

ISSN 2518-7090

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Рік заснування 1996

Випуск 841

Германська філологія

Збірник наукових праць

Чернівці  
2022

**Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.  
Германська філологія / редкол.: І. М. Осовська (гол. ред.) та ін. Чернівці : Рута, 2022. Вип. 841.  
68 с.**

У збірнику вміщено статті, де розглянуто актуальні питання когнітивної та комунікативної лінгвістики, лінгвістики тексту, дискурсології, семантики, перекладознавства та методики викладання іноземних мов.

**Головний редактор**

*Осовська Ірина Миколаївна*, доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

**Заступник головного редактора**

*Кійко Юрій Євгенович*, доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

**Члени редколегії:**

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

*Іваницька Марія Лонгинівна*, доктор філологічних наук, професор,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

*Кійко Світлана Василівна*, доктор філологічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

*Леміш Наталія Євгенівна*, доктор філологічних наук, доцент,  
Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова, Україна

**Міжнародна редколегія:**

*Rodica Dimitriu*, доктор філологічних наук, професор, Яський університет імені Александра Іоана Кузи, Румунія

*Thorsten Roelcke*, доктор філологічних наук, професор, Технічний університет м. Берлін, Німеччина

*Bettina Bannasch*, доктор філологічних наук, професор, Аугсбурзький університет, Німеччина

*Alfred Wildfeuer*, доктор філологічних наук, професор, Аугсбурзький університет, Німеччина

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 15754-4246Р від 02.10.2009 р.

**Включено до переліку фахових видань України – Категорія Б –**  
Наказ Міністерства освіти і науки України 26.11.2020 р. № 1471,  
рішення АК 26.11.2020 р. №1471.

Друкується за ухвалою Вченої ради  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

**Адреса редколегії:**

Факультет іноземних мов  
вул. Садова, 5, корпус 19,  
58000, Чернівці, Україна

**VERBALIZATION OF INTERCONCEPTUAL CONNECTIONS (BASED ON THE  
COGNITIVE MAP OF GERMAN ARTISTIC MATRIMONIAL  
CONFLICT DISCOURSE)**

**ВЕРБАЛІЗАЦІЯ МІЖКОНЦЕПТУЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ (НА ТЛІ КОГНІТИВНОЇ  
КАРТИ НІМЕЦЬКОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО МАТРИМОНІАЛЬНОГО  
КОНФЛІКТНОГО ДИСКУРСУ)**

**Анастасія ГУЦОЛ**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

**a.hutsol@chnu.edu.ua**

**<https://orcid.org/0000-0001-7022-2432>**

The article deals with the inter-conceptual connections and their verbalizers examined within the cognitive map of the German artistic matrimonial conflict discourse. The aim of the study is to explore the concept system of the German artistic marital conflict discourse by performing a statistical analysis of the verbalizers of concepts; identifying systemic connections between concepts; formation of a cognitive map of the German artistic matrimonial conflict discourse; description of types of inter-conceptual connections. Research methods are based on the principles of both cognitive-discursive and system-structural linguistics in order to comprehensively analyze the cognitive resources of conceptual space. The inductive method is used to analyze the language material from its accumulation to further systematization and to establish its functional features in the German matrimonial conflict spoken discourse. Conceptual analysis within the construction method (to establish priority concepts) and statistical methods were also used, which allowed to determine the statistical significance of verbalized in the studied discursive forms of concepts, and, consequently, discourse-creating autochthons (the  $\chi^2$ -square) and determine the strength between researched concepts (contingency coefficient  $K$ ). Modern German matrimonial conflict discourse is a dynamic mental and lingual construct of a conflict direction between communicants taking status-roles of husband / partner and wife / partner, which is based on the divergence of interests, and initiating rivalry during everyday matrimonial conversation. The conceptual space of German matrimonial conflicting spoken discourse is a discursive configuration of multilevel and hierarchically ordered conceptual fillers. A more detailed examination of the cognitive map of the German artistic marital conflict discourse is based not only on establishing the presence and determining the degree of closeness of inter-conceptual connections against the background of the cognitive space of the discourse, but also on focusing attention on the type of such a connection: causation, coordination, crossing or following, the most productive among which there is a crossing.

**Key words:** concept, conceptual space, cognitive map, inter-conceptual connections, family discourse, German artistic matrimonial conflict discourse.

У статті презентуються міжконцептуальні зв'язки та їх вербалізатори, що формують когнітивну карту німецькомовного художнього матримоніального конфліктного дискурсу. Мета дослідження полягає у встановленні концептосистеми німецькомовного художнього матримоніального конфліктного дискурсу шляхом здійснення статистичного аналізу вербалізаторів зафіксованих концептів, виявлення системних зв'язків між ними, опису видів міжконцептуальних зв'язків, формування когнітивної карти досліджуваного виду дискурсивної практики. Застосовано методи дослідження як з арсеналу системно-структурної, так і когнітивно-дискурсивної лінгвістики задля проведення комплексного аналізу німецькомовного художнього матримоніального конфліктного дискурсу: індуктивний метод передбачає аналіз мовного матеріалу у вигляді накопичення та його подальшої систематизації зі встановленням функціональних особливостей; концептуальний аналіз уможливив встановити пріоритетні концепти; лінгвостатистичні методи, зокрема критерій  $\chi^2$ , дозволив зафіксувати статистично значущі вербалізатори досліджуваних концептів-автохтонів та коефіцієнт взаємної спряженості Чупрова  $K$ , який вказав на силу зв'язку між релевантними концептами. Встановлено, що сучасний німецькомовний матримоніальний конфліктний дискурс постає як динамічний мисленнево-мовленневий апарат із конфліктним забарвленням між співрозмовниками зі статусно-рольовими конфігураціями чоловіка / партнера та дружини / партнерки, що базується на відмінностях інтересів, уявлень, цінностей. Концептуальний

