstrategien fördert die Motivation und den Lernerfolg zum Fremdsprachenlernen; 3) die Lernenden sind gut organisiert, um erfolgreich selbständig das erworbene Material zum Lernabschnitt zu wiederholen und vor einer Gruppe zu präsentieren; 4) die Selbstbewertung ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb, hilft den Studenten objektiv eigene Leistungen einschätzen.

Literaturverzeichnis

1. Budde M. Über Sprache reflektieren. *Deutsch als Zweitsprache*. URL: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf> (дата звернення: 22.03.2021)

2. Chudak S. Eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht. Zur Stellung und zu den Möglichkeiten der Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen der Fremdsprachenlernenden im Kontext der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz. *Studia Germanica Posnaniensia*, 2013. S. 13-28.

3. Kühn T. Selbsterkenntnis Reflektieren: Die 4 Stufen der Reflexion. *Philognosie*. URL: <https://www.philognosie.net/denken->

lernen/selbsterkenntnis-reflektieren-die-4-stufen-der-reflexion (дата звернення: 22.03.2021)

4. Myczko, K. Zu den Instrumenten und Verfahren bei der Förderung der Selbstevaluation im Fremdsprachenunterricht. *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*, 2012. S. 436-444.

Оксана Макієвська,

магістрантка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Калинюк

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

EINSATZ VON DIGITALEN TOOLS IM DAF-UNTERRICHT

Die technischen Entwicklungen der letzten Jahre ziehen grundlegende Veränderungsprozesse innerhalb unserer Gesellschaft nach sich. Unser Alltag ist durchzogen von digitalen Begegnungen: digitale Dienste helfen uns bei der Beschaffung von Informationen, bei der Kommunikation, der Partizipation, dem gesellschaftlichen Miteinander und dem kreativen Gestalten.

Neben der Aufbereitung, Darstellung und Verbreitung von Wissen über die verschiedensten Web-Tools und Softwares, dienen digitale Medien beim Einsatz im Unterricht vor allem auch als Vorbereitung für die heutige digitalisierte Gesellschaft.

Bekannt ist, dass die Schülerinnen und Schüler über sehr unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten verfügen. Um dieser sprachlichen Heterogenität gerecht zu werden und alle Lernenden bestmöglich zu unterstützen, setzt man im DaF-Unterricht verschiedene Lern-Apps ein. Die Lehrkräfte können digitale Medien und Tools einerseits als sprachliche Hilfen einsetzen, damit Schülerinnen und Schüler fachliche und sprachliche Lernziele erreichen. Andererseits dient ein didaktisch-methodisch reflektierter Einsatz von digitalen Medien im sprachsensiblen

Unterricht dazu, digitalisierungsbezogene sprachliche Kompetenzen (wie das Verfassen digitaler Textsorten, das Lesen am Screen etc.) erfolgreich auszubauen.

Lernen in der digitalen Welt bedeutet weit mehr als der bloße Umgang mit Smartphones, Tablets und Computern. Ein reflektierter und konstruktiver Umgang mit digitalen Medien ist für Schüler heutzutage genauso bedeutsam wie Rechnen, Lesen und Schreiben. Medienbildung und Lernen mit digitalen Medien sind in den Schulen häufig bereits Alltag, besonders wegen Corona-Pandemie.

Der Einsatz digitaler Medien ist für einen guten, lebensweltnahen und zeitgemäßen Unterricht perspektivisch unabdingbar – darin sind sich Expertinnen und Experten einig. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Lehren und Lernen in der heutigen Zeit gestaltet werden müssen und welchen Beitrag digitale Medien leisten können.

Dass neue Medien in unserer Gesellschaft eine zunehmende Rolle einnehmen und auch in den Unterricht kooperiert werden sollten, darüber herrscht also weitgehend Einigkeit. Heterogen sind allerdings die Ansichten hinsichtlich des Umgangs mit diesen Herausforderungen – der Einsatz neuer Medien kann nicht zum Selbstzweck geschehen.

Auf der Web-Seite der „Gesellschaft für digitale Bildung“ werden 5 Vorteile des Unterrichts mit digitalen Medien ausgesondert und zwar:

1. Schülerinnen gestalten den interaktiven Unterricht mit.
2. Binnendifferenzierung fördern.
3. Zeitlich und räumlich unabhängiger Zugriff auf Unterrichtsinhalte.
4. Medienkompetenz stärken.
5. Editierbare Lernmaterialien [1].

Digitale Werkzeuge wie zum Beispiel Lern-Apps können offensichtlich Lernprozesse vereinfachen und zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern beitragen. Weiterhin fördert ihr unterrichtlicher Einsatz sowohl Fach- als auch Medienkompetenzen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass digitale Lernhilfen häufig sowohl in der Schule als auch zu Hause einsetzbar sind. Je nach Software eignen sich

die digitalen Anwendungen für PCs und Notebooks, Tablets, Smartphones, interaktive Whiteboards, aber auch webbasiertes Lernen. Individuelles und kooperatives Lernen kann so zeit- und ortsunabhängig stattfinden.

Die Bandbreite an digitalen und häufig kostenfrei nutzbaren Werkzeugen ist riesig. Entsprechende Angebote gibt es für nahezu alle Schulformen und Fächer. Die Palette reicht von kleinen „Helferlein“, etwa Noten- und Schülerverwaltungsprogrammen für die Lehrkraft, über Übungsprogramme für die Schülerinnen und Schüler, bis hin zu Programmen für die kreative Medienarbeit im Unterricht. Den Überblick über alle auf dem Markt angebotenen Werkzeuge zu behalten ist dabei kaum möglich. Lehrkräfte schaffen eigene Sammlungen digitaler Werkzeuge, indem sie die Zielgruppen analysieren und dementsprechend passende listen erstellen.

Das Angebot von Digitalen-Tools und ihre Anwendung im DaF-Unterricht werden in Gruppen zugeordnet:

1. Digitale Werkzeuge zur Unterrichtsorganisation:

Microsoft Whiteboard ist ein digitaler Freiform-Zeichenbereich, in dem Personen, Inhalte und Ideen zusammenkommen. Mit diesem Werkzeug können beispielsweise digitale „Tafelbilder“ erstellt und gespeichert werden;

Microsoft Teams ist der zentrale Ort für Teamarbeit. Es ermöglicht den Zugriff auf gemeinsame Dateien und auf das Kursnotizbuch. Aufgaben, Office-Apps, Chatfunktion und Video schaffen eine Umgebung des gemeinsamen Lernens. Das OneNote-Mitarbeiternotizbuch unterstützt die Kommunikation und ermöglicht eine Teamarbeit.

2. Digitale Werkzeuge zur Präsentation und Visualisierung:

Powtoon ist ein Tool zum Erstellen von Präsentationen und insbesondere geeignet, um animierte Videos durch oder für die Schülerinnen und Schüler zu erstellen.

3. Digitale Werkzeuge zu kollaborativen Arbeiten:

Padlet ist eine digitale Pinnwand, die sehr einfach gestaltbar und vielfältig einsetzbar ist. Die Online-Tafel bietet Platz für Notizen, Links, Bilder und Videos;

answergarden ist ein Web-Tool zum schnellen Sammeln von kurzen Antworten, Ideen und Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler. Die Anzeige der eingegebenen Begriffe erscheint in Echtzeit in Form einer Wortwolke;

EduPad ist ein kollaborativer Texteditor, bei dem bis zu 15 Personen gleichzeitig ein Textdokument einsehen und bearbeiten können;

MindMeister ist ein Online-Mindmapping-Tool, mit dem Ideen veranschaulicht, ausgearbeitet, zusammengeführt und geteilt werden können.

4. Für Erstellen des Quiz und der Lernkontrollen:

Kahoot ist eine spielbasierte Lernplattform, bei der Unterrichtsinhalte mithilfe eines Multiple Choice-Quiz abgefragt und überprüft werden können.

Quizlet ist eine kostenlose Web-App, die eine riesige Auswahl an Lernsets anbietet. Die einzelnen Sets beinhalten neben Karteikarten, Schreib- und Höraufgaben sowie Tests auch einige Spiele, mit denen das jeweilige Thema spielend leicht erlernt werden kann. Mit Quizlet lassen sich so theoretisch auch Sprachen lernen oder die Sprachkenntnisse zumindest verbessern.

Also, die moderne Unterrichtsformen mit digitalen Werkzeugen und Methoden ermöglichen einen differenzierten und schülerorientierten Unterricht, da die Methoden für das Unterrichtsfach, das Thema, die Klassenstufe sowie die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler flexibel ausgewählt und daran angepasst werden können. Digitale Werkzeuge helfen, den Unterricht handlungs- und entwicklungsorientiert zu gestalten. Die Wissenschaftler gehen davon aus, dass die Schüler dann am besten lernen, wenn ihre Erfahrungen, ihr Denken und ihr Handeln miteinander verknüpft werden. Genau dies geschieht, wenn Lehrkräfte

digitale Werkzeuge im Unterricht einsetzen: Die Schülerinnen und Schüler werden selbst aktiv, bringen sich ein, gestalten den Unterricht mit.

Literaturverzeichnis

1. 5 Vorteile des Unterrichts mit digitalen Medien. Режим доступу: <https://www.gfdb.de/vorteile-unterricht-digitale-medien>

*Христина Марцинюк,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ТА ЇЇ ВИДИ

Актуальність індивідуалізації навчання на уроках іноземної мови обумовлена великими індивідуальними відмінностями тих якостей учнів, від яких залежить результат навчання: рівень знань, навичок, навчальних умінь і здібностей, а також властивості і обставини, які впливають саме на цього учня і враховуються в індивідуальних випадках.

Мета індивідуалізації навчання полягає у збереженні індивідуальності здобувача освіти, створенні унікальної особистості, розвитку інтересів учнів, їхніх нахилів і здібностей, сприяє ефективному засвоєнню знань та розвитку мовних умінь і навичок.

Одне з першочергових завдань сучасної школи – допомога учневі повніше використовувати свої інтелектуальні можливості, а це можна здійснити лише за умов індивідуального підходу до нього. На сучасному етапі розвитку педагогічних наук у зв'язку з інтенсифікацією навчального процесу проблема індивідуалізації та диференціації навчання набуває особливої актуальності [4, с. 108].

Інтерес до проблеми індивідуалізації практично ніколи не вичерпувався. Наразі він став ще сильніше, що пояснюється низкою факторів: по-перше, людська індивідуальність досягла такого рівня свого розвитку, коли вона впливає буквально на всі прояви людської діяльності; по-друге, визнано, що не один метод не може дати належних результатів без урахування індивідуальності студента [5, с. 91].

«Під індивідуалізацією навчання розуміється максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен учень працює в придатному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру і емоційному стану. Індивідуалізація навчання, що спирається на індивідуально-психологічні особливості учнів, має забезпечити розвиток їх потенційних здібностей та можливостей» [4, с. 108].

Успішне оволодіння іноземною мовою, формування індивідуального когнітивного стилю неможливе без з'ясування того, якому способу пізнання віддає перевагу учень, без визначення його індивідуально-типових особливостей оволодіння знаннями, уміннями і навичками, без уявлення про стійкість і мінливість цих особливостей. За образним висловленням М. І. Вятютнева, урок іноземної мови – це річка, по якій учні плывуть з різною швидкістю, занурюючись на різну глибину, а деякі навіть проти течії [2, с. 4-8].

Ознаками індивідуалізації організації навчання вчені вважають оптимальну зайнятість учнів на уроці, посилену розумова напругу, пізнавальну діяльність, індивідуально-типологічні групи, специфічний підхід до кожної групи, розвиток індивідуально-типологічних особливостей, завдання різного ступеня складності, тощо.

На думку Н. П. Волкової, однією з найголовніших проблем технології навчання є пошук більшої кількості шляхів використання індивідуальних навиків учнів в умовах роботи в групі, в класі та в самостійних позакласних заходах. Комунікативне навчання

передбачає перш за все так звану особистісну індивідуалізацію. Незважаючи на персоналізацію, ми не використовуємо великі індивідуальні внутрішні резерви. Під резервами розуміються наведені далі шість характеристик особистості учня: контекст діяльності, світогляд, інтереси і схильності, життєвий досвід, емоції і почуття, статус особистості в команді. Вони і є тими резервами, які повинні використовуватися педагогом на уроці [1, с. 243].

За визначенням І. Унт, індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються. Цілком погоджуємось з цим визначенням, тому що кожна дитина особлива по своєму і треба враховувати її індивідуальні особливості під час вивчення матеріалу з іноземної мови. Глибоке знання індивідуальних особливостей учня необхідне для вирішення двох завдань, взаємопов'язаних між собою: індивідуалізації – підтримки і розвитку одиничного, особливого, своєрідного як потенціалу особистості; соціалізації – адаптації у соціальному середовищі і самореалізації особистості в ньому [6, с. 4].

Т. Л. Годованюк надає таку характеристику ідеального викладача: «Щоб стати справжнім лідером, вчителю необхідно бути винахідливим, доброзичливим, наполегливим, терплячим, зацікавленим в людях. Вам слід знати імена своїх учнів, факти з їхнього життя для того, щоб внести в розмову елементи, які їм цікаві. Ви повинні реагувати на настрої групи, їх зацікавленість в предметі розмови, на можливу тему. Учні висловлюють себе в нюансах мови, жестах, виразах обличчя» [3, с. 41].

Т. Л. Годованюк виокремлює три види індивідуалізації: особистісну; індивідуальну; суб'єктну.

Особистісна індивідуалізація передбачає, що учитель має враховувати такі параметри, властиві здобувача освіти, як їх особистий досвід, інтереси, схильності, емоції і почуття, світогляд, статус в колективі. Плануючи урок, підбираючи матеріал, відбираючи

практичні завдання, вчитель повинен враховувати специфіку здобувачів, сферу їх інтересів і світогляд.

Ще одним видом досліджуваного дидактичного принципу є *індивідуальна* індивідуалізація. В її основі лежить облік індивідуальних особливостей того, хто навчається: рівня розвитку пам'яті, мислення, сприйняття, і лінгвістичних здібностей (фонематичного слуху, здатності до здогаду, розрізнення, узагальнення і т. д.). Для цього можуть використовуватися спеціальні тести та анкети. Знання індивідуальних особливостей учнів дозволяє зробити процес навчання в комунікативній групі більш ефективним.

Третім видом індивідуалізації є *суб'єктна* індивідуалізація. Вона полягає в навчанні студентів виконувати різні види комунікативних завдань (мозковий штурм, інтерв'ю, схема соціопитувань, рольові ігри, презентації і т. д.). Чим швидше учні вловлюють суть завдань, чим краще вони їх виконують, тим успішніше вони опановують матеріал і швидше досягають кінцевої мети – вивчення німецької мови.

Багато з педагогів вважають, що індивідуалізація є ключем до мотивації. Дослідження сучасних психологів та дидактиків виявляють, що реальне розвиваюче навчання неможливе без урахування індивідуальних особливостей учня, а воно є однією з цілей нашого шкільного предмета.

Підсумовуючи вищевикладене, потрібно відзначити, що не можна недооцінювати вплив викладача, здійснюваний при індивідуальному підході. В постійному контакті з учнями, в мовному спілкуванні з ними, викладач може всіма можливими шляхами сприяти успішності навчання і розвитку мовної компетенції студентів. Таким чином, індивідуалізація початкової діяльності учнів є ефективним засобом навчання, сприяє успішному оволодінню кожним учнем мовленнєвими навичками та вміннями, а також формуванню особистих якостей. Тому сучасним вчителям іноземної мови необхідно застосовувати індивідуалізований підхід у роботі з дітьми.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 615 с.
2. Вятютнев М. И. Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного: *Русский язык за рубежом*. 1988. № 3. С. 4- 8.
3. Годованюк Т. Л. Індивідуальне навчання у вищій школі: монографія. К. : НПУ імені Драгоманова, 2010. 160 с.
4. Зевченко Т. М., Дудик Н. Т. Деякі аспекти індивідуалізації та диференціації навчання іноземних мов у середніх школах. *Сучасна іношомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи* : матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 287 с.
5. Мартинчук О. О. Індивідуалізація як фактор покращення вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я*. Ч. IV. Харків: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», 2018. 91 с.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990, 192 с.

Олександр Назарчук,

студент факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Інна Яремчук

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ПІСЕНЬ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

«Вона здатна розлучати або об'єднувати людей. Вона може вплинути на тебе або зачарувати. Вона змусить тебе відчути радість або здригнутися» [7]. Саме так оспівується мова у німецькій пісні

«Lass uns reden» мюнхенською музичною групою EINSHOCH6. Точно так само можна описати і саму музику. Це не збіг. Адже у музики і мови є багато спільного: вони функціонують за допомогою мелодії, ритму та інтонації. Тобто, бажаючи вивчати німецьку можуть використовувати музику для ознайомлення зі звучанням і ритмом цієї мови.

Актуальність дослідження обумовлена самою постановкою проблеми, оскільки музика робить людей по справжньому щасливими і це власне сприяє кращому вивченню іноземної мови. Цю особливість помітили вже давно, тому не дивно що є велика кількість праць, присвячених цій проблемі. Зазначене проблемне питання у своїх наукових розвідках розглядали такі вчені як О. О. Белявська, Н. П. Дьяченко, О. П. Кирпичникова, Н. Петровська та ряд інших науковців [1; 3; 4; 5].

Безперечно одним із найбільш важливих факторів при вивченні будь якої іноземної мови, в тому числі і німецької є зацікавленість учня, або студента та його мотивація. Використання музики при вивченні іноземної мови сприяє підвищенню зацікавленості студентів та робить сам процес навчання дещо приємнішим. Музика є частиною життя будь-якої людини, і навіть люди котрі лише починають володіти рівнем А1, полюбляють слухати музику з текстами німецькою мовою і підспівують пісні більш вільно, ніж вони розмовляють іноземною мовою, що допомагає зламати мовні бар'єри.

Особливо варто звернути увагу на використання німецьких музичних творів при вивченні іноземних творів, адже крім того, що вони допомагають збільшити словниковий запас та сприяють покращенню навичок аудіювання, вони збагачують лінгвокраїнознавчий аспект.