простір німецького матримоніального конфліктного розмовного дискурсу становить дискурсивну конфігурацію різнорівневих та ієрархічно впорядкованих концептуальних наповнювачів. Комплексний аналіз когнітивної карти, що схематично презентує це наповнення, визначає не лише ступінь близькості міжконцептуальних зв'язків на тлі когнітивного простору дискурсу, але й сфокусовує увагу на типі такого зв'язку: каузації, координації, перетину або слідування, найпродуктивнішим серед яких є відношення перетину.

**Ключові слова:** концепт, концептуальний простір, когнітивна карта, міжконцептуальні зв'язки, дискурс, німецькомовний художній матримоніальний конфліктний дискурс.

**Вступ.** Сучасна тенденція мовознавчих розвідок ґрунтується на антропоцентричній парадигмі, яка фокусує свою увагу, на прагматичних та динамічних аспектах мови, опираючись на мислення, культуру та свідомість людини як носія мови. Навколишній світ сприймається людиною у формі низки концептосистем – систем, які вміщують в собі набір релевантних концептів, поєднаних між собою зв'язками різної сили та значущості.

Одним із актуальних питань в галузі сучасної концептології є саме дослідження таких концептосистем дискурсів (у нашому випадку сучасного німецькомовного художнього матримоніального конфліктного дискурсу (далі – МКД) між комунікантами зі статусно-рольовими конфігураціями чоловіка/партнера та дружини/партнерки) та визначення міжконцептуальних зв'язків та реконструювання його когнітивної карти – «навігаційного когнітивного механізму обробки, збереження та використання інформації про оточуюче середовище, рухливу парадигму моделей та інформаційних архівів, здатну змінюватися, поповнюватися й ускладнюватися при взаємодії із дійсністю» (Осовська, 2013, с. 170–171).

Мета статті полягає в репрезентації особливостей концептосистеми сучасного художнього МКД, зосереджуючись на виконанні низки завдань: 1) здійснити статистичний аналіз дискурсотвірних концептів у німецькомовному художньому МКД; 2) виявити системні міжконцептуальні зв'язки; 3) описати види цих зв'язків; 4) сформулювати когнітивну карту німецькомовного художнього МКД. Матеріалом дослідження слугували 1000 конфліктно забарвлених діалогів, взятих із сценаріїв сучасних німецькомовних фільмів.

**Методи дослідження.** У розвідці застосовано індуктивний метод, методіку когнітивного картування (Осовська, 2013), концептуальний аналіз, лінгвостатистичні методи (критерій  $\chi^2$ , коефіцієнт взаємної спряженості Чупрова К, коефіцієнт лінійної кореляції  $r$ ), а також логіко-семантичний аналіз. Використання палітри різних методів сприяло комплексному дослідженню сучасного німецькомовного матримоніального конфліктного дискурсу на різних етапах аналізу.

**Результати та обговорення.** Структуру і складові конкретного сегмента картини світу в ментальному просторі мовця можуть схематично бути представлені різними структурами, однією з яких є когнітивна карта, «що репрезентує їх ієрархію, взаємодію та принципи організації на рівні когніції. Таке картування / мапування відображає певні базові знання комуніканта про той чи інший феномен у його свідомості, забезпечуючи продукування та сприйняття інформації» (Гуцол, 2015, с. 118).

Процес відбору та категоризації корпусу МКД, а також встановлення значущості концептів в межах концептосистеми відбувався із залученням критерію  $\chi^2$ , в результаті чого отримано 860 автохтонів німецькомовного художнього МКД (Гуцол, 2015).

Для фіксування наявності та ступеня сили міжконцептуальних зв'язків використовуємо статистичні методи, зокрема кореляційний аналіз, з метою звести суб'єктивність дослідження до мінімуму. «Величина коефіцієнта кореляції коливається від -1 до +1: чим ближче величина кореляції наближається до 1, тим тісніші зв'язки між досліджуваними елементами, а його знак („плюс” чи „мінус”) вказує на характер такого зв'язку» (Левицький, 2012, с. 151).

«Під час здійснення кореляційного аналізу слід взяти до уваги так зване число ступенів свободи, яке в нашому випадку складає  $12 - 2 = 10$ . При  $df = 10$  мінімально значущий коефіцієнт кореляції рівний 0,58 ( $P = 0,05$ ) або 0,71 ( $P = 0,01$ )» (Левицький, 2012, с. 171). Спираючись на ці постулати, вважаємо, що коефіцієнт кореляції, вищий за 0,71, фіксує сильний зв'язок між досліджуваними елементами – автохтонними концептами, показник від 0,58 до 0,71

характеризує середні зв'язки, а зв'язки, нижчі за 0,58, вказують на їх незначність. Схематичне узагальнення отриманих результатів (див. рис. 1) презентує когнітивну карту як сукупність концептів-автохтонів та зафіксованих взаємозв'язків між ними. Жирною лінією позначаємо сильні, звичайною – середні, а пунктирною – слабкі (Гуцол, 2015, с. 142).

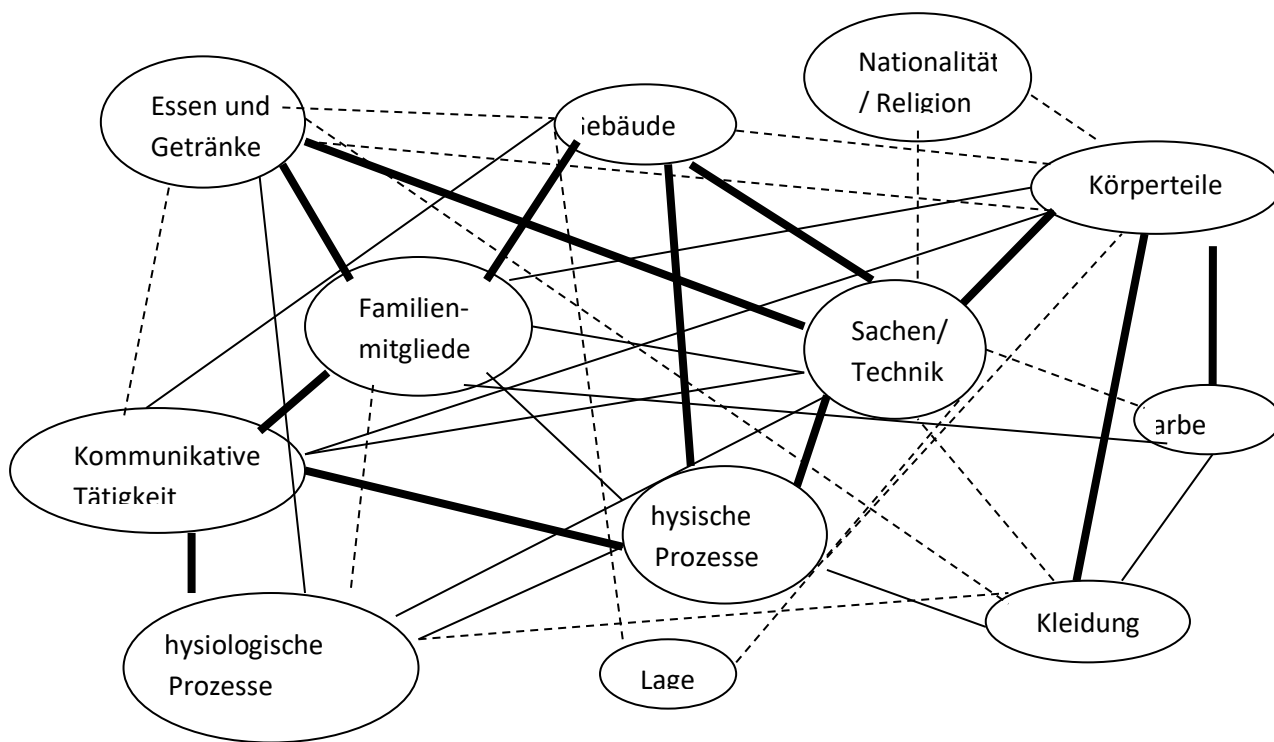


Рис. 1. Когнітивна карта сучасного німецькомовного художнього МКД

Окрім встановлення системності взаємозв'язків концептів слід взяти до уваги також їх мовні репрезентанти, оскільки власне семантичного наповнення концепти та їх взаємозв'язки отримують на тлі певного контексту. Очевидно, що в кожному типі і виді дискурсу (а тому і в когнітивній карті) найвищий щабель займають дискурсотвірні (домінантні) концепти, де особливої уваги слід надати специфіці їх взаємовідношень в межах контексту.

Серед різноманіття класифікацій зв'язків спираємось на типологію А. М. Приходька, який розрізняє три типи відношень: субординації, координації та імплікації. «Відношення субординації встановлюється за принципом гетеронімії, тобто значення накладаються один на одне за формулою „ $X \in M$ ”: концепт  $X$  належить множині  $M$ . Відношення координації характеризує рівнозначність, або рівноцінність концептів у межах їх дистрибутивних конфігурацій, тобто зв'язок встановлюється між концептами із однаковою значущістю в межах досліджуваного контексту. Відношення імплікації засноване на принципі „ціле – частина”, тобто концепт із більшим „об'ємом” вміщує, відповідно, концепт із меншим» (Приходько, 2008, с. 214).