Музика з давніх часів відігравала важливу роль в житті Німеччини, поступово сформувавши національні музичні традиції. Обдарованій молоді є ким пишатися: Бах і Гендель, Бетховен і

Шуберт, Брамс і Вагнер – це великі музиканти та гідний приклад для наслідування. Сьогодні держава надає відчутну підтримку подальшому розвитку музичної сфери: спонсоруються композитори, регулярно проводяться музичні фестивалі, в числі яких всесвітньо відомий Вагнерівський фестиваль, який кожного року організовується в Байройті. Серед інших помітних щорічних фестивалів – святкування, котрі проводяться на честь Бетховена в Бонні і Моцарта у Вюрцбурзі. Цікавим є той факт, що на даний момент, більше трьохсот тисяч німців – професійні музиканти.

В доповнення до відомих музичних геніїв минулого відзначилися висококласною творчістю і сучасні композитори. Весь світ захоплюється симфоніями і операми Карлхайнца Штокхаузена і Карла Орфа, котрі підтримували німецькі музикальні традиції на протязі XX-XXI століть. В своїх творах вони звернулися до музичних коренів, поєднавши класичну музику з народними мотивами.

Німеччина виростила велику кількість відомих музичних колективів. Так, Берлінський філармонічний оркестр входить в число кращих оркестрів світу. Заслуженим визнанням також відзначені Дрезденський, Мюнхенський, Бамбергський симфонічні оркестри і Лейпцигський оркестр Гевандхауса [2].

Сучасна німецька музика також варто того, щоб її згадали. На сьогоднішній день музичний ринок Німеччини є третім за значимістю у світі. Німеччина зробила великий вклад в різноманітні жанри рок-, поп- і електронної музики. Крім того, саме в Німеччині зародився жанр «пауер-метал», котрий в подальшому став міжнародним.

Німеччина також відзначається і дивовижною підготовкою вокалістів, а також видовищними сценічними постановками опер, що відноситься навіть до театрів невеличких містечок. Багаточисленні туристи поспішають відвідати чудові оперні театри в Берліні і Дрездені, Мюнхені і Гамбурзі, Лейпцизі і Штутгарті, Франкфурті і Байройті.

Опираючись на вищенаведені факти, стає очевидним той факт, що лінгвокраїнознавча складова присутня ледве не в кожній німецькомовній пісні і це дозволяє використовувати в подальшому німецьку музику як дієвий інструмент для вивчення німецької мови, навіть починаючи з рівня А1.

Є багато німецькомовних поп-музикантів і музикальних проєктів, які є хорошою допомогою у навчанні. Наприклад, хіп-хоп група EINSHOCH6: пісні і кліпи з підрядковим перекладом з двох альбомів «*Lass uns reden*» (Давай поговоримо) і «*Reisen um die Welt*» (Подорож навколо світу) можна завантажити, паралельно читати тексти і виконувати спеціально розроблені для цього інтерактивні вправи. EINSHOCH6 разом з Deutsche Welle також пропонують відео-щоденник. В 40 серіях цього мовного курсу онлайн група запрошує глядачів із собою в мандрівку по всій Німеччині [6].

За допомогою поп-музики проєкт «Donnerlich» від Інституту імені Гете знайомить початківців та знавців німецької мови з німецькою піснею. Він презентує 15 успішних німецьких поп-пісень з їх текстами, в тому числі, від групи Seed, Materia і Die Toten Hosen. До цього додається навчальний посібник для уроків німецької мови рівнів компетенції від А1 до В2.

Ще одним доволі корисним веб-сайтом є LyricsGaps [8]. Усі бажаючі вивчити німецьку мову можуть знайти різні пісні як на німецькій так і на інших мовах. Для кожного твору є відео з мережі «Youtube» і текст для прочитання.

Німецькі пісні можна використовувати для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Тематичні пісні можуть стати предметом обговорення і, навіть, початком дискусії по певній проблемі. Особливу увагу слід звернути на культурне підґрунтя пісень. Пісні іноземною мовою завжди наповнені енергетикою цієї мови, її народу. Кожна мова має свій ритм, свої відтінки звуків, і через музику простіше розкрити красу мови та зрозуміти, як інший народ висловлює різні емоції. Слухаючи німецьку музику та виконуючи

певні завдання, ми можемо знайомити учнів з культурою німецькомовних країн, особливостями традицій та національними рисами народностей, які там проживають.

Таким чином, використання пісень на заняттях з іноземних мов можна розглядати як один із засобів знайомства з іншими культурами в рамках полікультурної освіти.

Список використаних джерел

1. Белявська О. О. Теоретичні основи використання музики в навчанні іноземних мов (психологічні властивості обумовлення процесу вивчення мови). *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 13. Острозьк, 2009. С. 40-51

2. Германия : История и современность. Режим доступу URL: https://www.bgunb.ru/VirtualExhibition/year_germany/culture1.html (дата звернення 27.03.2021)

3. Дьяченко Н. П. Вірші, римування та пісні як засіб підвищення ефективності уроку англійської мови. *Педагогічний вісник*. 2004. № 3. С. 30-33.

4. Кирпичникова О. П. Роль музики та пісень у навчанні англійської мови. *Іноземні мови у школі*. 1990. № 5. С. 45-48.

5. Петровська Н. Використання віршів та пісень на різних етапах вивчення англійської мови. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010. № 8. С. 359-365.

6. Язык непосредственно на слух. Режим доступу URL: <https://www.deutschland.de/ru/topic/kultura/izuchenie-nemeckogo-yazyka-s-pomoschu-muzyki> (дата звернення 28.03.2021)

7. Deutsch lernen mit Musik (B1/B2). Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6. Lass uns reden. Режим доступу URL: https://www.youtube.com/watch?v=DYoBsGxUB_s&ab_channel=Deutschlerne_nmitderDW (дата звернення 26.03.2021)

8. LyricsGaps. Режим доступу URL: <https://www.lyricsgaps.com/> (дата звернення 28.03.2021)

*Тамара Полонська,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

КОМУНІКАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ

Актуальність нашої розвідки обумовлена значним посиленням ролі письмової комунікації в сучасному глобалізованому світі. З розвитком технічного прогресу, а саме з появою Інтернет-технологій (Web-сайтів/блогів, чатів, E-mail, соціальних мереж: Viber, Facebook, Twitter тощо), помітно зросла потреба в такій формі комунікації, як писемне мовлення.

Писемне мовлення – це «форма мовлення, пов'язана з висловленням і сприйняттям думок у графічній формі. Писемне мовлення включає в себе таким чином два види мовленнєвої діяльності: продуктивний (письмо) і рецептивний (читання)» [1, с. 196].

У практиці навчання під *письмом* розуміють технологічний або процесуальний аспект, а під *писемним мовленням* – складну творчу діяльність, спрямовану на висловлення думок у письмовій формі. Коли письмо розглядається як самостійний вид мовленнєвої діяльності, то це означає, що йдеться про писемне мовлення.

Згідно з вимогами Державного стандарту базової середньої освіти та чинної навчальної програми з іноземних мов до *очікуваних результатів письма* у 5–6 класах гімназії віднесено: здійснення письмової взаємодії; використання ефективних стратегій здійснення взаємодії в письмовій формі; висловлювання своїх думок, почуттів, ставлень і позицій у письмовій формі [2; 3]. Писемне мовлення є базовим компонентом іншомовної комунікативної компетентності та однією з пріоритетних цілей навчання іноземної мови учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

У сучасній методиці навчання іноземних мов учнів ЗЗСО утвердилася така класифікація вправ: *мовні, умовно-мовленнєві й мовленнєві (або комунікативні)*. Саме цей комплекс вправ ми пропонуємо використовувати для навчання писемного мовлення на уроках іноземної мови у 5–6 класах сучасної гімназії. У нашій публікації акцент зроблено на комунікативних вправах.

Насамперед визначимося з термінологією схожих понять: «комунікативна вправа» і «комунікативне завдання».

Новий словник методичних термінів і понять трактує *комунікативні вправи* як «вид творчих вправ, які забезпечують формування мовленнєвих умінь і найвищий рівень практичного володіння мовою» [1, с. 103], а *мовленнєві вправи* – як «тип вправ за їх призначенням: служать для розвитку мовленнєвих умінь на основі фонетичних, лексичних і граматичних навичок... Мовленнєві вправи ситуативно обумовлені, комунікативно вмотивовані, спрямовані на використання учнями матеріалу, що опрацьовується, для вираження власних думок і розуміння чужих у зв'язку з різноманітними стимулами і мотивами» [там же, с. 259].

Мовленнєві (комунікативні) вправи передбачають розвиток умінь логічно осмислювати сприйняту інформацію, критично оцінювати події, виділяти головне, уміння дати особистісну оцінку, аргументувати свою точку зору, коментувати, використовуючи елементи оцінювального характеру. Серед мовленнєвих письмових вправ можна виділити передусім такі жанри письмового спілкування, як: написання листів, короткої автобіографії із супровідним листом, заповнення офіційних форм, а також написання записок, творів-описів, розповідей, роздумів, есе тощо.

Що стосується *комунікативних завдань*, то в методиці вони визначається як «комплексний вид навчальної діяльності, який передбачає не тільки використання умінь вербальної взаємодії, що зумовлює інтегрування мовленнєвого досвіду, набутого у вивченні теми, яка наразі опановується, а кількох тем, які вивчалися раніше, й

адекватної комунікативної поведінки під час спілкування та здатності успішно користуватися різноманітними стратегіями для досягнення його мети» [4, с. 288]. Тобто, комунікативне завдання передбачає осмислені та цілеспрямовані вербальні дії для досягнення поставленої мети в конкретній комунікативній ситуації з використанням наявного мовленнєвого досвіду учнів.

Комунікативні завдання, як засіб оволодіння учнями іншомовним навчальним матеріалом, стали предметом розгляду таких дослідників, як І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, Н.К. Складенко та інші. Як зазначає В.Г. Редько, «комунікативні завдання сприяють формуванню готовності учнів до спілкування в усній та письмовій формах внаслідок комплексного використання мовних навичок, мовленнєвих умінь і набутого іншомовного навчального досвіду (загальнонавчальних компетентностей), що забезпечує становлення мовленнєвого динамічного стереотипу» [4, с. 303].

Зазвичай виконання комунікативних завдань в іншомовному писемному мовленні здійснюється за допомогою уявних навчально-мовленнєвих ситуацій, які потребують розв'язання нестандартних проблем і наближають навчальне спілкування до реальних умов. Під навчально-мовленнєвою ситуацією ми розуміємо запропоновані вчителем умови, необхідні для здійснення учнями мовленнєвої дії відповідно до поставленого комунікативного завдання. Зміст кожної навчально-мовленнєвої ситуації потребує чітко визначеного об'єкту спілкування та конкретного завдання.

Пропонуємо окремі приклади комунікативних завдань, спрямованих на оволодіння учнями гімназії іншомовним писемним мовленням:

- Учитель повідомив, що у класі буде навчатися новий учень. Щоб познайомитися з ним напишіть заздалегідь запитання, які ви йому поставите (*його ім'я, вік, звідки він, улюблене заняття тощо*).

- Опиши письмово свого улюбленого казкового героя або героя фільму чи мультфільму (*ім'я, зовнішність, хто він/вона, де проживає, що вміє робити, чим він/вона тобі подобається*).

- Уяви, що тобі потрібно дати письмове інтерв'ю для підліткової газети. Напиши про свого улюбленого кумира (співака, поета, спортсмена тощо) за планом: *його ім'я, хто він, з якої країни, чому він тобі подобається*). Ти можеш додати інші деталі до цього плану, якщо бажаєш ще щось про нього дізнатися.

- Напиши електронного листа другу з Англії, який збирається приїхати до тебе в гості. Його цікавить, якими видами транспорту можна дістатися до Дніпра, яка у місті погода, які визначні місця можна відвідати. У своєму листі не забудь зазначити тему (Subject), коректні формули ввічливості: привітання (*Dear....*), прощання (*Best regards / I am looking forward to seeing you*) тощо.

- Уяви, що ти поїдеш на дитяче «Євробачення-2021». На пресконференції тобі потрібно буде розповісти *про себе, свою країну, пісню, яку виконуватимеш*. Напиши план свого виступу.

Комунікативні завдання сприяють розвиткові творчих здібностей учнів, самостійності та забезпечують формування готовності до писемного спілкування внаслідок комплексного використання мовних навичок, мовленнєвих умінь і навчального досвіду. Оволодіння іншомовним писемним мовленням нерозривно пов'язано з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності. Воно (писемне мовлення) дозволяє зберегти мовні та фактичні знання учнів, слугує надійним інструментом мислення та пам'яті, стимулює говоріння, слухання й читання іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., А. Н. Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

2. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (дата звернення 01.03.2021).

3. *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи* : Наказ МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (дата звернення 01.03.2021).

4. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. К.: Пед. думка, 2017. 628 с.

*Валерій Редько,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОБ'ЄКТІВ НАУКОВИХ ПОШУКІВ

Поняття «*дидактичне моделювання*» ми розглядаємо як процес творчої діяльності дослідника, результатом якої є повністю або частково оновлений об'єкт наукового пошуку. Відповідно, *дидактична модель* – це категорія, у змісті якої мають бути передбачені структурні компоненти, що здатні забезпечувати ефективну діяльність двох суб'єктів навчального процесу: учня і вчителя, результати якої прогнозує дослідник. Спрогнозована модель не обов'язково має передбачати трансформацію абсолютно всього об'єкту дослідження, а може допускати часткову зміну окремих його компонентів і/або оновлення їх функцій відповідно до нових парадигм навчання/тенденцій розвитку іншомовної освіти. У таких випадках моделювання процесу навчання іноземної мови може прогнозувати виконання учнями навчальних дій, спрямованих на удосконалення системи засобів навчання (вправ і завдань), зміну

тематики спілкування, зокрема розширення або поглиблення її інформаційного компонента, розширення/звуження обсягу навчального матеріалу, що зумовлюється зміною навчального плану, щодо кількості тижневих годин, визначених державними освітніми органами на навчання іноземної мови на певному етапі навчання, тощо. Звісно, що досить сумнівно сподіватися, що створений об'єкт буде різнобічно й успішно продукувати очікувані результати в різних умовах його застосування. Для моделі будь-якого об'єкту характерні зміст, у якому акумулюється система структурних компонентів та методи, форми, способи і засоби, що забезпечують його реалізацію, а також окреслюються мета й очікувані результати процесу моделювання. У зв'язку з цим дії дослідника мають бути спрямовані на дидактично і методично доцільне визначення структурних компонентів моделі, раціональне їх поєднання та методично доцільне окреслення функцій для оновлення змісту і процесу навчання [1].

Вочевидь, неможливо створити універсальну модель для різних умов її функціонування, утім основні її компоненти мають сприяти досягненню значно вищого рівня ефективності об'єкта дослідження, ніж той, що спостерігався раніше.

Сфері навчання іноземних мов можуть бути притаманні щонайменше чотири моделі, кожна з яких створюється відповідно до особливостей змісту, способів і засобів формування й сфер функціонування видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма) як взаємопов'язаних і взаємозалежних складників поняття «іншомовне спілкування», на оволодіння яким спрямовується спільна робота учнів, учителя і підручника, де останньому делегуються організаторська та управлінська функції навчального процесу.

Категорія «навчання іноземних мов» у закладах загальної середньої освіти передбачає формування в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкування в усній та письмовій формах і здобування лінгвістичних, соціокультурних і загальнонавчальних

знань, про змістові, формоутворювальні та функціональні особливості категорій, на оволодіння змістом яких спрямовується навчальна діяльність. Усе це в комплексі асоціюється з набуттям досвіду іншомовного спілкування та комунікативної поведінки в різних ситуаціях мовленнєвої взаємодії. Досягнення цих цілей відбувається шляхом практичної діяльності, котра передбачає виконання учнями відповідних мовних операцій і мовленнєвих дій, спрямованих на оволодіння мовними аспектами та мовленнєвими механізмами спілкування. Усі компоненти моделей мають сприяти набуттю учнями досвіду самостійно здійснювати таку діяльність в навчальних умовах, зорієнтовуючи їх на реальні ситуації іншомовного спілкування, що свідчатиме про їхню готовність до мовленнєвої взаємодії в сучасному мультилінгвальному і полікультурному світовому просторі [2]. Успіх такої роботи різнобічно залежить від дидактичної та методичної доцільності навчальних дій, що мають виконувати учні з допомогою вправ і завдань як засобів досягнення цілей моделювання. За компетентнісного підходу підручники як основні засоби навчання повинні містити вправи, завдання та текстовий інформаційний матеріал, дібраний відповідно до вимог навчальної програми, вікових і потенційних можливостей учнів, щоб спрямовувати їхню діяльність на формування в них ключових і предметних компетентностей у межах тематики спілкування, передбаченої для всього шкільного курсу [3]. За таких умов компетентнісно орієнтований зміст підручників для кожного наступного класу засобами іноземної мови має збагачувати навчального досвіду у цій сфері та удосконалювати механізми іншомовного спілкування відповідно до визначених компетентностей на рівні комунікативних потреб, які ситуативно виникають під час навчання. А це означає, що учні повинні уміти організовувати та підтримувати спілкування у межах ситуацій, що виникають у їхньому життєвому середовищі. Звісно, що зазначені компетентності будуть формуватися в різних класах

диференційовано, що детермінується тематикою спілкування, окресленою навчальною програмою. А відтак, авторам підручників необхідно враховувати ці особливості й презентувати у змісті навчальної літератури відповідні інформаційні матеріали та засоби, що забезпечують оволодіння ними.

Здійснений аналіз навчальної програми дозволив визначити класи, в яких існує можливість формування в учнів різних видів та обсягів змісту ключових компетентностей. Розширення меж кожної теми на наступних етапах шляхом їх інтеграції з іншими темами або за рахунок включення до їх змісту додаткових інформаційних, та методичних засобів (вправ і завдань), дає учням змогу упродовж усього шкільного навчального курсу набувати досвіду іншомовного спілкування у межах окреслених програмою ключових компетентностей. Формування цього феномену має відбиватися у змісті кожного підручника іноземної мови упродовж усього шкільного навчання. Досягнення таких цілей створює можливості для активної адаптації випускників вітчизняних закладів загальної середньої освіти до особливостей життєдіяльності в глобалізованому світовому середовищі.

Список використаних джерел

1. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : моногр. К. : Вища шк., 2004. 454 с.
2. Редько В. Г. Готовність учнів початкової школи до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов: авторська інтерпретація результатів анкетування вчителів. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К., 2017. Вип. 19. С. 284–299.
3. Ellis, R. (2010). Second language acquisition research and language-teaching materials. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 33-57). New York: Cambridge University Press.

*Ірина Стецько,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
та інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет
(м. Тернопіль)*

ВІДБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Важливим завданням у навчанні іноземної діяльності студентів-філологів, а саме у формуванні навичок та розвитку мовленнєвих навичок загалом та навичок монологічного мовлення зокрема, є мовленнєва ситуація. Зазначимо, що мовленнєва ситуація є ключовою компонентою спілкування, а також і засобом ефективної комунікації.

У навчальному процесі моделюється реально-життєва функція мови. З огляду на це, навчання іноземної мови передбачає використання навчально-мовленнєвих ситуацій, які на відміну від реальних заздалегідь проєктуються викладачем, а лише потім презентуються на занятті.

Навчально-мовленнєві ситуації трактують як сукупність спеціально створених умов, які мають бути репрезентовані у вигляді конкретних компонентів, за допомогою яких програмується мовлення [1, с. 117-118]. Побудова навчально-мовленнєвої ситуації розпочинається із відбору предмета розмови, який зумовлює вживання відповідних форм або лексичних одиниць. Щодо предмета розмови, він може бути репрезентований наступним чином; 1) у вигляді посилання на реальні факти, події із життя, обставини, процеси тощо; 2) у вигляді унаочнення (з цією метою використовують сюжетні та предметні картини, малюнки, схеми, фотографії, предмети, імітація дій тощо; 3) у вигляді словесного опису з опорою на досвід студентів; 4) у вигляді тексту в графічному

чи звуковому зображенні; 5) у вигляді імітації звукового фону якоїсь події.

Варто зауважити, що важливу роль у формуванні мотивації ефективного спілкування відіграє комунікативне завдання, яке може зближувати навчальне мовлення із реальною функцією мови. Доволі ефективними є завдання, які спонукають до одержання чи повідомлення потрібної та нової для студентів інформації. Коректне формулювання комунікативного завдання має важливе значення для реалізації розвиваючої функції мови. З огляду на це, комунікативне завдання повинно мотивувати студента до самостійного вирішення проблеми, конструювання власної діяльності, пошуку власного розв'язання задачі [2, с. 39].

Зазначимо, що важливим елементом у формуванні мовленнєвої ситуації є ситуативна підтримка, яка є деталізованим розгортанням комунікативного завдання. Ситуативна підтримка може мати різні форми в залежності від того, яке висловлювання вона репрезентує і для якого студента вона призначена (з низьким чи середнім рівнем підготовки). У навчально-методичній літературі виділяють такі форми ситуативної підтримки: 1) короткий переказ того, що потрібно сказати; 2) план висловлювання; 3) ключові слова та словосполучення, які можуть вказувати на послідовність формування змісту розмови, уточнювати деталі предмета тощо. Варто взяти до уваги, що ситуативна підтримка, як правило, необхідна для студентів із низьким рівнем володіння мови, щоб допомогти їм у відборі мовних засобів.

Ефективна робота на етапі розвитку мовленнєвого уміння можлива лише тоді, коли є чітке уявлення про те, чим відрізняються мовленнєві вправи від умовно-мовленнєвих, у чому полягає їхня адекватність як засобу розвитку мовленнєвого уміння та які фактори їхньої організації в процесі навчання.

Аналіз видів мовленнєвих вправ (МВ) дає змогу виокремити такі основні ознаки: 1) МВ завжди забезпечує наявність мовної стратегії і

тактики мови; 2) МВ завжди актуалізує взаємини учасників спілкування; 3) МВ завжди розвиває мовну активність і самостійність мовця; 4) МВ – це завжди нова ситуація і завдяки цьому забезпечується вербальна та структурна розмаїтість висловлювання [4, с. 190-191].

Отже, мовленнєва вправа є формою спілкування, спеціально організованою таким чином, щоб: забезпечувати керований вибір стратегії мовлення; актуалізувати реальні взаємини учасників спілкування і викликати природну вмотивованість висловлювань; виховувати у мовця мовну активність і самостійність; забезпечувати вербальну та структурну розмаїтість мовного матеріалу.

Факторами організації мовної вправи є установка, опора і час. Під установкою розуміється завдання, що передує МВ і визначає психологічний зміст мовленнєвої діяльності студента. З огляду на те, що у процесі навчання говорінню моделюється реальне спілкування, а завдання, які виконує студент, різноманітні, необхідно не лише визначити номенклатуру таких завдань, але і класифікувати їх у навчальних цілях.

Метою використання опор на етапі розвитку мовного вміння є необхідність опосередковано допомогти породженню мовного висловлювання, створюючи асоціації з життєвим і мовним досвідом. Зважаючи на те, що асоціації можна викликати за допомогою слів та зображення реальної дійсності, розрізняють словесні та образотворчі опори. Розподіл опор на словесні та образотворчі надає можливість їхнього паралельного використання в одній вправі, оскільки вони взаємодоповнюють один одного. Іншим критерієм може бути їхня функціональна спрямованість в залежності від характеру керування мовним висловлюванням. Згідно цього критерію всі опори можна розділити на змістовні та смислові.

Щодо наступного фактору організації МВ часу, виокремлюють необмежений час (використовується лише при виконанні вправ у домашніх умовах), обмежений час (можливий під час групових форм

роботи та поєднанні індивідуальних форм із фронтальними) та відсутність часу (використовується під час висловлювання експромтом). Зазначені вище фактори є засобами керування говоріння під час виконання МВ.

Надзвичайно важливу роль у створенні адекватних засобів мовленнєвого уміння відіграє організація МВ у комплекси. На думку вчених, основою побудови комплексу має бути принцип домінантності, а саме основою кожного комплексу має бути одна із якостей уміння говоріння [3, с. 35-36]. Для побудови ефективного комплексу МВ потрібно: 1) визначити мету, заради якої будується комплекс і чітко визначити при цьому, яка якість буде домінантною у комплексі); 2) визначити необхідні мовленнєві задачі, які будуть сприяти розвитку даної якості і їхнє кількісне співвідношення; 3) розподілити опори згідно із етапами і умовами навчання; 4) визначити послідовність і співвідношення вправ відповідно етапам розвитку уміння [5, с. 70].

У підсумку зазначимо, що у роботі схарактеризовано важливість навчально-мовленнєвих ситуацій у формуванні і розвитку навичок монологічного мовлення; проаналізовано види мовленнєвих вправ (МВ) та їхні основні ознаки; виокремлено та схарактеризовано фактори організації МВ; визначено основні аспекти побудови комплексу МВ. Перспективним для дослідження вважаємо розробку ефективного комплексу МВ для формування іншомовної компетенції студентів-філологів у монологічному мовленні.

Список використаних джерел

1. Вишневецький О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Київ : Радянська школа, 1989. 222 с.
2. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках/ под ред. В.А. Бухбиндера. Киев : Высшая школа, 1980. 247 с.
3. Пассов Е. И., Шарипова З. Г. Коммуникативное мышление и его структура : *Коммуникативный метод обучения иноязычной*

речевой деятельности. Сб. научных трудов. Известия, ВГПИ, 221. Воронеж, 1982. С.12-23.

4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва, Просвещение, 1991. 223с.

5. Тучкова Т.У. Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности Воронеж, 1980. 121 с.

СЕКЦІЯ 3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

Дар'я Гладиш,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник:
Оксана Лесінська,
доцент кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
(м. Чернівці)

АНГЛОМОВНІ СКОРОЧЕННЯ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ І СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Стрімкий розвиток глобальної мережі Інтернет призвів до появи соціальних мереж, які є переважно англомовними та займають особливе місце в системі віртуального спілкування як сервісу, орієнтованого на міжособистісне спілкування користувачів Інтернету. Міжнародний характер англійської мови призвів до трансформації таких американських соціальних мереж, як Facebook, Twitter та його Instagram-додаток в міжнародні соціальні медіа. Сучасний стиль суспільного життя, перенасичений інформацією, вимагає пошуку шляхів стислого викладу подій, у тому числі і через створення нових номінативних одиниць – інформативних, але спрощених за знаковою формою. Виникнення неологізмів являється одним із найважливіших шляхів збагачення словникового складу мови. Серед різних верств суспільства молодь найбільше піддалась впливу соціальних мереж, і саме вона стала основним творцем більшості нових слів у всесвітній павутині [2, с. 380].

Питання англомовних скорочень привертає увагу багатьох національних та зарубіжних дослідників. О. Дзюбіна досліджувала акроніми та нові аббревіатури як лексичні одиниці в українській мові. К. Дюжикова та К. Кубрякова визначили межі між аббревіатурою та

словотворенням, В. Борисов та В. Волошин описують формальну структуру скорочень та їх зв'язки з похідними одиницями. М. Шлаух, Л. Шеляховська, Л. Сапогова та І. Стерн займалися основними принципами моделювання скорочень [1, с. 310].

Актуальним завданням сучасної лінгвістики є вивчення нових лексичних одиниць та їхніх функціональних та семантичних аспектів. Нова лексика, що використовується в соціальних мережах, стає активною частиною англійських словників, включаючи онлайн-словники, які синхронно реагують на трансформації в суспільстві.

Один з найважливіших факторів, що впливає на мову учасників Інтернету, полягає в тому, що текст не промовляється, в учасників спілкування найчастіше є час сформулювати відповідь на репліки, однак відбувається свідомо відмова від використання великих літер, мінімізується використання знаків пунктуації, не виправляються незначні помилки і т.д.. Все це робиться з метою економії часу.

Нами досліджуються англомовні скорочення в соціальних мережах, а особливо їх семантичний та функціональний аспекти. Матеріалом для дослідження стали англомовні скорочення з таких соціальних мереж як Twitter, Facebook, Instagram, а також форуми онлайн ігор World of Warcraft та Dota 2. Було зроблено вибірку у 60 англомовних скорочень, які найчастіше зустрічалися нам у вищезгаданих соціальних мережах. Ці 60 одиниць було розділено на графічні та лексичні скорочення, а також було визначено види та підвиди у кожній класифікації. Із 60 досліджених скорочень 43 одиниці виявилися графічними скороченнями, а 17 одиниць виявилися лексичними скороченнями.

У 43 графічних скорочень було визначено 2 скорочення позначень днів тижня, місяців, міст, звань і т.д., 1 напівскорочення, 12 фонетичних абревіацій та найбільшу кількість серед скорочень, створених шляхом ініціалізації або використанням приголосних даного слова – 28 одиниць.

Серед 17 одиниць лексичних скорочень нами встановлено 1 контамінацію, а саме – повне телескопне слово, 3 абрєвіатури, 5 акронімів, 8 усічень, з яких 7 одиниць є апокопою та 1 одиниця – афєрезою.

З цих результатів можемо зробити висновок, що під час спілкування в соціальних мережах учасники комунікації намагаються зменшити кількість знаків та час, який потрібен для набирання більшої кількості одиниць. Проте, під час живого спілкування, вони використовуватимуть повну форму слова чи словосполучення, оскільки тоді скорочення не буде мати змісту та не передаватиме інформацію, а саме це і є відмінною ознакою між графічними та лексичними скороченнями.

Скорочення, створені шляхом ініціалізації або використанням приголосних, виявилися найбільшою групою за кількістю одиниць в нашому дослідженні – 28 мовних скорочень. Сюди належать такі скорочення як: *LMAO – laughing my ass off*, *IMHO - In my humble opinion*, *Imma – I am going to*, *OMG – Oh My God/Goodness/Gosh, pls or plz – please*, *EOD – end of debate, discussion or end of day*, *dm – direct message*, *tbh – to be honest* та інші. Такі скорочення дуже популярні серед користувачів соціальних мереж. Дані одиниці зберігають значення своєї повної форми, що в результаті дає надзвичайні результати мовної економії. Графічні скорочення такого виду дають змогу зменшити кількість використовуваних символів на письмі, що свідчить про виконання функції мовної економії, але разом з тим вони зберігають вихідне значення і надалі виконують функції своєї повної форми, яка складається з декількох слів. *LMAO* та *OMG* виконують функцію передавання емоцій, і якщо *LMAO* передає лиш сміх, то *OMG* може передавати здивування приємного чи негативного характеру, злість або радість. Також залежно від написання, великими чи малими літерами, можна судити про рівень емоційності учасника комунікації. *IMHO* виконує функцію уточнення власної думки. *Imma* передає інформацію, бо намір адресанта зробити щось.

pls виконує функцію прохання. У формі *plz*, літера «Z» використовується як знак для передачі звука [з]. *EOD* може використовуватись під час суперечки, для того щоб її зупинити, або може бути задіяним для позначення чи уточнення часу. *dm* може виконувати функцію прохання у фразі *dm please*, і тут же може сприйматися як наказ. *tbh* використовується для вираження думки, для виявлення свого ставлення. Тож вміючи правильно використовувати такі графічні скорочення, учасник письмової комунікації в соціальній мережі може суттєво заощаджувати кількість символів та час, необхідний для написання повної форми.

Отже, що стосується англomовних скорочень у соціальних мережах, то дослідженні скорочення продуктивно виконують функцію мовної оптимізації та економії, про що свідчить їх широке використання в соціальних мережах, а графічні скорочення, створені шляхом ініціалізації або використанням приголосних, є надзвичайно продуктивними, оскільки дають змогу за допомогою кількох літер передати інформацію, що складалась з декількох слів, без втрати сенсу та мети повідомлення.

Перспективою даної роботи є дослідження перекладу англomовних скорочень та їх використання україномовними користувачами.

Список використаних джерел:

1. Дзюбіна О. І. Скорочення як спосіб утворення неологізмів в сучасній англійській мові (на матеріалі англomовних Інтернетвидань та форумів в молодіжних соціальних мережах). *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. Житомир, 2014. № 3 (75). С. 309-312.
2. Сеньків О. М., Летнянка О. І. Неологізми-скорочення в англomовних версіях міжнародних соцмереж : *Молодий вчений*. 2016. № 6. С. 379-386.

*Ольга Гнатів,
викладач кафедри іноземної філології,
Національний авіаційний університет
(м. Київ)*

LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AS A TRANSLATION PROBLEM

Researchers point out that terms used for denotation of peculiarities of scientific and technical environments are widely used in literary and genre fiction texts and are perceived as a specific mean of reinterpreting reality by the author, that help to diversify characters' speech and make a story look more realistic. That is to say, language for special purposes that should be understood as "a set of language means used in professional communication to guarantee mutual understanding between people working in a particular field" becomes an organic component of fiction. According to the scientists, language for specific purposes includes a number of lexical units that are the markers of particular science notion and peculiarities of functioning of described industry and common words [5, p. 104].

Aviation term is a word or a word phrase that represents any notion related to the aviation industry: aerial and ground spaces, aerodynamic characteristics of the aircraft, structural units of the airport, etc. [1; 2, p. 6]. This suggests that we consider the terms that are used to describe structural elements of aircraft and airport, aerodynamic characteristics, aviation personnel (ground personnel and cabin crew) to be the part of the lexis of the language for specific purposes. Being a part of a piece of writing terms often lose their neutrality and instead acquire emotional and expressive features. Hence, it is crucial to understand how translation studies scientists offer to render the lexis of the language for specific purposes in general and in literary and genre fiction texts in particular.

The most common methods and techniques of translation of language for specific purposes include the usage of lexical equivalent of the words, transcoding (transliteration or transcription), concretization and

generalization, the transition of one part of the speech into another, descriptive translation, sense development, addition and omission of lexical units [7, с. 12; 4]. For example: “*That particular trouble had begun shortly after dark when an Aero-Mexican captain, taxiing out for takeoff, mistakenly passed to the right instead of left of a blue taxi light*” [8]. – «Конкретно ця проблема почалася невдовзі після настання темряви, коли командир «Аеро-Мехікан», вирулюючи на злітно-посадкову смугу, помилково проїхав праворуч, замість ліворуч від синіх **вогнів, які облямовували руліжну доріжку**» [3, с. 16]. To render such lexical unit as *taxi light* translator used descriptive translation – *вогні, які облямовували руліжну доріжку*. The descriptive phrase is not too difficult to understand and does not impede the perception. Consequently, the recipient receives a more accurate picture of the maneuvering area of the airport.

It should be emphasized that the choice of a method, and usually a combination of methods, of translation depends on several factors. Firstly, the translator’s ability to identify the term-phrase and analyze its structural and semantic features; secondly, the level of translator’s proficiency in the usage of the techniques and methods of translation; thirdly, translator’s competence and experience, that allows reproducing the source adequately [6, p. 32]. The translator sees the reproduced images, concepts and notions through the prism of the writer (the author of the work), and the readers, in their turn, through the prism of the translator. Consequently, the translators need to cope with a difficult task that is to convey the proper reflection of the professional environment, which they see through the author’s prism, as close as possible to the reader using chosen translation ways or techniques.

Список використаних джерел

1. Асмукович І. В. Термінологічна насиченість англійських авіаційних фахових текстів. Мови і світ: дослідження та викладання: матеріали 7 міжнар. наук.-практ. конф. (Кіровоград, 2013 р.).

Кіровоград, 2013. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/15197> (дата звернення 15.01.2019).

2. Асмукович І. В. Функціонально-семантичні особливості англійської фахової мови авіації: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Херсон, 2014. 22 с.

3. Гейлі А. Аеропорт; пер. з англ. В. Куча. Харків, 2018. 544 с.

4. Грицай І. С. Функціонування технічних термінів у текстах художнього стилю» URL: <http://конференция.com.ua/pages/view/178> (дата звернення 17.01.2019).