Переосмислюючи та доповнюючи цю класифікацію концептуальних зв'язків, І. М. Осовська виокремлює «відношення перетину (імплікації – „ $X \in Y$ ”), координації (рівноцінності – „ $X = Y$ ”), слідування (наслідковості – „ $X \rightarrow Y$ ”) та каузації (спричинення – „ $X \Rightarrow Y$ »)» (Осовська, 2013, с. 214), які запозичуємо і ми, отримуючи змогу зосередитися не лише на встановленні наявності та визначенні ступені близькості міжконцептуальних зв'язків, але на розкритті їх смислового навантаження під час дослідження корпусу художнього МКД.

1) До міжконцептуальних відношень каузації відносимо пари:

- KÖRPERTEILE – SACHEN / TECHNIK: „Vergiss bitte nicht, dass auf deiner Kraftfahrzeugssteuerkarte die Steuermarken für den letzten und diesen Monat noch nicht geklebt sind. Seine Augen wurden wieder groß» (Geiger, S. 31);

- FAMILIENMITGLIEDER – KÖRPERTEILE: „Du bist mir vielleicht ein Kind. Wegen dir habe ich mir jetzt das Bein verletzt! Auf dich aufzupassen ist ja lebensgefährlich!” (Shalev, S. 354);
- FAMILIENMITGLIEDER – PHYSISCHE PROZESSE: „Ganz verrückt machst du mich damit! Ich bin nicht deine Mama! Ich bin deine Frau und heiße Elisabeth!” (Nöstlinger, S. 33);
- PHYSIOLOGISCHE PROZESSE – PHYSISCHE PROZESSE: „... ich stand stundenlang vor dem offenen Schrank und weinte, weil ich nicht wusste, was ich anziehen sollte” (Handke, S. 82);
- KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSIOLOGISCHE PROZESSE: „Schrei nicht, das Kind schläft” (Handke, S. 75).

2) Міжконцептуальні відношення координації спостерігаються в таких поєднаннях концептів:

- FAMILIENMITGLIEDER – ESSEN UND GETRÄNKE: „Babys sind rosa, weich und süß, genau wie du. Und ein bißchen nach saurer Milch riechst du auch, mein großes, rundes Baby” (Lange-Müller, S. 83);
- KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSIOLOGISCHE PROZESSE: „Nur bitte, wenn du stundenlang weinst und uns nicht sagst, warum du das tust, dann macht man sich halt Sorgen” (Shalev, S. 482);
- PHYSIOLOGISCHE PROZESSE – PHYSISCHE PROZESSE: „Haben verschlafen? Oder haben wieder einmal eine kranke Taube ins Tierschutzhaus tragen müssen?” (Nöstlinger, S. 21).

3) Міжконцептуальні відношення слідування притаманні таким тандемам:

- FAMILIENMITGLIEDER – ESSEN UND GETRÄNKE: „Umschläge sollst du ihr machen! Und einen Tee. Und was eine ordentliche Mutter in so einem Fall eben tut!” (Nöstlinger, S. 118); „Außerdem bin ich gar nicht allein! Tante Trautschn ist hier, wir trinken Kaffee und essen Kekse. Es sind noch genügend für euch übrig!” (Lind, S. 171);
- FAMILIENMITGLIEDER – GEBÄUDE: „Wir haben daheim ein großes Haus und einen riesigen Garten. Das ist eine ideale Umgebung für ein Kind” (Keyers, S. 384); „Du lässt es dir also gutgehen, allein mit DEINEM Sohn, in einem schönen warmen Haus mit Garten und Garage, in der guten Luft!” (Handke, S. 75); „Um diese Zeit geht meine Tochter nicht mehr aus dem Haus!” (Nöstlinger, S. 172);
- KÖRPERTEILE – KLEIDUNG: „Vom karierten Rock hab ich vier Karo breit eingenäht! – Das sind ja sechs Zentimeter! – Sieben! Und um den Busen herum sind es minus neun und um die Taille minus vier. Die ist am hartnäckigsten!” (Nöstlinger, S. 101); „Die Haare haben ihr im Gesicht geklebt und das Kleid und alles war ganz nass” (Geiger, S. 70); „Ihre Schuhe sind auch nicht geputzt. Aber wenigstens blond sind Sie. Haben Sie vielleicht auch noch blaue Augen?” (Handke, S. 117); „... weil er den Alex wegen der langen Haare und der runden Nickelbrille nicht hat leiden können. Und wer die Menschen nach solchen Äußerlichkeiten beurteilt, der ist ungerecht!” (Schrobsdorff, S. 88);
- ESSEN UND GETRÄNKE – SACHEN / TECHNIK: „Er holte zwei Bier aus der Küche und ich schaltete den Fernseher ein” (Heidenreich, S. 144); „Erst einmal kehre ich jedenfalls um und trinke im Hotel eine Tasse heißen Kaffee. Und heute nachmittag hole ich meine Sachen ab” (Handke, S. 23);
- SACHEN / TECHNIK – GEBÄUDE „Warum liegt dieser Zettel im Wohnzimmer auf dem Boden?” (Lange-Müller, S. 56); „Und du setzt dich ins Wohnzimmer und liest die Zeitung ...” (H. Mankell, S. 418); „Einer aus deiner Büro steht am Telefon” (Nöstlinger, S. 84);
- KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSIOLOGISCHE PROZESSE: „... ich will dir gestehen, dass mein Herz wild klopfte” (Heidenreich, S. 32);
- KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSISCHE PROZESSE: „Warum versuchst du es nicht gleich bei einem Privatsender, da kannst du mir vor laufender Kamera einen Blumenstrauß überreichen und „Verzeih mir” singen, ...” (Lind, S. 98); „Weißt du, was du da reinmachen sollst? Nicht fragen, nicht diskutieren!! Anordnen!!” (Lind, S. 82); „Ich kann dazu jetzt gar nichts sagen. Ich bin auch zu betrunken. Ich fahre jetzt nach Hause und melde mich in den nächsten Tagen” (Heidenreich, S. 73);

- GEBÄUDE – KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT: „Und du setzt dich ins Wohnzimmer und schimpfst auf die Regierung. – Und auf die Regierung hab ich doch schon beim Frühstück geschimpft“ (Keyers, S. 418).

4) До міжконцептуальних відношень перетину – пари:

- FAMILIENMITGLIEDER – KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT: „Jetzt fang nur nicht an, von dem Kind zu reden“ (P. Handke, S. 35); „..., dass mein gutes Kind ein Problem hat! Über Probleme soll man reden!“ (Mankell, S. 464);

- KÖRPERTEILE – SACHEN / TECHNIK: „Er nahm ein paar Bücher in die Hand“ (Handke, S. 74); „Gretchen schlug mit der flachen Hand auf den Schreibtisch, dass ein paar Federn durch die Luft wirbelten“ (Nöstlinger, S. 150); „Am peinlichsten wird es sein, mit offenem Mund auf dem Totenbett zu liegen“ (Handke, S. 86);

- KÖRPERTEILE – FARBE: „Dann ist sie ganz rot im Gesicht geworden und ...“ (Mecker, S. 82); „Sie haben weiße Kinder mit einem lila Mund!“ (Völler, S. 131); „Haben Sie vielleicht auch noch blaue Augen?“ (Handke, S. 117);

- ESSEN UND GETRÄNKE – SACHEN / TECHNIK: „Willi, gibst du mir bitte das Messer wieder? – Nein. Ich will auch Kartoffeln schälen“ (Lind, S. 26); „Ich habe meine Gurke unter dem Küchentisch gefunden“ (Mankell, S. 78);

- SACHEN / TECHNIK – GEBÄUDE: „Sie hat deine Dings-, deine ... Ehegeschichte bei einem Verlag eingereicht“ (Lind, S. 95);

- SACHEN / TECHNIK – PHYSISCHE PROZESSE: „Neben dem Telefonhäuschen am Rand der Siedlung war ein Postkasten, wo sie den Brief einwarf“ (Handke, S. 34); „Und das Geld, das du dafür bekommst, wirst du auf ein Sparbuch legen“ (Shalev, S. 92). „Aber du fährst mit dem Auto herum und verbrauchst Benzin und tankst nicht nach ...“ (Keyers, S. 397); „Du bist ja sogar zu feige, das Bügeleisen da anzufassen. – Bin ich nicht!“ (Dische, S. 193); „Wie du das machst, ist deine Sache“ (Lind, S. 170);

- GEBÄUDE – PHYSISCHE PROZESSE: „Wir setzen uns ins Kaffeehaus nebenan“ (Nöstlinger, S. 129); „Und warum tust du dann so erfahren und gehst sofort mit dem ersten besten ins Hotel?“ (Heidenreich, S. 175); „Ich hätte sie in die Wäscherei bringen sollen, aber wenn ich sie selber wasche, verdiene ich mir den Hunderter.“ (Nöstlinger, S. 110); „... ich hab’ dich so lieb, dass ich dich heiraten muss. Dann ziehen wir in unser Haus und wohnen zusammen“ (Schrobsdorff, S. 86); „Du kannst natürlich immer kommen, am Wochenende zum Beispiel, und Stefan für den Zoo abholen. Oder fürs historische Museum“ (Handke, S. 36); „Wir wollen doch Bruno vom Flughafen abholen“ (Handke, S. 10);

- KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSIOLOGISCHE PROZESSE: („Ich hatte auf einmal die Erleuchtung – sie musste auch über dieses Wort lachen“ (Handke, S. 23);

- KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSISCHE PROZESSE: „... und uns nicht sagst, warum du das tust“ (Mankell, S. 482);

- FAMILIENMITGLIEDER – KÖRPERTEILE: „Jetzt, im Frühjahr, sollte jeden Tag was Wichtiges getan werden. Und der Onkel hat keine grünen Finger! – Was sind grüne Finger? – Grüne Finger sind gesegnete Gartenhände“ (Nöstlinger, S. 158);

- FAMILIENMITGLIEDER – FARBE: „Also wünschte ich mir einen Sohn, aus dem mal ein prächtiger Mann werden würde, so blond und gutaussehend wie Otto, aber statt dessen bekam ich ein Mädchen mit dunklem Haar“ (Handke, S. 15); „Babys sind rosa, weich und süß, genau wie du“ (Lange-Müller, S. 83);