5. Кияк Т. Р. Функції та переклад термінів у фахових текстах. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2007. № 32. С. 104-108.

6. Ковтун О. В., Єнчева Г. Г. Структурно-семантичні особливості аналітичних номінацій авіаційної термінології в аспекті перекладу. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство. 2015. № 3. С. 27-33.

7. Мушніна О. О. Граматичні особливості українського перекладу англомовної науково-технічної та художньої прози: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.16. Київ, 2006. 26 с.

8. Hailey A. Airport. URL: <https://novel12.com/241269/airport.htm> (дата звернення 20.01.2019 – 30.01.2019).

Людмила Калинюк,

викладач,

Кам'янець-Подільський індустріальний коледж

(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

На сучасному етапі розвитку української освіти все більше уваги приділяється відповідності рівня кваліфікації майбутнього фахівця європейським стандартам. З розширенням міжнародної співпраці,

володіння іноземною мовою стало невід'ємною складовою професійної компетенції та успішної кар'єри сучасного фахівця.

В багатьох сферах науки і техніки постійно з'являються нові поняття, які потребують якісного перекладу. Саме тому в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування особливого значення набуває проблема засвоєння терміна як з погляду структурно-семантичних особливостей, так і необхідності вдосконалення його перекладу. Перед студентом постає питання опанування як загальної термінології, так і вузькоспеціалізованої фахової лексики.

Терміни — це слова або словосполучення, що мають специфічне, певне значення у тій чи іншій галузі науки і техніки. Вони точно виражають поняття, процеси і назви речей, що характерні будь-якій галузі виробництва та діяльності. Основними вимогами до терміну є незалежність від контексту, точність, однозначність, мотивованість, простота й лаконічність.

В сучасному світі термінологія складає значний лексико-фразеологічний шар наукової мови, який використовується в професійній діяльності людини. А сукупність термінів конкретної галузі називають терміносистемами.

Всю лексику фахового тексту можна поділити на 4 види:

- 1) терміни певної галузі, які мають власну дефініцію;
- 2) міжгалузеві загальнонаукові термінологічні одиниці;
- 3) напівтерміни або професіоналізми;
- 4) професійні жаргонізми.

Переклад – це точне відтворення оригінального терміна засобами іншої мови за умови збереження змісту й стилю. Для повної передачі поняття оригіналу слід не лише знаходити у мові перекладу адекватні терміни та відповідні лексичні одиниці, але й відбирати необхідні граматичні форми й стилістичні чинники.

Основна складність перекладу науково-технічних текстів, а саме переклад термінів, полягає у розкритті та передачі засобами

української мови іншомовних реалій. Було б невірним говорити про переклад термінів як таких. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу науково-технічного тексту є повне розуміння його перекладачем. Механічне заучування термінів, без проникнення у їх сутність, без знання самих явищ, процесів та механізмів, може призвести до грубих помилок у перекладі.

На практичних заняттях з англійської мови професійного спрямування, з метою вдосконалення навичок перекладу термінів, викладач пропонує студентам завдання на переклад речень або текстів фахової тематики з англійської мови на українську, або навпаки. Однак, під час виконання таких завдань, на переклад, у студентів виникають наступні труднощі:

- вибір адекватного варіанту перекладу терміну;
- етноспецифічна лексика і етнонаціональна варіантність термінів.

В мовознавстві виділяють наступні способи перекладу термінів:

1. Транскодування – спосіб перекладу, при якому передача звукової або графічної форми слова здійснюється засобами абетки мови перекладу: *electrode* – електрод, *diode* – діод.

2. Калькування – спосіб перекладу слова шляхом заміни складових частин їх відповідниками у мові: *access code* – код доступу, *autorepeat* – автоматичний повтор.

3. Описовий переклад (експлікація) – це спосіб перекладу, що полягає у заміні оригінальних слів в мові перекладу із збереженням їхнього змісту: *impedance* – повний опір у ланцюзі перемінного струму, *cache hit* – успішний пошук у кеш-пам'яті.

4. Еквівалентний переклад – це спосіб перекладу, при якому значення терміну вихідної мови повністю співпадає із значенням у мові перекладу: *semiconductor device* – напівпровід. Часто трапляється так, що один і той же термін перекладається по-різному, залежно від галузі промисловості, про яку йдеться у тексті. Наприклад, термін

valve в машинознавстві означає «клапан», в радіотехніці – «технічна лампа», у гідравліці – «затворниковий пристрій».

Для правильного перекладу терміна важливо знати його словотвірну і морфологічну структуру. За будовою терміни розподіляють на прості (*rasp* – рашпіль, *concrete* – бетон), похідні – суфіксальні (*loader* – навантажувальний пристрій, *transmitter* – передавач), префіксальні (*interrelation* – взаємовідношення, *multi-axis* – багатовісний), суфіксально-префіксальні (*re-allocation* – перерозподіл, *over-alloing* – надмірне легування), складні (*spreadsheet* – електронна таблиця, *flywheel* – маховик) та терміни-словосполучення (*barrel pump* – двокорпусний насос, *memory capacity* – ємність пам'яті).

Головні труднощі перекладу пов'язані не з перекладом окремих термінів, зафіксованих у термінологічному словнику, а з передачею правильного змісту кожної фрази, якому не завжди відповідає дослівний переклад. Умовою правильного перекладу, тобто вибору потрібного слова з числа тих, які слугують передачею терміну оригіналу в різних його значеннях, є правильне розуміння того, про що в контексті йдеться.

Певні труднощі викликає переклад інтернаціональної лексики, яка широко використовується в науково-технічній літературі. Багато інтернаціональних слів виступають у ролі «псевдодрузів перекладача», оскільки вони близькі за формою до українських слів, але мають різні значення. Наприклад: *accurate* – точний (не акуратний), *data* – дані, інформація (не дата), *figure* – цифра (рідко – фігура), *conductor* – провідник (рідко – кондуктор), *replica* – точна копія (не репліка).

У спеціальному тексті нерідко буває елемент новизни, який пов'язаний з вживанням нових термінів, але ще не зафіксований у словниках. Такі випадки можуть створювати серйозні проблеми для студентів у перекладі тексту. Основні умови подолання цих

труднощів полягають у детальному аналізі описуваного явища і передачі його термінами, що вже існують в науці.

Термінологічна лексика безперервно поповнюється новими одиницями. Інтенсивний розвиток фахової лексики вимагає від викладача іноземної мови постійного моніторингу сучасних термінологічних словників. Одним з таких є онлайн-словник «МультиТитран», який не лише має професійне спрямування у найрізноманітніших галузях, але й постійно оновлюється фахівцями та професійними перекладачами.

Отже, під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, основним завданням викладача стає забезпечення фонових знань, необхідних майбутньому фахівцю для роботи в галузях, засвоєння відповідної термінології та розвиток професійних якостей перекладача.

Список використаних джерел

1. Боднар Л. А. Механізми перекладу англійських термінів-новоутворень українською мовою. Зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2001. С. 81-87.
2. Вороніна Г. Р. Шляхи ефективного вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами технічних спеціальностей. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1135> (дата звернення 20. 03.2021).
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової та технічної літератури. Вінниця: Нова книга, 2002. 564 с.
4. Коваленко А. Я. Науково-технічний переклад. Тернопіль: Вид-во Карп'юка, 2001. 284 с.
5. Кияк Т. Р. Семантичні аспекти нормалізації термінологічних одиниць. Київ: Наукове вид-во, 2008. Вип.3. Т.1. ч.2. С. 51-71.

Алла Масловська,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Зданюк,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

DIE WIEDERGABE DER ÄQUIVALENTLOSEN LEXIK BEI DER ÜBERSETZUNG

Eine lexikalische Lücke im Bereich der Übersetzung lässt sich erkennen, wenn ein Wort kein direktes Äquivalent hat, was als Nulläquivalenzen genannt werden kann. Der Begriff der äquivalentlosen Lexik (d.h. Eins-zu-Null-Entsprechungen / lexikalische Lücken) ist sehr häufig Gegenstand translationswissenschaftlicher Literatur. Man versteht darunter lexikalische Einheiten (Wörter, stehende Wortverbindungen usw.) einer Sprache, die weder volle noch partielle Äquivalente in einer anderen Sprache besitzen. Traditionell werden bei der Übersetzung folgende Typen *äquivalentloser Lexik* unterschieden [1; 3]:

1. Eigennamen, geographische Bezeichnungen, Bezeichnungen von Institutionen, Namen von Zeitungen Zeitschriften Schiffen, Firmen usw.

2. Sogenannte Realien, d.h. Wörter für Gegenstände, Begriffe und Sachverhalte, die in der praktischen Erfahrung der Vertreter einer anderen Sprache einfach nicht vorhanden sind. Dazu sind folgende Einheiten gezählt werden:

a) Gegenstände der materiellen und geistigen Kultur, Nationalgerichte usw.;

b) Trachten;

c) Tänze;

d) Volksdichtungsformen;

e) politische und gesellschaftliche Institutionen.

Zur Bewältigung dieses Problems hat die Translatologie bei der Übersetzungspraxis folgende Übertragungsarten vorgeschlagen, um äquivalentloser Lexik sinngemäß wiederzugeben [2]:

1. Transliteration (*Bundesstraße* – *федеральна дорога*, *Advent* – *адвент*, *перша неділя грудня (передріздвяний час)*, *Dirndlkleid* – *баварська національна (літня) сукня*, *der Bundestag* – *бундестаг*);

2. Lehnübersetzung (*Der Volkseigene Betrieb (VEB)* – *народне підприємство*, *der Weihnachtsmarkt*, *Wolkenkratzer* – *хмарочос*, *der Fünfjahrplan* – *п'ятирічка*, *die Tauwetterperiode* – *відлига*, *das Altersheim* – *притулок для літніх*);

3. Umschreibende Übersetzung (*Die Jugendweiche* – *обряд вступу молоді у доросле життя*, *das Wohngeld* – *допомога для оплати житла*, *евроремонт* – *Wohnungsrenovierung nach europäischem Standart*).

Literaturverzeichnis

1. Кияк Т. Р., Огуй О. В., Науменко А. М. Теорія і практика перекладу (німецька мова). Підручник для вищих навчальних закладів. Вінниця: Нова книга, 2006. 592 с.

2. Зданюк Т.В. Theorie und Praxis der Übersetzung (Deutsch-Ukrainisch): навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2020. 196 с.

3. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg/Meyer Verlag : 2004. 343 S.

*Кристина Окружко,
студентка,*

Кременчуцький інститут Університету імені Альфреда Нобеля

Науковий керівник:

Галина Луканська

старший викладач кафедри соціальної роботи та мовної підготовки,

Кременчуцький інститут Університету імені Альфреда Нобеля

(м. Кременчук)

СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ АНГЛОМОВНОГО ПОХОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Неологізми, дослідження яких є невід'ємною частиною сучасної лексикології, втілюють здатність будь-якої мови відображати динамічний розвиток суспільства шляхом впровадження нових способів та методів словотворення. Для того, щоб відповідно відтворювати, зображувати й закріплювати нові ідеї та поняття, лексика, як частина мови, має трансформуватися й наповнюватися новими компонентами. На даний момент англійська мова вважається однією з найбільш активних серед європейських мов.

Встановлено, що в процесі утворення неологізмів на передній план висувається соціальний момент. Також важко визначити, коли неологізм втрачає конотацію новизни і стає загальноживаною лексичної одиницею. Очевидно, до тих пір, поки предмет, явище, дія, якість є ще новим. Якщо ж цей предмет, явище входить в повсякденне життя людини, то й саме слово, що є його найменуванням, перестає бути неологізмом. У сучасній англійській мові такі слова як, наприклад, browser, e-book, speakerphone, spacecraft, давно втратили статус неологізмів [8].

Проаналізувавши нові номінативні одиниці що виникли у мові за останні десятиліття за способом творення, можна визначити, що переважають неологізми, створені за зразками, що вже існують у мовній системі, так звані морфологічні неологізми [5].

Складність передачі неологізмів можна пояснити тим, що вони із запізненням записуються в словник або можуть взагалі не

фіксуватися в ньому. У процесі передачі в деяких випадках слід використовувати заміни за контекстом або перекладати, використовуючи метод опису. Багато новоутворених слів належить до безеквівалентної лексики, тому під час перекладу на українську мову можуть виникати певні труднощі. З цієї причини опис та пояснювальний описовий переклад є найпоширенішим способом передачі нових утворень іншою мовою.

При перекладі неологізмів використовуються такі способи перекладу, як підбір аналога, транскрипція й транслітерація, описовий спосіб, калькування, пряме включення. Переклад неологізмів за допомогою транскрипції й транслітерації полягає в тому, що українськими буквами передають звуки [4]. Використовуючи транскрипцію перекладач відтворює звукову форму іншомовного слова. Найчастіше так перекладаються власні назви і терміни. (*brandalism* – *брендалізм*, *завішування міських фасадів потворними рекламними постерами*)[3]. Перекладацький метод калькування застосовується при перекладі еквівалентної лексики. При перекладі безеквівалентної лексики використовується описовий спосіб, а при перекладі фонові – приблизний переклад [1]. Під час використання способу калькування відбувається заміна складників слів або морфем лексичними відповідниками, в процесі чого створюється нове слово або стійке словосполучення. Калькуванню піддаються лише неологізми складних слів. Наприклад, слово *multicurrency* складається з *multy* та *currency*, кожен з яких перекладаються як «багато-» та «валюта», разом ж утворюють «багатовалютний». Політичний неологізм *straw man* (чи *man of straw*) викликає чималі труднощі при перекладі. Переклад-калька його тлумачить як «солом'яна людина», що не передає змісту неологізму. Доцільно даний фразеологізм перекладати як «солом'яне оруддло», «ненадійна людина». Досить часто використовується транскрипція й калькування одночасно (*petrodollar* – нафтодолар) [2]. Основна перевага калькування – його стислість та простота

отриманого перекладу, співвіднесеність із вихідним словом, наприклад, *word of mouse* – *слово миші*, *інформація поширена через чати і блоги*.

В той же час описовий прийом перекладу навпаки є більш розгорнутим. Його можна використовувати для пояснення значення слова в словнику й підчас перекладу неологізмів у тексті. Його використовують тоді, коли метод транслітерації, транскрипції та калькування, неможливий, адже саме поняття відсутнє в мові перекладу. В. Комісаров визначає описовий спосіб як лексико-граматичну трансформацію, за якої лексична одиниця мови оригіналу замінюється словосполученням, що дає більш чи менш повне пояснення її значення мовою перекладу [6]. Описовий переклад – це передусім пояснювальний засіб, оскільки дається пояснення суттєвих елементів. Однак вагомим недоліком такого способу перекладу є багатослівність та надлишковість. Наприклад, *humanitarian intervention* – *гуманітарне втручання, тобто втручання гуманітарних організацій у внутрішні справи однієї країни у випадку серйозних порушень прав людини чи у випадку крайньої необхідності гуманітарної допомоги*. Також описовий переклад може здійснюватися шляхом підставного перекладу, коли в процесі перекладу неологізму застосовується вже існуюче слово, що має багато спільних значень із вихідним словом [7].

Досить популярним способом перекладу неологізмів стає прийом прямого включення. Під час застосування цього прийому англійське слово зазначається в оригіналі. Такий спосіб застосовується, коли йде мова про власні назви або ж якщо слово не має еквівалента у мові перекладу (*iPad, iPod, Apple*). Часто при перекладі двоскладних слів одна з частин подається мовою оригіналу, а інша – мовою на яку перекладається (*web-сторінка*). Таким чином слово зберігає свою оригінальність і є зрозумілим для читачів та слухачів іншої мови. Описовий спосіб часто комбінується з іншими способами перекладу –

використання калькування або транслітерації. Приблизний переклад використовується для перекладу неологізмів фонової лексики.

Таким чином, процес перекладу неологізмів є досить складним й вимагає певних навичок. Він поділяється на кілька етапів, одним з яких є з'ясування значення новоутворення з використанням засобів української мови. Існує велика кількість способів перекладу неологізмів, що включають в себе основні способи передачі неологізмів, такі як підбір аналога, транскрипція й транслітерація, описовий спосіб, калькування, пряме включення. Найбільш продуктивним і доречним є поєднання наведених вище способів для створення максимально адекватного перекладу й передачі точності перекладу неологізмів, найбільш уживаним – описовий метод. Вибір способу передачі неологізмів значною мірою зумовлюється як їх структурними та словотворчими особливостями, так і функціонально-семантичними ознаками, які повинен враховувати перекладач для досягнення максимальної точності та адекватності перекладу.

Список використаних джерел

1. Верба Л. Порівняльна лексикографія англійської та української мов: посібник для переклад. відділень вузів. Вінниця : Нова книга, 2003. 153 с.
2. Гармаш О. Система словотвору англійської мови та інноваційні процеси: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2005. 22 с.
3. Енікієва С. Система словотвору сучасної англійської мови: синергетичний аспект (на матеріалі новоутворень кінця ХХ початку ХХІ століть): автореф. дис. д-ра філол. наук: 10.02.04. Київ, 2011. 32 с.
4. Зацний Ю. Неологізми англійської мови 80-90-х років ХХ століття. Запоріжжя : РА «Тандем-У», 1997. 396 с.
5. Зацний Ю. 11 вересня 2001 року і поповнення словникового складу англійської мови. *Вісник Сумського державного університету*. Суми, 2002. № 4. С. 75-79.
6. Комиссаров В. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва : Высшая школа, 1990. 253 с.

7. Слепович В. Курс перевода (английский- русский язык). Translation Course (English -Russian). Минск : Тетра-Системс, 2003. 320 с.

8. Algeo J. Among the New Words. *American Speech*. Tuscaloosa, 1994. Vol. 69. № 1. P. 80-90.

Валерія Палій,

*студентка факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет*

Науковий керівник:

Марина Желуденко,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології,
Національний авіаційний університет*

(м. Київ)

ПЕРЕКЛАД НІМЕЦЬКОЇ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ

Переклад – це фактор зближення культур, форма взаємообміну зовнішніми засобами мови та внутрішніми ресурсами, в яких містяться глибинні духовні цінності [3].

Безеквівалентна лексика – це слова або словосполучення, які використовуються для позначення предметів, явищ або процесів, але не мають еквівалентів у мові перекладу. Безеквівалентна лексика відтворює культурні особливості мови на лексичному рівні, позначає поняття, якими послуговуються носії певної мови, однак такі поняття не властиві представникам інших мов. Вищезазначена лексика наявна в кожній мові [1, с. 61-69]. Однак, неможливість відтворення специфічних понять досить умовна, адже у цих слів просто немає повного відповідника. Саме «безеквівалентна» лексика показує відмінності між двома мовами, або навіть двома мовними картинами світу. Прикладами німецької специфічної лексики, яка не має точних відповідників в українській мові є:

▪ *«der Treppenwitz» – «treffende Antwort, die einem erst auf der Treppe beim Fortgehen, also zu spät einfällt»* (укр. «відповідь або жарт, які спадають на думку, коли це вже не треба»);

- «(sich) fremschämen» – «sich stellvertretend für andere schämen» (укр. «відчувати сором за іншу людину замість цієї людини»);
- «der Zechpreller» – «jmd., der den Wirt um die Zeche prellt, der seine Zeche nicht bezahlt» (укр. «той, хто пішов, не оплативши рахунок»);
- «der Geisterfahrer» – «Autofahrer, der in die falsche Richtung fährt» (укр. «водій, який їде по зустрічній смузі») [6; 7].

Відсутність слова-еквівалента чи не свідчить про неможливість правильної інтерпретації. У таких ситуаціях досвідчені перекладачі послуговуються різними прийомами та способами передачі змісту специфічної лексики.

Адаптація – це прийом відомий також як вільний переклад, коли перекладач замінює термін або фразу, що мають культурні конотації в мові оригіналу, терміном, який має схожий відтінок значення в мові перекладу, таким чином, передаючи значення без необхідності дослівного перекладу [4, с. 72]. Яскравим прикладом адаптації є переклад Біблії Мартіном Лютером німецькою мовою: «Якби мені довелося слухатися цих ослів, вони поставили б мене перед необхідністю перекладати буквально: «Від повноти серця говорять уста». Ну, скажіть мені, хіба так німецькою говорять? Який німець це зрозуміє? ... Селянин скаже так: «Що на умі, те й на язиці» («Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über»).

Калькування – для адекватного перекладу специфічних слів німецької мови перекладачі поділяють іноземне слово на змістові частини та здійснюють прямий переклад кожної з них. У різних сферах торгівлі та науки використовують особливу лексику, характерну лише для певної галузі. Перекладачам важливо враховувати специфічне значення вищезазначених термінів [4, с. 85]. Наприклад, *die «Tagesordnung»* – «розпорядок дня»; «*der Apparat auf Luftkissen*» – «апарат на повітряній подушці»; «*die Strahlröhre*» – «трубка випромінювання» [2].

Транскрипція та транслітерація – це способи перекладу лексичної одиниці оригіналу шляхом відтворення її форми за допомогою літер мови перекладу. За допомогою транскрипції можливе транслювання звукової форми іншомовного слова, а під час транслітерації, яка зазвичай використовується для відтворення назв – графічна форма. Перевагами вищезазначених способів перекладу є максимальне наближене значення одиниці мови оригіналу, внаслідок чого перекладач уникає можливості зробити смислову помилку. Однак, такий підхід не дозволяє повністю розкрити значення, яке можливо зрозуміти лише проаналізувавши контекст.

Транслітерація застосовується у тексті перекладу специфічних лексичних одиниць, зокрема: імена та прізвища, географічні назви, назви вулиць, театрів, назви газет, журналів, фірм, підприємств, марок автомобілів, літальних апаратів.

Для здійснення перекладу шляхом транслітерації діють відповідні правила. При цьому переважає тенденція до транскрипції, тому для перекладача є важливим знати загальні правила читання провідними мовами світу [4, с. 80-81]. Наприклад: «*die Alternative*» – «альтернатива»; «*Kanzler*» – «канцлер»; «*die Wehrmacht*» – «вермахт»; «*Ländler*» – «лендлер»; «*Heinrich Heine*» – «Генріх Гейне» [2].

Описовий переклад – спосіб перекладу, який передбачає відтворення значення шляхом заміни оригінальної лексичної одиниці розгорнутими словосполученнями мови перекладу, які передають важливі ознаки вищезазначеної лексичної одиниці. Хоча такий спосіб перекладу вичерпно розкриває зміст лексичної одиниці, він досить громіздкий [4, с.74-76]. Прикладом таких одиниць є такі специфічні вирази: «*Eintopf*» – «блюдо німецької кухні, що заміняє собою перше і друге блюдо»; «*Krampus*» – «персонаж із рогами, який в Різдвяні дні карав дітей, що погано себе поводили»; «*der Herzog*» – «герцог»; «*der Kanzler*» – «канцлер»; «*Jan Schuster*» – «Ян-швець» (поширена гра у німецьких дітей) [2].

Перекладач обирає певні прийоми та способи відтворення безеквівалентних лексичних одиниць, покладаючись на свій перекладацьку здогадку, зважаючи на отриманні знання та практичний досвід, тому вирішальне слово, незалежно від теоретичних досліджень, у більшості випадків залишається за перекладачем-практиком, залежно від зазначених факторів. Для забезпечення адекватного сприйняття перекладачі часто вдаються до «вимушеного відступу».

Не зважаючи на чисельність німецької літератури (народні казки, поезія, романи і т.п.) проблема перекладу реалій залишається невирішеною. Наразі відтворення національно специфічних реалій Німеччини в українських перекладах є малодослідженим, адже не існує чіткого плану та ефективних інструментів перекладу вищезазначених лексичних одиниць. Отже, науковці-перекладачі, мають докласти максимальних зусиль для вирішення цієї проблеми, щоб переклади з німецької мови були більш точними та емоційно рівноцінними.

М. Желуденко та А. Сабітова зазначають, що переклад текстів с інтерпретацією соціо- та етнокультурних, а також історичних та інших реалій виконує декілька функцій: збагачення лексики; лінгвокультурна трансляція; донесення до читача «аромату іншомовної культури» (Е. Мішкуров) [5]; збагачення духовних цінностей; формування міжкультурної компетентності [3].

Отже, переклад безеквівалентних лексичних одиниць може мати лінгвістичне та культурне підґрунтя, причинами якого є: відсутність етнокультурних реалій в мові перекладу; відсутність актуальних реалій; недостатній рівень підготовки адресата.

Список використаних джерел

1. Аверкина Л.А. Современная классификация безэквивалентной лексики и особенности ее перевода (на материале немецкого и русского языков) : Проблемы языка, перевода и межкультурной коммуникации. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2002. С. 61-69.

2. Басанець З. О. Новий німецько-український українсько-німецький словник. К. : АСК, 2006. 1023 с.
3. Желуденко М.А., Сабитова А.П. Переводимость / непереваемость как психолінгвістическая проблема. *Південний архів*. 2019. Вип. 79. С. 66-70.
4. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства. К.: Академія, 2006. 424 с.
5. Мишкурів Е.Н. О «герменевтическом повороте» в современной теории и методологии перевода. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-germenevticheskom-povorote-v-sovremennoy-teorii-i-metodologii-perevoda-chast-I>
6. Огуй О. Д. Лексикологія німецької мови. Вінниця: Нова книга, 2003. 402 с.
7. DUDEN Online-Wörterbuch. Режим доступу: <https://www.duden.de/>

András Petrusinec,
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Supervisor:
Dr. Ilona Lechner, PhD.,
Docent of Philology Department,
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

TRANSLATION AND RELEVANCE FROM THE PERSPECTIVE OF THE TARGET AUDIENCE

In the history of humankind, written and oral translations have played a key role in communication between people, especially in terms of commerce, education, and religion. In the middle 20th century, people had an even greater demand for precise and appropriate translations. This led to the emergence of translation studies as an independent discipline. The current paper is aimed at presenting the translation and Relevance from the perspective of the target audience.

According to David Crystal [1, p. 344], “the term 'translation' is the neutral term used for all tasks where the meaning of expressions in one language (the 'source' language) is turned into the meaning of another (the

'target' language), whether the medium is spoken, written, or signed". Translation can be examined from two perspectives, one is translation as a product, and the other is translation as a process. In the present review, we refer to translation as a process. This perspective is not just trying to define the translation at a linguistic level, but also takes into account non-linguistic elements and is trying to identify their functions [2]. In addition, in this perspective, translation is seen as a purposeful, planned activity, a transcultural interaction that aims to create a target text that meets the requirement of the predetermined objectives as well as the target audience in particular circumstances. The actual form of the target text, therefore, depends on the intended purpose and not solely on the structure of the source text [4]. Moreover, this perspective puts an emphasize on the importance of the Relevance Theory.

The fathers of the Relevance Theory are Sperber & Wilson [5], but Gutt was the first who applied this theory to translation in his 1989 dissertation. Gutt defines translation as inter-lingual interpretive communication in a secondary communication situation in which the translator communicates with the secondary reader. An important feature of translation is that it tries to be relevant by resembling the original text [3, p. 32]. According to Relevance Theory, in communication, both the speaker/writer and the listener/reader assume that the other's statement is relevant. A statement is only relevant if it achieves an appropriate contextual effect with a reasonable processing effort. This process takes place in a so-called cognitive environment, which contains an individual's overall knowledge of the world. Thus, the information will only be relevant to the listener/reader if it is worth investing the energy on the part of the reader/listener in processing the information, i.e., it does not require too much effort on his/her part [5, p. 158]. Consequently, communication works in a cost-benefit way. The greater the contextual effect and the smaller the processing effort, the more relevant the statement is [3]. But in the case of translation, the effectiveness of the communication largely

depends on the translator whether it helps to the reader/listener to understand the text more easily or not.

In general, in a discourse, be it a dialogic or monologic utterance, there is always a sender, i.e., one who expresses himself, and there is always a receiver who receives the utterance [6, p. 483]. The translator helps the audience understand the statement that was essentially written in another language. Here, however, it is also important to note the aspect that Zachar [7, p. 270] points out ‘the author of the source language text does not address the fact that he (also) creates a message for a secondary audience – he leaves this to the translator’. That means that whether or not the target audience understands the translated text depends on nothing but the person of the translator, more precisely on his effort. However, this also requires the translator to take into account the target audience, which is by no means a homogeneous group. Nevertheless, the target audience belonging to the same social group has approximately similar beliefs about the world, the given topic and the culture of the given language. Consequently, if the translator takes into account the target audience in general, they will interpret the message in an approximately similar way [7]. Tátrai [6, p. 486] believes that the translator must take into account three important aspects: the physical world, the social world, and the mental world of the participants.

The physical world is formed by the space-time relationship system that is perceived by both the sender and the receiver. Space determines where action takes place, while time helps readers decide when action takes place. In spatial relations, it is important to pay attention to the figure-ground alignment, which is that in general the position of the smaller, less visible thing (the figure) is compared to the position of the larger, more visible, still thing (the ground). In the case of time relations, it is worth paying attention to the fact that there may be differences between the time when the expression was first formulated and the time when the expression was received, which also affect the interpretation of spatial conditions. This includes participants’ social relationships as well as

references to each other and other third parties. Here, it is worthwhile for the translator to look at the selection of appropriate language items based on whether the senders and the receivers have a subordinate, superior, or even equal relationship, formal or informal, personal or impersonal relationship with whom or to whom they refer to. To do this, you must first know the culture of the target language so that the translator can correctly decide what is appropriate and what is not in a given situation (e.g. formal vs informal addresses). The third important factor that a translator needs to consider in relation to the target audience is the mental world. The mental world indicates the mental state of the participants, which includes factors such as personality, emotions, beliefs, desires, motivations, intentions. These factors greatly influence how readers, i.e. the target audience, will interpret the text [6, pp. 486-489].

Literature

1. Crystal, David. *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. 1st Edit., Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 472 p.

2. Cs. Jónás, Erzsébet. Fordításstisztika a nyelvtudományban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Miskolc*, IX. évfolyam, 2. szám, 2014. p. 54–62.

3. Heltai, Pál. Fordítás, relevancia, feldolgozás. In: Nádor Orsolya szerk. *A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Budapest, 2008. április 3–5*. 5/1. kötet. MANYE–Balassi Intézet, 2009. p. 27–53.

4. Lechner, Ilona. A relevanciaelmélet érvényesülése fordítás során Európai Unió szövegeket vizsgálva. In: Márku, A.; Tóth, E. (szerk.) *Többnyelvűség, regionalitás, nyelvoktatás: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont Kutatásaiból III*. Ungvár, Ukrajna: RIK-U Kiadó, 2017. p. 73-84.

5. Sperber, Dan Wilson, Deirdre. *Relevance*. Oxford:Blackwell, 1986. 279 p.

6. Tátrai, Szilárd. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr* 128(4), 2004. p. 479–494.

7. Zachar, Viktor. A fordító minimális erőfeszítése – Vélt vagy valós probléma? In: Bárdosi Vilmos (szerk.) *A szótól a szövegig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2012. p. 269–276.

СЕКЦІЯ 4

ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Галина Гаврилюк,

студентка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Олена Шмирко,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Професійне спрямування змісту навчального матеріалу покликане слугувати усвідомлюваному оволодінню майбутніми вчителями іноземної мови професійними знаннями, уміннями та формуванню ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Тому за засіданнях наукового гуртка професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови ми обговорювали доцільність включати в процес вивчення іноземної мови професійно спрямовані завдання якомога раніше, починаючи з першого етапу навчання.

Виконання професійно спрямованих завдань на заняттях з іноземної мови передбачає вільне використання студентами одержаних у процесі навчання мовленнєвих умінь, навичок та набутих знань, соціокультурних цінностей, соціально-інтерактивних форм поведінки суб'єктів спілкування. Але свобода у навчально-пізнавальній діяльності в означеній ситуації є відносною й обмеженою рамками імітації в умовах аудиторного заняття. Як зазначають науковці, змодельовані на заняттях професійні, практичні ситуації повинні бути максимально наближені до реалій життя; учасники навчання повинні бути психологічно готові до прийняття

своїх ролей [4, с. 6]. Зокрема нам, як майбутнім учителям іноземної мови, було психологічно важко «зіграти» учителя, завуча, чи, скажімо, директора школи; а от роль учня, який навчається у цій школі, була більш зрозумілою. Але й інші ролі можна «приміряти на себе», якщо мати уявлення про запропоновану ситуацію, спробувати «вжитися в роль» та використати свій власний досвід. Приміром, нам пропонувалося описати школу своєї мрії. Використовуючи інші вправи професійної тематики, в яких представлені уявлення як школярів, так і їхніх батьків та вчителів, а також власні уявлення, ми створювали описи «школи мрії», зважаючи на досвід усіх учасників навчального процесу.

Вважаємо, що вивчення будь-яких тем практичного курсу іноземної мови можливо спрямувати на забезпечення «професіоналізації» навчальних занять. Головне – усвідомлювати, де і яким чином одержані знання можуть бути використані на практиці, наскільки цікавою і необхідною буде тематика, що вивчається, для учнів. З цією метою важливо усвідомлювати практичну значущість виконуваних завдань (наприклад, опрацьовуючи граматичні теми – обдумувати, як би ми пояснювали пропонований матеріал в школі; опрацьовуючи лексичні теми – робити припущення, що цікавить учнів, де ця тематика може знадобитись в ситуації реального спілкування).

Професійній спрямованості змісту навчання також слугує обговорення професійно означених тем, що зумовлює також формування у майбутніх учителів педагогічного мислення, оскільки, з одного боку, ці теми професійно спрямовані, а з іншого – проблемні. Проблемно поставлені питання сприяють розвитку критичного мислення, що, як зазначають науковці, є важливою складовою професійного мислення [1; 2; 5, с. 10]. Під критичним мисленням розуміють здатність самостійно аналізувати інформацію, бачити помилки або логічні суперечності у власних твердженнях й твердженнях партнера, аргументувати свою думку, переглядати її [3, с. 345]. Розвитку

критичного мислення сприяє проведення дискусій під час вивчення іноземної мови. Вважаємо ці форми навчального спілкування найбільш доцільними, оскільки вони слугують розширенню словникового запасу, формуванню мовленнєвої компетенції, сприяють підготовці до майбутньої професійної діяльності. Адже кожен студент повинен навчитися вирішувати професійно означені проблеми, висловлювати своє ставлення до них. Дискусія викликає інтерес до проблеми обговорення, спонукає до вибору власної позиції, вияву умінь аргументовано її представити. Інтерес до предмета дискусії дає змогу її учасникам фіксувати свою увагу на смислових інтерпретаціях предмету, а не технологічних (комунікативних) аспектах процесу, що значною мірою сприяє формуванню природного комунікативного середовища, реальної комунікативної ситуації, отже, і формуванню власної моделі поведінки в ній. Це можуть бути групові дискусії, аналіз ситуацій морального вибору, обговорення і вирішення педагогічних проблем, що спонукає учасників обговорення відмовлятися від цитування чужих суджень, стереотипного мислення, стимулює до формування власної думки. У такому разі мовлення із мети перетворюється на засіб, а оволодіння ним відбувається не через механічне запам'ятовування штампів і використання їх у відповідних ситуаціях, а через творення власних мовленнєвих моделей, у яких відповідні штампи стають додатковим засобом. Так, на заняттях з «Другої іноземної мови (німецької)» ми обговорювали проблемно поставлені питання:

1. Kunst und Kultur – erleben oder selbst machen?
2. Wie lerne ich am besten?
3. Wie bleibt man gesund?
4. Radfahren ist gesund! – Vielleicht aber doch nicht immer...
5. Wie gut können sie sich selbst kontrollieren?
6. Ein schlechter Tag in meinem Leben. Wie war er?
7. Welcher Mensch hat Sie besonders beeinflusst? Mein Vorbild im Leben.
8. Die großen Veränderungen in meinem Leben.