- KLEIDUNG – PHYSISCHE PROZESSE: „Willst du nicht den Mantel ablegen?“ (Handke, S. 74); „Er ließ die zwei mal zwei Unterhosen fallen, griff in den Wäschekorb und holte wieder zweimal zwei lange weiße Unterhosen heraus“ (Nöstlinger, S. 110);

- SACHEN / TECHNIK – PHYSIOLOGISCHE PROZESSE: „Wir haben noch nie im selben Bett geschlafen, jeder schläft in seinem eigenen“ (Schrobsdorff, S. 108); „... uns du kannst in einem richtigen Bett schlafen“ (Dische, S. 150); „Vielleicht lächelst du jetzt über meinen Brief und darüber, dass ich dem allen eine so große Wichtigkeit beimesse“ (Schrobsdorff, S. 48);

• GEBÄUDE – KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT: „Aber in diesem Haus wird einem ja nichts mehr mitgeteilt!“ (Nöstlinger, S. 91–92).

**Висновки.** Проведене дослідження засвідчує, що найпродуктивнішими у концептосистемі сучасного німецького художнього МКД, репрезентованій когнітивною картою, є зв'язки перетину, які спостерігаються у 14 концептуальних тандамах, зокрема: FAMILIENMITGLIEDER – KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT, KÖRPERTEILE – SACHEN / TECHNIK, KÖRPERTEILE – FARBE, ESSEN UND GETRÄNKE – SACHEN / TECHNIK, SACHEN / TECHNIK – GEBÄUDE, SACHEN / TECHNIK – PHYSISCHE PROZESSE, GEBÄUDE – PHYSISCHE PROZESSE, KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSIOLOGISCHE PROZESSE, KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSISCHE PROZESSE, FAMILIENMITGLIEDER – KÖRPERTEILE, FAMILIENMITGLIEDER – FARBE, KLEIDUNG – PHYSISCHE PROZESSE, SACHEN / TECHNIK – PHYSIOLOGISCHE PROZESSE, GEBÄUDE – KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT. Слід виділити також концептуальний зв'язок KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT – PHYSIOLOGISCHE PROZESSE, особливістю якого є наявність усіх чотирьох видів зв'язку (перетину, координації, слідування та каузації). Це засвідчує значущість для цього виду дискурсу знань про партнерів (чоловіка і дружину) та їх діяльність, речі і прилади, що використовуються в подружньому житті, приміщення, де вони бувають, діяльність, що здійснюють, одяг, який носять, їжу, яку споживають. Особливого значення набувають в таких контекстах процеси і види діяльності, як фізичної, так і комунікативної, кольори і відтінки, фізіологічні процеси і тактильні відчуття. Останні є особливо репрезентованими, а отже, вельми значущими у житті сучасних німецьких партнерів.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо аналіз концептосистем інших видів дискурсів у контексті їх етноспецифіки.

#### Список літератури

Гуцол А.М. Німецькомовний матримоніальний конфліктний дискурс: когнітивний вимір: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата наук. Чернівці, 2015. 224 с.

Левицкий В. В. Семасиология : монография для молодых исследователей. Изд. 2, исправл. и дополн. Винница : Нова Книга, 2012. 680 с.

Осовська І. М. Сучасний німецькомовний сімейний дискурс : ментальний і вербальний ресурс : монографія. Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2013. 402 с.

Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.

#### References

Hutsol, A.M. (2015). *Nimecjkomovnyj matrymonialjnyj konfliktnyj dyskurs: kohnityvnyj vymir* [German artistic matrimonial conflict discourse: cognitive dimension]. Chernivtsi. 224 p.

Levickij, V.V. (2012). *Semasiologia: monografija dlja molodyh isledovatelej* [Semasiology: a monograph for young researchers]. Vinnica: Nova Knyha. 680 p.

Osovska I.M. (2013). *Sychasnyj nimecjkomovnyj simejnyj dyskurs: mentaljnyj i verbaljnyj resurs* [Modern German family discourse: a mental and verbal resource]. Chernivtsi: Rodovid. 402 p.

Prychodjko, A.M. (2008). *Koncepty i konceptosystemy v kohnityvno-lyskursyvnij paradyhmi linhvistyky* [Concepts and concept systems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics]. Zaporishshja: Premjer. 332 p.



**LISTENING STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS STUDYING GERMAN  
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE: AN EXPERIMENTAL STUDY  
СТРАТЕГІЇ АУДІЮВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ  
НІМЕЦЬКУ МОВУ ЯК ДРУГУ ІНОЗЕМНУ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ  
ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Христина ГУЦУЛ**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
Юрій КІЙКО**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
y.kiyko@chnu.edu.ua**

**<https://orcid.org/0000-0002-2251-2811>**

The article is devoted to the establishment of listening strategies of senior students of a Ukrainian general secondary education institution who study German as a second foreign language. On the basis of student questionnaires, listening strategies of German as a second foreign language learners were identified.

The study shows that mastering listening strategies contributes to the successful understanding of the audio message and the improvement of results during the performance of tasks for the development of this competence. The survey of the participants made it possible to identify the most frequent listening strategies used by high school students at three stages of the listening task: preparatory, while listening to the audio recording, and after completing the task. It was established that the most frequent listening strategies among high school students are strategies related to the functioning of memory mechanisms, as well as predictive strategies. In the process of perceiving and understanding speech by ear, high school students use the "top-down" approach, guessing the meaning of unfamiliar words based on the context and filling in information gaps based on familiar words and phrases. By performing the corresponding task, students regularly use strategies for predicting possible answer options in the presence of visual support for the printed text, recognizing grammatical constructions, predicting the content of the audio text, and their background knowledge.

**Key words:** auditive competence, German as a second language, high school students, listening comprehension strategies, audiotext, sociolinguistic experiment.

Стаття присвячена встановленню стратегій аудіювання у старшокласників українського закладу загальної середньої освіти, які вивчають німецьку мову як другу іноземну. На основі анкетування учнів виокремлено частотні стратегії аудіювання при вивченні німецької мови як другої іноземної.

Дослідження показує, що опанування стратегіями аудіювання сприяє успішному розумінню звукового повідомлення та покращенню результатів під час виконання завдань на розвиток даної компетентності. Опитування учасників експерименту дозволило виявити найчастотніші стратегії аудіювання, що застосовують старшокласники на трьох етапах виконання завдання на аудіювання: підготовчому, під час прослуховування аудіозапису і після виконання завдання. Встановлено, що найбільш частотними стратегіями аудіювання у старшокласників є стратегії, пов'язані з функціонуванням механізмів пам'яті, а також прогностичні стратегії. У процесі сприйняття і розуміння мовлення на слух старшокласники використовують підхід «зверху – вниз», здогадуючись про значення незнайомих слів на основі контексту і заповнюючи пропуски інформації, спираючись на знайомі слова і фрази. При виконанні відповідного завдання учні регулярно використовують стратегії прогнозування можливих варіантів відповіді за наявності візуальної опори на друкований текст, розпізнавання граматичних конструкцій, прогнозування змісту аудіотексту та свої фонові знання.

**Ключові слова:** аудитивна компетентність, німецька мова як друга іноземна, учні старших класів ЗЗСО, стратегії аудіювання, аудіотекст, соціолінгвістичний експеримент.

**Вступ.** Аудитивна компетентність – це здатність сприймати та розуміти іншомовне мовлення на слух на основі набутих знань, аудитивних навичок та умінь. Аудіювання як складний активний процес мовної діяльності потребує детального вивчення з погляду

функціонування механізмів сприйняття і розвитку аудитивних умінь та навичок. Навчання аудіювання в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) є вельми важливим з огляду на те, що набуття аудитивної компетентності по відношенню до решти мовних компетентностей (пор. *Кійко/Кійко 2021*) є першочерговим завданням при опануванні будь-якої мови.

Проблеми навчання аудіюванню розглядаються в науково-методичних працях таких дослідників, як О.Б. Бігич (2016), Н.Д. Гальскова та М.І. Гез (2006), С.Ю. Ніколаєва (2018), М. Rost (2011) тощо. В останні роки в галузі навчання аудіювання розроблено низку технічних засобів і технологій. Окрім того, з'явилася значна кількість досліджень, спрямованих на формування перцептивної компетенції аудіювання; самостійне вдосконалення аудитивних умінь; формування стратегій аудіювання; розвиток психологічних механізмів мови; формування соціокультурної і соціолінгвістичної компетентностей на матеріалі аудіотекстів. Проте й досі мало дослідженими залишаються стратегії аудіювання учнів ЗЗСО, які вивчають німецьку мову як другу іноземну, що й зумовлює актуальність нашої студії.

Об'єктом дослідження є старшокласники українського ЗЗСО, які вивчають німецьку мову як другу іноземну. Предметом дослідження є стратегії аудіювання у старшокласників, які вивчають німецьку мову як другу іноземну.

Мета студії – виявити найчастіші стратегії аудіювання, що застосовують старшокласники на трьох етапах виконання завдання на аудіювання: підготовчому, під час прослуховування аудіозапису і після виконання завдання.

Уміння застосовувати різні стратегії аудіювання дає можливість учням не лише виробляти ефективний підхід до виконання певного виду завдання на аудіювання, а й самостійно контролювати процес формування і розвитку аудитивних навичок та вмінь. Стратегії аудіювання застосовуються на всіх етапах навчання аудіювання. Вибір стратегії визначається типом завдання і видом аудіювання.

Загалом розрізняють метакогнітивні, когнітивні та компенсаційні стратегії оволодіння навичками та вміннями аудіювання, які можуть застосовувати учні під час виконання завдань на аудіювання. Слідом за А.А. Залевською ми розуміємо під метакогнітивними стратегіями такі, які спрямовані на організацію, планування, оцінку ходу і результатів процесу навчання. Когнітивними стратегіями вважаємо ментальні стратегії, які використовуються для осмисленого процесу навчання. Компенсаторні стратегії, у свою чергу, допомагають заповнити брак знань під час здійснення мовленнєвої діяльності, зокрема у процесі аудіювання (*Залевская, 2000, с. 333*).