9. Wenn das möglich wäre, was würdest du tun?
10. Wozu brauchst du das?
11. Was ist für uns wichtig ... und warum? u.a.m.

Доходимо висновку, що забезпечення професійної спрямованості навчальних занять з фаху, що вимагає пошуку шляхів рішення професійно означених ситуацій, сприяє: підвищенню рівня активності суб'єктів процесу навчання; розвиткові критичного мислення; розвиткові навичок самостійного педагогічного мислення; та, як результат – особистісному та професійному розвитку майбутніх учителів іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Бізбіс С. І. Розвиток мислення майбутніх педагогів як умова їх професійно-педагогічної підготовки. URL : http://www.bdpu.org/scientific_published/psychology_3_2006/31.doc. (дата звернення: 28.03.21).
2. Вікторенко І. Л. Професійне мислення майбутнього вчителя як антропологічний феномен. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N137/N137p188-191.pdf. (дата звернення: 27.03.21).
3. Лавриш Ю. Е. Педагогічно-організаційні засади формування професійного мислення студентів вищих навчальних закладів Канади. *Вища освіта України*. 2008. Додаток 3, том II (9). С. 344–349.
4. Легун О.М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2005. 20 с.
5. Стежко Ю. Критичне мислення як феномен ціннісної орієнтації учнівської молоді. *Рідна школа*. 2002. № 12. С. 10–14.

Ilona Huszti,
PhD, associate professor,
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

HOMEWORK: TO DO IT OR NOT?

Homework is a set of tasks or exercises assigned to students by their teachers to be completed beyond the class, in no school time. It encourages learner autonomy because learners are supposed to do their home tasks on their own [2]. Homework enables an expansion of the teaching process for the time of further development in learning, practicing, repeating, that each child has an opportunity to determine his/her own pace and method of work, that homework motivates students for independent and responsible attitude towards work and obligations [4].

Attitudes to homework

Teachers tend to have mixed feelings about homework. While recognising the advantages, they observe negative attitudes and poor performance from students. Marking and giving useful feedback on homework can take up a large proportion of a teacher's time, often after school hours.

Students themselves complain that the homework they are given is boring or pointless, referring to homework tasks that consist of studying for tests, doing workbook exercises, finishing incomplete classwork, memorising lists of vocabulary and writing compositions. Where this is actually the case, the negative effects of homework can be observed, typified by loss of interest and a view of homework as a form of punishment [1].

Benefits of and reasons for homework

Homework must be relevant, stimulating and reachable in order to motivate students for successful completion. It helps promote proper methods of learning and autonomous abilities [3]. The polyvalent application of homework may result in the development of cognitive

abilities. Besides, it is certain that homework does not have its educational effect if it is assigned solely because it has to be assigned [4].

- Homework is expected by students, teachers, parents and institutions.
- Homework reinforces and helps learners to retain information taught in the classroom as well as increasing their general understanding of the language.

- Homework develops study habits and independent learning. It also encourages learners to acquire resources such as dictionaries and grammar reference books. Research shows that homework also benefits factual knowledge, self-discipline, attitudes to learning and problem-solving skills.

- Homework offers opportunities for extensive activities in the receptive skills which there may not be time for in the classroom. It may also be an integral part of ongoing learning such as project work and the use of a graded reader [3].

- Homework provides continuity between lessons. It may be used to consolidate classwork, but also for preparation for the next lesson.

- Homework may be used to shift repetitive, mechanical, time-consuming tasks out of the classroom.

- Homework bridges the gap between school and home. Students, teachers and parents can monitor progress. The institution can involve parents in the learning process.

- Homework can be a useful assessment tool, as part of continual or portfolio assessment [1].

Kinds of homework

When setting home assignments to learners, the teacher should always remember that they have to exclude the factor of boredom, i.e. homework should be varied so that learners do not get bored [2].

Bearing this in mind, teachers have an ample possibility as to what kind of homework they give to their learners.

1) First and foremost, teachers can give tasks and exercises to learners in their workbooks or on the worksheets given to them by the teachers.

2) Homework does not necessarily have to be words only. Learners can prepare photos, drawings, posters, etc. to accompany their tasks.

3) Learners can be asked to research a topic for homework using the internet [2].

Our new reality of distance learning gets learners to make use of the advantages of the digital world with the many existing online applications.

4) Students can be asked to submit their homework via email, or solve the tasks on an online learning platform, e.g. Padlet or Jamboard.

5) Students can write a text on a chosen topic that can be included in their writing portfolio, or can be posted in a blog [2].

6) Real-world tasks. These involve seeing, hearing and putting language to use in realistic contexts. Reading magazines, watching TV, going to the cinema and listening to songs are obvious examples, offering the option of writing summaries and reviews as follow-up activities. Technology facilitates chat and friendship networks, while even in monolingual environments, walking down a shopping street noticing shop and brand names will reveal a lot of language. As with extensive tasks, it is important for learners to share their experiences, and perhaps to collect them in a formal or informal portfolio [1].

7) Project work. It is a good idea to have a class or individual projects running over a period of time. Projects may be based on topics from a coursebook, the locality, interests and hobbies or selected individually. Project work needs to be guided in terms of where to find resources and monitored regularly, the outcome being a substantial piece of work at the end of a course or term of which the learner can claim ownership [1].

To sum up, we have seen the numerous benefits and positive influences of homework on student performance that are significant in comparison to the negative effects. Therefore, the answer to the question posed in the title of these theses is definitely: YES, DO IT.

Literature

1. Darn, S. The role of homework. 2007. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/role-homework>

2. Harmer, J. Essential teacher knowledge: Core concepts in English language teaching. Harlow: Pearson, 2012. 287 p.

3. Holló D., Kontráné H. E., Tímár, E. A krétától a videóig. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. 170 p.

4. Jenjić, S. V., Mihailović, T. V. Students' homework in the educational context of contemporary teaching. 2020. URL: <https://www.researchgate.net/publication/346792579>

5. Kontra, E. H. Topics in the methodology of teaching EFL. Budapest: OKKER, 2006. 185 p.

*Алла Заслужена,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології,
Національний авіаційний університет
(м. Київ)*

МОЖЛИВОСТІ «GOOGLE CLASSROOM» ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У зв'язку з прогресом комп'ютерних технологій багато веб-сайтів і додатків в даний час підтримують інтеграцію з Google класом, що надає можливість студентам і викладачам використовувати додаткові ресурси. Наприклад, в Quizlet викладач має можливість створити тематичний словник і запропонувати його своїм студентам через натиснення кнопки «Поділитися в класі». Додаток BookWidgets, можливо також застосовувати в Google класах, адже він надає можливості розробити 40 різних типів вправ [1]. Його привабливість – у можливості створювати інтерактивні завдання. BookWidgets також дозволяє відпрацьовувати навички аудіювання та читання з віджетом «поділ дошки».

Розширення Intelligent speaker надає можливість викладачу надавати студентам для прослуховування тексти у форматах *txt*, *pdf*, *docx*. До факторів привабливості цього розширення віднесемо приємний, чіткий голос диктора з вимовою, максимально наближеною до носія мови та можливість регулювати студентами

швидкість читання. Студенти можуть опрацьовувати вимову слів, поліпшувати навички читання та розвивати навички аудіювання. Перед використанням цього розширення необхідно його встановити й активувати. Екран електронного пристрою ділиться на дві частини, в одній частині знаходиться текст, який студенти читають самостійно або супроводжується аудіозаписом, в іншій частині розташовується завдання, яке необхідно виконати. Наприклад, в першій частині екрана представлений текст про пам'ятні місця Санкт-Петербурга, а в другій частині надається карта міста, потрібно відзначити пам'ятки з тексту на карті або скласти маршрут їх проходження в тому порядку, в якому вони згадуються в тексті [5, с. 186].

Ще одним із інструментів, який може бути використаним викладачем при дистанційному навчанні – Web 2.0-платформа Nearpod. Викладач може завчасно створити конференцію і розіслати запрошення студентам для участі в ній. Перевагою є те, що додаткова реєстрація не потрібна. Це, без сумніву, спрощує роботу із цією програмою. А.Р. Абдрафікова, А.Н. Ульянова серед інших переваг платформи Nearpod зазначають такі: зосередженість уваги студентів (без можливості відвідувати інші сайти і грати в ігри), можливість створення викладачем цікавого, інтерактивного заняття та відображення миттєвого результату кожного студента [6].

Одним із інструментів, який може бути використаним для продуктивного писемного мовлення – розширення Grammarly for Chrome. Слід зазначити, що під продуктивним писемним мовленням ми розуміємо «комплексне використання графічних, орфографічних, лексико-граматичних та стилістичних засобів для вираження думок та здійснення комунікації» [6]. Grammarly for Chrome підкреслює частину уривку, де є помилки (неправильно використані знаки пунктуації) червоним кольором, і показує, як правильно написати речення. Можливо застосовувати такі опції: правопис і граматику, плавне звучання, чітке спілкування, плагіат, синоніми, тон і вимову, виразність, інше. Також є можливість вибору мови, в якій ви бажаєте

практикуватись у письмі з урахуванням вибору опції вашої рідної мови.

Інструментом, що дозволяє працювати студентам з текстом, опрацьовувати нову лексику й складати власні речення та переказ є розширення Text Optimizer. Викладач може за допомогою цього розширення складати текст для студентів або розробляти вправи. За допомогою Text Optimizer можливо проаналізувати та оцінити свій текст за шкалою 0-100 та вдосконалити його.

Grammarly Premium надає зворотній зв'язок про написаний вами уривок чи текст. Пасивний стан може бути виправлений граматично, також обробляються класичні помилки у виборі слова. Grammarly Premium може допомогти при невідповідностях, таких як “e-mail” та “email” або “the U.S.A” та “the USA”, вдосконаленні сленгу, виборі найкращого слова або оволодінні письмом для різних потреб (від бізнесменів до друзів та родини). Одним із недоліків Grammarly Premium, є ціна (в середньому 30 \$ за місяць). Однак, можливо користуватись безкоштовною версією розширення Grammarly for Chrome, яка перевіряє правильність написання за обраними вами опціями.

За допомогою Ginger можливо не тільки виправити граматичні помилки, а й отримати пропозиції для ясних та перефразованих пропозицій [7]. Nimbus Campure допомагає робити і записувати скріншоти з браузера, коментувати й редагувати їх. Можливо робити повні скріншоти сторінки або тільки обрані частини сторінки.

Отже, технічні можливості онлайн платформи “Google Classroom” та розширень Quizlet, BookWidgets, Intelligent speaker, Nearpod, Grammarly for Chrome, Ginger, Nimbus Campure та Text Optimizer вимагають від викладача досконалого вивчення для запровадження у навчальний процес. Вони сприяють підвищенню мотивації студентів, зручності, самостійній роботі (опрацювання вимови, поліпшення навичок читання, розвитку навичок аудіювання,

письма) та інтенсифікації навчального процесу за умови правильно підбраного контенту викладачем.

Список використаних джерел

1. BookWidgets Google Classroom Integration. Обзор. URL: <https://chrome.google.com/webstore/detail/bookwidgets-google-classr/lddhdhclipgmgkcjfkceimcjcgrmkadkhl> (дата звернення 27.03.2021).

2. Чиркова В. М. использование возможностей Google класса в преподавании иностранного языка. Балтийский гуманитарный журнал. Серия: педагогические науки. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 185-187.

3. Абдрафикова А.Р., Ульянова А.Н. Nearpod-Web2.0 – платформа в обучении английскому языку. URL: <https://docplayer.ru/62382641-Nearpod-web-2-0-platforma-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku.html> (дата звернення 27.03.2021).

4. Лубянова О. Психолого-педагогічні особливості формування англомовної писемної комунікативної компетенції. URL: <http://journal.fl.kpi.ua/ru/o-v-lubyanova/> (дата звернення 27.03.2021).

5. Хуторской А. В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.

6. Околелов О. П. Дидактика дистанционного образования. М.: Директ-Медиа, 2013. 98 с.

7. best chrome extensions для студентов (и учителей). URL: <https://www.websitehostingrating.com/ru/chrome-extensions-for-students/> (дата звернення 27.03.2020).

*Валентина Зевако,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови,
Тернопільського національного медичного університету імені
І. Я. Горбачевського
(м. Тернопіль)*

СИСТЕМА ПІСЛЯТЕКСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (НА МАТЕРІАЛІ ОДНІЄЇ ТЕМИ)

Під час вивчення теми «Професійна комунікація лікаря з пацієнтом у хірургічному відділенні» студентам-іноземцям надаються відомості про сутність хірургічної допомоги та види оперативних втручань; заняття має на меті поповнити спілкування майбутнього лікаря конкретними мовними засобами, головні з-посеред яких – лексико-граматичні ресурси, зокрема спеціальні медичні терміни. Вправи і завдання, серед них робота з текстом і складання діалогів, що насичені фаховою термінологією та стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі, використовуваними в науковому і розмовному стилях, є тими засобами, які сприяють виконанню поставленого завдання.

Безперечно, найважливіше місце в системі вправ і завдань займає текст, адже в ньому практично реалізуються всі системні лексико-граматичні зв'язки, притаманні українській мові. Важливо й те, що читання фахових текстів сприяє формуванню навичок усного і писемного мовлення як складової комунікативної компетентності іноземних студентів.

У сучасній методиці загальноприйнятою є думка про те, що робота з текстами для читання в іншомовній аудиторії має проводитися щонайменше у три етапи: передтекстова частина (підготовка до сприйняття тексту); читання тексту; післятекстові завдання (контроль рівня засвоєння текстової інформації).

На практичному занятті ми вивчаємо текст «Симптоми гострого апендициту»; матеріал, що пропонується студентам перед ним, дає знання про операції та їхні види.

Після читання тексту з акцентом на певні слова і фрази перевіряємо, як іноземні студенти зрозуміли його зміст за допомогою завдання «Правильно чи неправильно?».

1. Гострий апендицит – це хронічне неспецифічне запалення червоподібного відростка (апендикса).

2. Симптоми гострого апендициту: біль у ділянці пупка або у верхній частині живота, нудота; блювання; діарея; здуття живота.

3. Гострий апендицит характеризується нормальною температурою тіла.

4. Під час гострого апендициту пацієнт має хороший апетит.

5. Спочатку біль незначний, але з часом стає більш інтенсивним.

6. Симптоми гострого апендициту розвиваються повільно.

7. Діагностику гострого апендициту необхідно провести якнайшвидше.

8. У лікарні для уточнення діагнозу хворому можуть призначити УЗД.

9. Гострий апендицит не потребує термінового лікування.

10. Основний метод лікування гострого апендициту – хірургічне видалення апендикса.

11. Операцію виконують через тиждень після прийняття хворого в стаціонар.

12. Оперативне втручання для лікування гострого апендициту називають екстреною операцією.

13. Апендикс видаляють лише лапароскопічним способом.

14. Запалений апендикс видаляють лише відкритим способом хірургічного втручання.

Наступне завдання має на меті опрацювати конкретних терміни з прочитаного тексту й попереднього матеріалу. Отже, ми пропонуємо

студентам підібрати з довідки синонімічні терміни до наведених слів і словосполучень.

Апендикс, хворий, дослідження крові, запалення червоподібного відростка, незначний біль, інтенсивний біль, апендицит, екстрена операція, терапія, хірургічне втручання, стандартна операція, надати хірургічну допомогу, оперувати, наркоз, апендектомія.

Довідка. Видалення апендикса, хірургічна операція (операція), лікування, червоподібний відросток, пацієнт, аналіз крові, слабкий біль, робити (виконувати) операцію, сильний біль, запалення апендикса, невідкладна операція, нестандартна операція; анестезія (знеболювання), здійснити хірургічну допомогу.

Після цього студенти добирають антонімічні пари до наведених термінів, слів і словосполучень.

Гострий апендицит, неспецифічне запалення, права нижня частина тіла, поступово, незначний біль, типова операція, хворий, поліпшення стану хворого, екстрена операція, невеликий розріз, завершення хірургічного втручання, передопераційний період, прийняття хворого.

Довідка. Специфічне запалення, сильний біль, хронічний апендицит; післяопераційний період; початок хірургічного втручання; виписування хворого; атипова операція; погіршення стану хворого; здоровий; планова операція; великий розріз; стрімко (швидко), ліва верхня частина тіла.

Опрацювавши лексичний матеріал тексту, реалізуємо комунікативні навички майбутніх лікарів. Пропонуємо доповнити діалоги, наприклад, репліками пацієнта. Наводимо кілька з них:

Лікар: Що Вас турбує?

Пацієнт: _____

Лікар: Коли відчули біль?

Пацієнт: _____

Лікар: Біль був сильний?

Пацієнт: _____

Лікар: Де саме боліло зранку?

Пацієнт: _____

Лікар: Де зараз болить?

Пацієнт: _____

Лікар: Біль став сильніший?

Пацієнт: _____

Лікар: Є нудота?

Пацієнт: _____

Лікар: Чи було у Вас блювання?

Пацієнт: _____

Лікар: Маєте діарею або закреп?

Пацієнт: _____

Лікар: Температуру міряли?

Пацієнт: _____

Також висловлювання лікаря можна доповнити фразами пацієнта. Відтворення діалогів іноземними студентами завершує роботу над текстом.

Творче виконання післятекстових завдань, на нашу думку, сприятиме формуванню знань, умінь і навичок професійної комунікації майбутніх лікарів.

*Юлія Крецька,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ENTWICKLUNG DER BERUFSKOMPETENZ DER ZUKÜNFTIGEN FREMDSPRACHENLEHRER WÄHREND DES SCHULPRAKTIKUMS

Die Fremdsprachenkenntnisse von Schulabsolventen ist eine wichtige Voraussetzung ihrer erfolgreichen Sozialisierung in der Zukunft bzw. der

Wettbewerbsfähigkeit in dem multikulturellen und mehrsprachigen europäischen Umfeld [2, 63 u.a.].

In diesem Zusammenhang werden heutzutage hohe Anforderungen an die fachliche Vorbereitung der Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerinnen an den pädagogischen Hochschulen und Universitäten gestellt, Theorie und Praxis des Erwerbs der beruflichen Kompetenz gewinnen an der Aktualität.

Die Probleme der Entwicklung der Fachkompetenz von zukünftigen Fremdsprachenlehrern werden von den ukrainischen Wissenschaftlern O. Bihytsch, O. Bondarenko, L. Mors'ka, S. Nikolajewa, O. Pjehota behandelt, den Fragen der Anpassung der Studierende an ihre zukünftige professionelle Tätigkeit werden die Arbeiten von A. Bojko, O. Halus, S. Kurljand, O. Moros u. a. gewidmet.

In der pädagogischen Fachliteratur wird das Problem der Berufsausbildung der zukünftigen Lehrkräfte im Kontext der europäischen Anforderungen, der Theorie und Praxis der Bildung ihrer methodischen Kompetenzen behandelt. Das Ziel dieses Artikels ist es, einige Arbeitsformen, Methoden der Entwicklung von Fachkompetenz der zukünftigen Fremdsprachenlehrer, ihrer Anpassung an die Anforderungen des Berufs während des Schulpraktikums darzustellen.

Unter der Anpassung der zukünftigen Lehrer an die professionelle Tätigkeit verstehen wir einen aktiven, bewussten Prozess ihrer Selbstentwicklung entsprechend den Anforderungen des neuen professionellen Umfeldes, die Entwicklung der persönlichen Eigenschaften und die gleichzeitige Formung von neuen professionellen Bedürfnissen.

Was die Bedingungen des oben beschriebenen Vorgangs der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit betrifft, so geht es im Allgemeinen um die Vertiefung der professionellen Orientierung des Inhalts der Studentenvorbereitung und das Einsetzen von aktiven und interaktiven Methoden der Organisation des Studiums bzw. die Erweiterung von den prozessualen Möglichkeiten der Studienbedingungen, die der Entfaltung

der für den Beruf wichtigen persönlichen Eigenschaften beibringen können.

Die Arbeit an der Entwicklung der Fachkompetenz von zukünftigen Fremdsprachenlehrern während des Schulpraktikums sollte unserer Meinung nach nicht isoliert, sondern in engem Zusammenhang mit bestimmter Arbeit vor und nach dem Schulpraktikum durchgeführt werden. So wäre es zweckmäßig, die Studenten mit Anforderungen des Berufs an die Persönlichkeit, Funktionen des Fremdsprachenlehrers bekanntzumachen. Man kann im Fremdsprachenunterricht oder beim Erlernen der Methodik Gespräche, Diskussionen zu den erwähnten Themen führen oder den Studenten die Aufsatzthemen über die professionelle Entwicklung des Lehrers anbieten etc.

Nach dem Beobachtungspraktikum (dem so genannten „passiven“ Praktikum) kann man mit den Studenten des dritten Studienjahres die Besonderheiten der pädagogischen Tätigkeit der Lehrer, in deren Stunden sie hospitiert haben, bzw. ihres individuellen Unterrichtsstils besprechen. Das sollte unserer Meinung nach der Umwandlung der Lerntätigkeit der Studierenden in die quasiprofessionelle Tätigkeit beibringen. Mit diesem Ziel kann man auch die Methoden der Diskussion über die Problemfragen der pädagogischen Tätigkeit bzw. der Analyse von einzelnen Aspekten der professionellen Tätigkeit und der Professionalität des Fremdsprachenlehrers, Schwierigkeiten des Berufs einsetzen. Dafür schlagen wir den Studenten vor, einen Fragebogen mit den Fragen hinsichtlich der Besonderheiten des individuellen Lehrerstils, der Bestandteile seiner Professionalität auszufüllen. Die Praktikanten beantworten z. B. folgende Fragen: Worin besteht Ihrer Meinung nach die professionelle Kompetenz des Lehrers/der Lehrerin, in deren Stunden Sie hospitiert haben? Welche Methoden setzt der Lehrer/die Lehrerin ein, um positive psychologische Atmosphäre im Unterricht zu schaffen? Wie werden die allgemeindidaktischen Prinzipien bzw. die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts gewährleistet? Durch welche Methoden erreicht der Lehrer/die Lehrerin das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts – das

Lehren von Kommunikation? Was ist für den individuellen Stil des Lehrers/die Lehrerin, in deren Stunden Sie hospitiert haben, charakteristisch?

Nach dem Schulpraktikum im dritten Studienjahr bzw. vor dem Schulpraktikum im vierten Studienjahr muss man die Aufmerksamkeit den Arbeitsformen, den Methoden schenken, die einerseits die Vertiefung der Vorstellungen von dem Inhalt und den Besonderheiten des Lehrersberufes und andererseits die Erkennung von eigenen professionell wichtigen Eigenschaften, von Fähigkeiten und Fertigkeiten der zukünftigen Lehrer ermöglichen. Da soll man die oben erwähnte Methodenpalette durch Rollenspiele, Imitationsübungen, Problemaufgaben etc. erweitern.

Während des Praktikums im vierten Studienjahr können die Hochschulkräfte, d. h. die Begleiter im Praktikum, folgende Maßnahmen für die Vertiefung des Bewusstseins von den Studierenden eigener professionellen Eigenschaften, die Aktualisierung ihrer theoretischen Kenntnisse, die Entwicklung ihrer beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten durchführen: die Konsultationen hinsichtlich verschiedener Fragen des Praktikums; die gegenseitige Hospitation von Studenten der Stunden; gemeinsame Analyse und Berichtigung ihrer professionellen Tätigkeit; Erarbeitung der eigenen Aufgaben, Tests, Spielelemente etc.

Nach dem Praktikum im vierten Studienjahr und während des Schulpraktikums im Master-Lehrgang können die Maßnahmen empfohlen werden, die auf die Aktualisierung der theoretischen psychologischen bzw. pädagogischen Kenntnisse, die weitere komplexe Entwicklung der persönlichen beruflich wichtigen Lehreigenschaften und der professionellen Werte, die Vervollkommnung der pädagogischen Technik und Professionalität bzw. die Vertiefung des Selbstkonzeptes, der eigenen einheitlichen professionellen Tätigkeit gerichtet werden. Dabei ist es wichtig den Studenten Möglichkeiten zu geben, selbst die Probleme und ihre Lösungswege, die Typen und die Erfüllungsweisen von gestellten Aufgaben, die Einschätzungskriterien von eigener Tätigkeit zu bestimmen. Solche Möglichkeiten bringen der persönlichen Entwicklung der

Studenten als Tätigkeitssubjekte bzw. ihrer professionellen Kommunikationsfertigkeiten bei.

Also, zusammenfassend können wir die Notwendigkeit der Durchführung von oben erwähnten Maßnahmen während des Schulpraktikums im Zusammenhang mit denjenigen vor und nach dem Schulpraktikum hervorheben. Zu den Methoden, die der professionellen Entwicklung der zukünftigen Lehrer, ihres Selbstkonzeptes beibringen können, zählen wir Arbeit an den berufsbezogenen lexikalischen Themen, Diskussionen zu den Themen, die professionelle Entwicklung des Fremdsprachenlehrers widerspiegeln, die gegenseitige Stundenhospitalation von Studierenden während des Praktikums mit der späteren Analyse und Verbesserung der professionellen Tätigkeit; Erarbeitung von eigenen Aufgaben etc. Dabei soll man allmehlig von den Methoden, die für die Studententätigkeit charakteristisch sind, zu denen, die quasiprofessionelle Tätigkeit von zukünftigen Fremdsprachenlehrern ermöglichen, übergehen.

Список використаних джерел

1. Крецька Ю. Методичні рекомендації щодо організації процесу адаптації майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності засобами діяльності профілюючих кафедр. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А. 2014. 76 с.

2. Лук'янчук С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи нового покоління. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». Вип. № 15. 2017. С. 63-67. URL.: <http://pedjournal.cdu.edu.ua/article/view/1928/2082>.

Ольга Крючкова,
кандидат філологічних наук, викладач-методист,
Кам'янець-Подільський коледж культури і мистецтв
Наталія Бурячок,
викладач-методист,
Кам'янець-Подільський коледж культури і мистецтв
(м. Кам'янець-Подільський)

ПОДКАСТИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ФАХОВИХ МИСТЕЦЬКИХ КОЛЕДЖАХ

Сучасна освіта зазнає незворотних змін, пов'язаних, головним чином, з розвитком і розповсюдженням інформаційних технологій. Наразі, людина повинна бути «здібна до навчання», що означає – бути компетентною в застосуванні інформаційних технологій та інформації загалом. Отже, у сучасному освітньому процесі важливі: *швидкість*, тобто динамізм пізнавальної діяльності; *мотивація*, тобто освіта потрібна для досягнення певної мети; *доступність* інформації, що спрощує процес освіти; *міждисциплінарний контент*, який вимагає об'єднати знання з різних сфер діяльності людини.

Директор з розвитку бізнесу Coursera Нікіл Сінха зазначає, що «в умовах надто швидкого розвитку технологій набуття актуальних компетенцій стає надважливим для того, щоб залишатися затребуваним фахівцем у своїй галузі. Тому персоналізація навчання, його інтерактивність і фокус на здобуття конкретних навичок для студентів лежать в основі стратегії компанії» [5].

В умовах діджиталізації освіти актуальним стає використання інтерактивних Інтернет-технологій: інтерактивні сайти, сайти з мультимедія, чати, форуми, соціальні мережі, інформаційні сайти, електронні посібники, онлайн-словники, технології Web 2.0.

Термін Web 2.0 було введено Тімом О'Рейлі (Tim O'Rilly) в 2005 р. і він означає проекти і сервіси, що активно розвиваються та вдосконалюються користувачами: блог (Blog), подкаст (Podcast), вікі-проект (Wiki), вебквест (WebQuest), Ютуб (Youtube).

Дослідженню web 2.0 технології присвятили свої роботи: Е. Азімов, О. Бецько, М. Бухаркіна, Г. Драненко, Е. Полат, Д. Руснак, П. Сисоев. Використання подкастів під час вивчення іноземної мови досліджували Г. Дуденей, Н. Хоклі, Н. Муліна, Б. Шуневич, В. Черниш та ін.

Найбільшу увагу привертають подкасти як один з найперспективніших засобів вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Термін podcasting (англ.) зобов'язаний своєю появою ведучому каналу MTV Адаму Керрі. Саме він об'єднав два слова: iPod – торгівельна марка серії портативних медіа програвачів компанії Apple (США) і broadcasting – широкоформатне мовлення. Подкаст (podcast) дозволяє прослуховувати, проглядати, створювати та поширювати аудіо- та відеопередачі у всесвітній мережі.

Тихонова Є. визначає три основних типи подкастів: аудіоподкаст, відеоподкаст, скрінкаст – нове явище, котре спростило навчання через Інтернет [6]. Відеокасти мають певну перевагу над аудіоподкастами, тому що вони активізують не лише слухове сприйняття, а й візуальне, що сприяє кращому запам'ятовуванню інформації [8]. Скрінкастинг (англ. screen – екран та англ. broadcasting – передача) – жанр подкасту, сенс якого полягає в тому, що за допомогою спеціальної програми записуються дії на екрані комп'ютера разом із аудіокоментарями, що ідеально використовується для пояснень у комп'ютерних програмах.

Г. Стенлі, в свою чергу, виділяє чотири типи подкастів: *автентичні* (authentic podcasts) – призначені для навчання студентів, які вже мають багатий досвід прослуховування аудіо файлів та мають високий рівень володіння іноземною мовою; *створені викладачем* (teacher podcasts) – створюються викладачами для досягнення певних цілей; *створені студентом* (student podcasts) – створюються студентами, зазвичай, за допомогою викладача; *методичні* (educator

podcasts) – охоплюють питання, пов'язані з методикою викладання іноземної мови [1].

О. Балтіна класифікує подкасти: в залежності від варіанта іноземної мови; спеціалізовані, в залежності від тематичної спрямованості подкаста, наприклад, ділова мова, подкасти переважно з новинами, з начиткою класичної поезії, для дітей та ін.; в залежності від рівня мовної підготовки цільової аудиторії [7].

При вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням у фахових мистецьких коледжах пропонуємо використовувати наступні подкасти: для вивчення граматики, поповнення словникового запасу – The English we Speak, Easy Stories in English, Sentence Mining Podcast (англ. мова), Deutsche Welle, „Deutsch – warum nicht?“, Grammatik Podcasts (нім. мова); для ознайомлення з важливими подіями класичної та сучасної музики, прем'єрами театру та кіно й інноваційними ідеями сучасних бібліотек – Song Exploder, Talkhouse Podcast, American Theatre's Offscript, HowRound Theatre Commons` Podcasts (англ. мова), Kultur Viertel-Podcast-Goethe-Institut, Aktuelle Musik aus Deutschland, Der Theaterpodcast (нім. мова); для огляду новин арт-світу та виставок – Royal Academy, The Art Newspaper (англ. мова), Die besten Kunst-Podcasts, Die besten Podcasts für bildende Künste (нім. мова) та ін.

Незаперечна перевага подкастів полягає в тому, що вони прості у використанні та надають студентам можливість слухати актуальні сучасні автентичні тексти різних жанрів на будь-яку тему в різноманітному виконанні (акцент, тембр, ритм, інтонації, швидкість мовлення). Так, О. Бецько вказує на наступні педагогічні функції подкастів: *комунікативна* – розвиток умінь формулювати, висловлювати, аргументувати власну думку; *інформаційна* – виконання різних операцій з інформацією (збір, обробка, аналіз, структурування, обмін ,тощо.); *управлінська* – можливість керувати навчальною діяльністю студентів; *освітня* – отримання нової інформації, предметних та міжпредметних знань; *розвиваюча* –

формування нових навичок та умінь; *довідкова* – розширення знань в процесі створення власного подкаста; *контролююча* – можливість контролювати діяльність студентів асинхронно [1].

Державний стандарт вимагає від фахівця володіння іноземною мовою на рівні необхідному для виконання типових професійних завдань. Використання спеціалізованих подкастів у підготовці фахівця культурно-мистецької галузі підвищує ефективність навчання, сприяє розвитку лінгвістичного кругозору, здатності студентів адаптуватися до індивідуальних особливостей вимови носіїв, ознайомлює з різними акцентами та варіантами мови, розширює пізнавальні та творчі можливості студентів, урізноманітнює ресурси для дистанційного навчання, покращує ефективність самостійної роботи студента та певною мірою компенсує відсутність підручників з іноземної мови за професійним спрямуванням.

Список використаних джерел

1. Бецько С. Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1074> (дата звернення: 10.03. 2021).

2. Використання соціального сервісу подкастів у навчанні іноземній мові (технології Веб 2.0) URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/425/42586/Подkasty.doc> (дата звернення: 12.03. 2021).

3. Глушок Л. Використання подкастів і блогів у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів англійської мови URL: **ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ І БЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ** – Науковий блог (oa.edu.ua) (дата звернення 13.03. 2021).

4. Грицик Н. Технологія подкастинг у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням) URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=9 (дата звернення: 10.03. 2021).

5. Меньших К. Диджитализация образования URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/85695/1/978-5-7996-2751-5_356.pdf (дата звернення: 08.03. 2021).

6. Тихонова Е. В. Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции Интернет-технологий в лингвообразовательное пространство. *Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования*: сб. материалов V Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф. Москва: РГСУ, 2011. С. 127–140.

7. Шехавцова С., Протопопова К. Англомовний подкастинг як найсучасніша інтерактивно-комунікативна технологія URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vphil/article/view/279> (дата звернення: 18.03. 2021).

8. Richard E. A Cognitive Theory of Multimedia Learning Implications for Design Principles University of California, Santa Barbara. URL: https://www.researchgate.net/publication/248528255_A_Cognitive_Theory_of_Multimedia_Learning_Implications_for_Design_Principles (дата звернення: 20.03. 2021).

*Мар'яна Лиманюк,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Тетяна Зданюк,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

РОЛЬ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сучасний стрімкий етап розвитку суспільства вирізняється розширенням виміру міжкультурного спілкування, налагоджуванням міжнародних зв'язків, посиленням ролі іноземномовного спілкування, що уможливило ефективне здійснення людиною міжкультурної

взаємодії та, як наслідок, повноцінного її залучення до надбань різних народів і культур.

Процес міжкультурної комунікації важко уявити без ділового спілкування, що часто супроводжується перешкодами через непорозуміння представників різних культур. В такому випадку важко переоцінити особливі письмової комунікації, що дозволяють усунути комунікативні бар'єри в спілкуванні на міжкультурному рівні. Такі бар'єри мають як лінгвістичну, так і психологічну природу. Лінгвістична природа комунікативного бар'єру полягає в проблемному спілкуванні іноземною мовою через недостатнє володіння нею. Психологічні бар'єри можуть виникати унаслідок «індивідуальних психологічних особливостей людей, що спілкуються, як от надмірна сором'язливість, скритність, недовіра тощо. [1]. Якраз використання письмової форми спілкування допомагає уникнути цих бар'єрів.

Роль ділового листування полягає також у підтримці усного спілкування. Письмові тексти, що використовуються у діловій сфері спілкування, зокрема на міжкультурному рівні, не лише фіксують інформацію, на яку можна послатися пізніше й підтвердити документально, але й дозволяють планувати, підбирати, оформляти необхідну інформацію при підготовці до усного спілкування. Це пов'язано з тим, що на відміну від усного мовлення, основною рисою якого є його незворотність, писемне мовлення «розгортається в статичному просторі, що забезпечує авторові можливість виходу з тимчасового мовленнєвого потоку, обмірковування, повернення до вже написаного з метою його корекції й уточнення». При створенні письмового тексту комунікант прагне викладати свої думки послідовно та уникати повторів. Завдяки чому, писемна комунікація сприяє розкутості, «легшому формулюванню думок, ніж при безпосередньому спілкуванні» [2].

Отже, оволодіння навичками іншомовного ділового спілкування є запорукою вдалої міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел

1. Бартош О.П., Канюк О.Л. Основи іншомовного ділового спілкування: Навч.-метод. посіб. для фахівців соціальної роботи / Ужгород: УжНУ, 2007. 164 с.

2. Нагірний Л. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.chnu.edu.ua/res/chnu.edu.ua/period_vudania/web13/pdf/2012/1/Liubomyr_Nahirnyi.pdf

Oksana Pershukova,

Doctor of pedagogical sciences, Senior scientific researcher,

Professor of Aviation English department,

National Aviation University

(Kyiv).

THE ROLE OF MOTIVATION IN ESP LEARNING

In the age of globalization, the ability to use a foreign language is one of the essential conditions for the competitiveness of higher education institutions graduates' in Ukraine. On the background of reducing the number of classroom hours and increasing the amount of independent work, one of the conditions for successful learning is the students' interest in the process of language learning, their desire to make efforts and devote time to this activity. Motivation (according to I. Zimnaya) is considered as a set of various psychological factors that determine human behaviour and activity [1]. Therefore, the formation of educational motivation is a complex pedagogical process in which both its components and all participants are important.

This phenomenon can be characterized by such features as systematic, directional, stable and dynamic [2]. It is influenced by the educational system and the educational institution where the training takes place. This means that the peculiarities of the educational process organization and the academic subject specifics are important [3]. Besides, learning motivation depends on the subjective characteristics of the students being taught, as well as the teacher's professional and personal characteristics. Dynamics

as a feature of educational motivation means that over time, changes in students' needs may occur. In particular, graduate students, unlike undergraduate students, often have a higher level of motivation to master English, because they are aware of their purpose of study, and usually have a positive emotion and interest in the learning process [4].

In a broad sense, there are two types of motivation: *extrinsic* and *intrinsic*. If for a person a certain type of activity is significant in itself, such as a cognitive need is fulfilled in the learning process, then it is an expression of intrinsic motivation, and if other needs, such as social prestige, wages, are significant, then about external motivation. Among the varieties of *intrinsic* motivation are *communicative* – involves the formation of communicative competence, and *linguistic*, which is a positive attitude to the language itself, its structure and qualities, and *instrumental*, which relates to the willingness to perform various exercises and tasks, as well as work improvement of previously learned methods of learning, willingness to engage in independent learning activities [5]. A student who has *intrinsic* motivation is usually motivated to succeed, his or her actions are aimed at achieving positive results, and personal activity depends on the need to achieve the goal. *Extrinsic* motivation, on the contrary, is conditioned by circumstances that force a student to learn foreign words, read texts, perform exercises contrary to desire or mood. Factors of extrinsic motivation are tests, exams or future work. As experience shows, they often study only because they are afraid of unpleasant consequences and try to avoid punishment, and therefore seldom take the initiative, avoid responsible tasks and find reasons to refuse them. Usually, such students choose easy tasks that do not require much labour.

The essence of motivation for teaching English to students in technical universities lies in the students' interest in the subject of study raising, their willingness and desire to master English as a global language of science and technology, a mean of international and intercultural communication. Such interest promotes concentration, stimulates and encourages students'

attention. Motives based on students' interest are the source of their activity. An important factor to form a stable positive motivation of students' activity to study is *the correspondence of the content of the study and the ways of its transfer to students' interests and their cognitive needs*. The *content component* of learning and the ways how activities are organized are of great importance. Therefore, the *selection of appropriate educational materials*, their creative nature, and their connection with the future profession are influential. *Collective forms of work* that require the creation of a problem situation should be used; it will be the impetus for communication within the group.

To enhance the students' thinking and practical activity, to improve their personal and professional development, active teaching methods should be applied using modern teaching aids. The task of the teacher is *to create the optimal learning environment*, to help the student *to understand the purpose of learning, to increase his/her self-esteem and belief in his/her strength*. It is important *to control the learning*, the student *should be informed about the results of the work to feel his/her growth*. *Quality assessment and error correction* should be carried out as tactful as possible. To maximize students success, it is necessary to convey to them that learning English is now personally meaningful for them, that is why the ability to learn independently is of great importance. The teacher can significantly contribute to the development of student motivation by *teaching them to use reference materials*, using various sources of information to form the ability to obtain information and use it.

Literature

1. Zimnyaya U.A. Pedagogical Psychology: 3 edition. M. : Voronezh: MODEK, 2010.447p.
2. Il'in EP. Motivation and motives. Piter, 2002. 512 p. URL: <https://uchebnikfree.com/personala-motivatsiya/motivatsiya-motivyi-spb-piter-512-seriya.html>

3. Maslou A. Motivation and personality, N. Y. : Harper&Row, 1970, 2 nd edition; СПб.: Евразия, 1999 (Пер. А. Татлыбаевой). К.: PSYLIB, 2004. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>

4. Pogova G.V. Methods of teaching foreign languages in high school: theoretical and practical manual, М.: «Prosveshcheniye», 1991, 287р. URL: <https://studfiles.net/preview/6306110/page:4/>

5. Heckhausen H. Motivation and activity. 2nd edit. Piter; М.: Smyisl, 2003. 860 p.

Nataliya Sobetska,
PhD, associate Professor at the Department of Foreign Languages
and Information-Communication Technologies,
WUNU
(Ternopil)

APPROACHABLE WAYS TO SECOND LANGUAGE LEARNING

Constantly increasing need for good communicative skills in English has created an enormous demand for English teaching all over the world. Millions of people today want to improve their level of English or for their children to attain good English skills. The opportunities to study English are available in various ways such as formal training, travel, study abroad, and also through the mass media and the Internet.

Throughout the world demand for English has created a huge demand for quality of teaching foreign languages and language learning materials and resources. Students themselves set demanding targets. They want to be able to learn English at the high level of accuracy and fluency. Employers also claim that their employees have good knowledge and are fluent in English, what is a requirement for success and promotion in many spheres of employment in the modern world. Due to this the demand for corresponding technique of teaching is as strong as ever.

Having analyzed the methodology known as communicative language teaching, and explored the assumptions it is based on, its origins

and evolution, we got known about the affection on modern approaches to language teaching.

Perhaps the majority of foreign language teachers today, when asked to define the methodology they use within their classrooms, mention “communicative” as the methodology of choice. Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the intentions of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom.

The understanding of the processes of second language learning has changed considerably in the last years and communicative language teaching is partly a response to these changes in understanding. Earlier views of language learning focused primarily on the mastery of grammatical competence. Language learning was viewed as a process of mechanical habit formation, which is formed by having students produce correct sentences and not through making mistakes. Errors were to be avoided through controlled opportunities for production (either written or spoken). By memorizing dialogs and performing drills, the chances of making mistakes were minimized. Learning was very much seen as under the control of the teacher.

In recent years, language learning has been viewed from a very different perspective. It is seen as resulting from processes such as:

- Interaction between the learner and users of the language;
- Collaborative creation of meaning;
- Creating meaningful and purposeful interaction through language;
- Negotiation of meaning as the learner and his or her interlocutor arrive at understanding;
- Learning through attending to the feedback learners get when they use the language;
- Paying attention to the language one hears (the input) and trying to incorporate new forms into one’s developing communicative competence;

- Trying out and experimenting with different ways of saying things.

The type of classroom activities proposed in communicative language teaching also implied new roles in the classroom for teachers and learners. Learners now had to participate in classroom activities that are based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. Students had to become comfortable with listening to their peers in group work or pair work tasks, rather than relying on the teacher for a model. They are expected to take on a greater degree of responsibility for their own learning.

In planning a language course, decisions have to be made about the content of the course, including decisions about what vocabulary and grammar to teach at the beginning, intermediate, and advanced levels, and which skills and microskills to teach and in what sequence.

Language teaching has seen many changes in ideas about syllabus design and methodology, and communicative language teaching prompted a rethinking of approaches to syllabus design and methodology.

Rather than simply specifying the grammar and vocabulary learners needed to master, it was argued that a syllabus should identify the following aspects of language use in order to be able to develop the learner's communicative competence:

1. As detailed a consideration as possible of the **purposes** for which the learner wishes to acquire the target language; for example, using English for business purposes, in the hotel industry, or for travel.

2. Some idea of the **setting** in which they will want to use the target language; for example, in an office, on an airplane, or in a store.

3. The socially defined **role** the learners will assume in the target language, as well as the role of their interlocutors; for example, as a traveler, as a salesperson talking to clients, or as a student in a school.

4. The **communicative events** in which the learners will participate: everyday situations, vocational or professional situations, academic situations, and so on; for example, making telephone calls, engaging in casual conversation, or taking part in a meeting.

5. The **language functions** involved in those events, or what the learner will be able to do with or through the language; for example, making introductions, giving explanations, or describing plans.

6. The **notions** or concepts involved, or what the learner will need to be able to talk about; for example, leisure, finance, history, religion.

7. The skills involved in the “knitting together” of discourse: **discourse and rhetorical skills**; for example, storytelling, giving an effective business presentation

8. The **variety** or varieties of the target language that will be needed, such as American, Australian, or British English, and the levels in the spoken and written language which the learners will need to reach.

9. The **grammatical content** that will be needed.

10. The **lexical content**, or vocabulary, that will be needed.

This led to important new directions – proposals for a communicative syllabus. A traditional language syllabus usually specified the vocabulary students needed to learn and the grammatical items they should master, normally graded across levels from beginner to advanced. English courses soon began to appear addressing the language needs of university students, nurses, engineers, restaurant staff, doctors, hotel staff, airline pilots, and so on. As well as rethinking the nature of a syllabus, the new communicative approach to teaching prompted a rethinking of classroom teaching methodology. It was argued that learners learn a language through the process of communicating in it, and that communication that is meaningful to the learner provides a better opportunity for learning than through a grammar-based approach.

In applying these principles within the classroom, new techniques and activities were needed, still nowadays we are to look for new roles for teachers and learners in the classroom to achieve some other goals. Instead of making use of activities that demanded accurate repetition and memorization of sentences and grammatical patterns, activities that require learners to negotiate meaning and to interact meaningfully must

be improved and the new spheres of communicative language teaching should be discovered.

Literature

1. Brumfit, C. Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 305p.

2. Skehan, P. Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis and D. Willis (eds). Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann, 1996. – 129p.

3. Tarnopolsky, O. Intensive immersion ESP teaching in the Ukraine: Theoretical foundations and practical results. A European perspective. Barcelona. – 1998. - pp. 675-684.

*Ольга Сотнікова,
старший викладач,
Академія Служби зовнішньої розвідки України,
(м. Київ)*

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ)

Сучасний процес глобалізації тісно пов'язаний із науково-технічним прогресом, зокрема прискоренням поширення інформації, загальною доступністю комунікативних засобів тощо. Створення загальнокультурного поля без урахування кордонів, мовної, національної, релігійної та історичної ідентичності прямо призводить до необхідності створення мовних структур, які виражають елементи цього поля у спосіб, зрозумілий на всьому ареалі його розповсюдження.

Унаслідок низки причин мовою глобалізації є англійська мова. Більшість нинішніх організаційних рішень, економічних моделей, технічних та технологічних інновацій виражається та описується саме англійською мовою. Саме тому вплив англійської мови переважає. За оцінками дослідників, англійською мовою, як іноземною, регулярно у

професійній діяльності користується населення понад 100 країн – тобто близько мільярда осіб.

Вплив глобалізації на мову та на систему вищої освіти вивчають такі дослідники, як: Т. Семигінівська, О. Хоменко, Т. Шмельова, А. Капуш, П. Корч, М. Матулевський, Б. Стерлінговська та іншими.

Глобалізація має такі аспекти впливу на процес викладання іноземної мови:

1. Технічний. Глобальне та стрімке розповсюдження технічних засобів, які використовуються під час вивчення мови (комп'ютери, планшети, смартфони, проектори, засоби зберігання інформації тощо).

2. Технологічний. Розповсюдження новітніх технологій (онлайн словники, відеохостинги, файлообмінники, спеціалізоване програмне забезпечення для спілкування на відстані, соціальні мережі тощо).

3. Культурний. Створення єдиного культурного поля, культурних явищ, понять, зміна та/або заміна традицій тощо.

4. Методологічний. Стандартизація методів та форм викладання мови, уніфікація оцінювання набутих знань.

5. Лінгвістичний. Широке запозичення слів, виникнення фраз, побудова яких притаманна англійській, а не польській мові, скорочення синонімічних рядів, фонетичне сприйняття запозичень тощо.

Технічний та технологічний аспекти дають змогу розширити та доповнити методичні прийоми та засоби викладання матеріалу.

З досліджень випливає, що під час лекцій опановувач мови запам'ятовує лише 5 % інформації, читання — 10 %, використання відео- / аудіоматеріалів – до 26 %, обговорення — до 50 — 70 %, практики через дію/навчання інших — до 90 %.

Водночас згідно з опитуваннями WhisleOut, особи 1943 — 1963 років народження проводять щоденно переглядаючи смартфон у середньому дві з половиною години, 1961—1981 рр. — три години, 1982—2003 рр. — до чотирьох годин. Отже, за допомогою нових

досягнень у технічній та технологічній сферах можна застосовувати такі прийоми і методи викладання мови, які раніше не були можливі або доступні. Наприклад, написання сценарію та зйомки короткометражного фільму на смартфони опановувачів; відвідування інтерактивних екскурсій музеїв, які надають цю послугу на мові, що вивчається; створення каналу із вивчення мови в Instagram, Facebook, TikTok тощо.

Створення загальнокультурного поля призводить навіть до певного спрощення мови внаслідок процесу глобалізації. Наприклад, синонімічні ряди звужуються до таких форм, які подібні до відповідників, уживаних у контексті згаданого загальнокультурного поля. Зокрема, слово „odruszynek” (відпочинок) у словнику синонімів має 89 відповідників, а за частотою вживання слово “relaks”, яке не потребує перекладу, і від якого в польській мові утворюється дієслово “relaksować” у значенні «відпочивати», посідає друге місце, часто заміщуючи інші синоніми.

Саме цей ефект спрощення, призводить до двоякого ефекту. По-перше, до незначного полегшення процесу викладання іноземної мови. Незначним цей ефект є внаслідок того, що процес впливу глобалізації на мову стосується лексичного запасу, не впливаючи на граматичні особливості окремих мов. По-друге, наявність загалу спільних лексичних засобів створюють хибне враження про доступність мови, необов'язковість докладання цілеспрямованих зусиль для її вивчення.

Отже, глобалізація має на вивчення іноземної різновекторний вплив. З одного боку, полегшується вивчення лексичного запасу, а нові технології надають нові можливості, а з іншого — виникає ефект хибної легкості вивчення мови. Для вирішення цієї проблеми під час викладання іноземної мови необхідно звертати увагу на різноманіття мовних засобів, довжину синонімічних рядів, історичний аспект доповнення цих рядів запозиченнями або появи нових слів та/або виразів.

У підсумку необхідно зазначити, що вплив процесу глобалізації на викладання іноземної мови має як негативні, так і позитивні сторони. Викладаючи мову, необхідно враховувати це, уміти використовувати переваги, які надає глобалізація, та водночас мінімізувати негативний вплив.

Список використаних джерел

1. Бурачек І. В., Кравчук К. М. Глобалізація освіти та її наслідки для України. Вісник ЖДТУ. 2017. № 3. С. 50 — 53
2. Семігінівська Т. Г. Вплив глобалізації на мову як аспект культури суспільства. Вісник СумДУ. Серія Філологія. 2007. № 1, Т. 2. С. 45 — 49
3. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Кондор, 2011. С. 628
4. Чупира А. В. Інтерактивна дошка – новий погляд на процес навчання URL:<https://www.freepapers.ru/22/nteraktivna-doshka--novij-poglyad/43110.278306.list1.html>. (дата звернення 28.03.2021).
5. Korcz P., Matulewski M. Wpływ globalizacji na powstawanie polsko-angielskiego pidżynu zawodowego. Język. Komunikacja. Informacja. 2006, T. 1, S. 77 — 90.
6. Ways to Limit Screentime At Bedtime URL:
https://www.whistleout.com/CellPhones/Guides/5-ways-to-limit-screentime-at-bedtime?__cf_chl_captcha_tk__=52642d351001f6f97e56aaefbb58d6dcca0d31b9-1616927895-0-Ac5h18mhbsC9LpSxwSEmjVLVXO9xzogBCJF1GQy9SuGZoo4g5gBcLViqmoSZCg5DeTqpKshkbGwSpQUGyZ_f4foto94axgOs_Q1tDvcLEH9fyAkOeehsOFhIEroKN4ypdkAT_az57OVEHPzafCXCIC44XwBNAO3IW0P6E7wU6sYGmwnl69eZ92yAFemM0mkujXJ8sa0B45bZ3XKtD8XP9At-Q31Td-Cn8LSL6SD8JeldJFpeN0xUkS2Tsv8iTzIq8Pa0zWs8j_xZ4WUfLhq6Fd4CdYuk2cGwK-GI9W2dOMeobKalSCePBsuMoiZavfVxFHGHqhwZvRRBX3IiiokkdIVO6o6ktzMwBHqYL2RxSxGEvvQflrj53Odvk5I0SpZj2-JGpHTw8q9Hf2L4K7g4gLj0pXjzHsEUbr6MWFYBO29ADmGauU2wp4QBmxCf_s9LQczK5DYwiDffjT2eKLsMSfvOXLD3My__8hAivC5YzFU

Edd_8PUsbfuKSWQVHqQHtzfgmr-
q3Sn74DQGjK2epUH6fk2lu2NyDOI-iGTeahG3n7LL6iTse8-
o3oEqW47BZcdvaE6hi_PBY97Xfn2-7bkx6MhT7EQTtPmld-L5ad7Yo
(дата звернення 28.03.2021).

7. Synonimy do słowa „odpoczynek” URL:
<https://synonim.net/synonim/odpoczynek> (дата звернення 28.03.2021)

ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

**МАТЕРІАЛИ ІІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

(8 квітня 2021 року)

Підписано до друку 08.04.2021 р.

Формат 60x84\16

Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 15,58.

Тираж 100 прим.

Віддруковано ТОВ «Друкарня «Рута»
(свід. Серія ДК №4060 від 29.04.2011 р.)

м. Кам'янець-Подільський, вул. Руслана Коношенка, 1
тел. 0 38 494 22 50, drukruta@ukr.net