Можна виокремити такі метакогнітивні стратегії навчального аудіювання:

Планування перед виконанням завдання. Учень визначає мету аудіювання і ступінь важкості виконання завдання. Розуміння мети аудіювання допомагає вибрати відповідні стратегії вже на першому етапі виконання завдання. Перед виконанням завдання учень уважно читає інструкцію до завдання, на підставі якої може визначити основний зміст повідомлення. Після обговорення інструкції учень повторно читає завдання, звертаючи увагу на деталі інструкції. На завершення учень налаштовується на виконання завдання.

Контроль під час та після виконання завдання. Учень контролює рівень концентрації уваги як на аудіотексті в цілому, так й на певній смисловій частині аудіотексту. Завдання, що потребують поетапного контролю розуміння повідомлення, сприяють оволодінню цією стратегією. Після виконання завдання учень зіставляє свої варіанти прогнозованих відповідей з інформацією, викладеною в тексті.

Оцінювання результатів після виконання завдання. Учень оцінює результат виконання завдання і з'ясовує проблеми, що виникли при виконанні завдання і перешкоджають досягненню успішного результату. Вчитель опитує учнів з метою з'ясування, як вони оцінюють свої досягнення. Після обговорення результатів виділяються найскладніші для розуміння фрагменти аудіотексту.

Когнітивні стратегії і прийоми включають способи і прийоми набуття, організації та інтеграції нових знань. Вони ґрунтуються переважно на моделі сприйняття мови «згори вниз».

Побудова логічного висновку на підставі знайомого мовного матеріалу. У процесі сприйняття і розуміння аудіотексту учень встановлює значення незнайомих слів, ґрунтуючись на ідентифікації словотвірних елементів, ключових слів і словосполучень, засобів логічного зв'язку, інтернаціоналізмів, а також використовує сполучуваність слів і контекст. У свою чергу, завдання вчителя – створити умови для подолання лексичних труднощів сприйняття і розуміння аудіотексту. Такі прийоми, як написання на дошці слів, які можуть викликати певні труднощі, прослуховування низки висловлювань з метою встановлення значення цих слів, мають на меті скерувати увагу учнів на сприйняття зазначених лексичних одиниць. Після прослуховування аудіозапису виконується завдання на перефразування фрагмента звукового повідомлення, що сприяє розвитку лексико-граматичних навичок аудіювання.

Побудова логічного висновку на підставі просодії мовлення. Фокусування уваги учнів на гучності і висоті голосу мовця сприяє розумінню ставлення мовця до предмета висловлювання і його комунікативного наміру. Вчитель звертає увагу учнів не так на зміст повідомлення, як на акустичну подачу повідомлення. Іншим прийомом є напрям концентрації уваги на інтонаційний малюнок мовлення. До прослуховування аудіотексту виконується завдання на повторення за диктором відповідних інтонаційно-ритмічних моделей різних типів висловлювання, що виражають певні комунікативні наміри мовця. Під час прослуховування звукового повідомлення увага учнів скеровується на ті слова, на які падає фразовий наголос. Цей прийом автоматизується при промовлянні фрагментів аудіотексту, що звучить вголос або про себе, слідом за диктором, і концентрації уваги на словах, на які падає фразовий наголос. Вчитель пояснює, що слова, на які падає фразовий наголос, несуть смислове навантаження і визначають важливість звукового повідомлення.

Побудова логічного висновку на основі паралінгвальних і екстралінгвальних ознак. При контактному аудіюванні або аудіовізуальному сприйнятті інформації використовується прийом визначення значення незнайомих слів з опорою на міміку і жести мовця. Паралінгвальна інформація дозволяє слухачеві здогадатися про комунікативний намір мовця. Перед виконанням завдання проводиться обговорення, яким чином міміка і жести дають можливість здогадатися про значення незнайомих слів і комунікативний намір мовця. При виконанні завдань, що належать до екстенсивного виду аудіювання, доцільно повідомити учням, що вони мають прослухати текст тривалого звучання, і написати на дошці запитання до тексту або план тексту, щоб привернути увагу слухачів до основної інформації, викладеної в повідомленні.

Побудова логічного висновку на основі фонової інформації. Учень використовує свій минулий досвід і фонові знання для розуміння звукового повідомлення та успішного виконання завдання. Обговорення теми аудіоповідомлення у групі і прикладів з особистого досвіду учнів сприяє активізації фонових знань слухачів. Увага учнів спрямовується на мовний матеріал, що стосується теми повідомлення. Під час прослуховування аудіотексту учень подумки представляє описувані події, що є особливо ефективним для слухачів, які віддають перевагу зоровому каналу сприйняття інформації. Вчитель може звернутися з проханням закрити очі під час прослуховування аудіотексту і подати події, що описуються у звуковому повідомленні.

Побудова логічного висновку на підставі фіксації звукового повідомлення. У цьому випадку використовуються такі прийоми і стратегії: короткий переказ інформації повідомлення у письмовій формі; складання плану повідомлення; фіксація ключових слів і виразів; фіксація інформації у вигляді діаграми чи логічної схеми. Вчитель дає завдання учням скласти список ключових слів і виразів, а також пропонує різні варіанти складання діаграм і логічних схем для фіксації звукової інформації.

Побудова логічного висновку на підставі зіставлення з рідною і першою іноземною мовами. Під час прослуховування звукового повідомлення використовується прийом перекладу інформації з іноземної мови на рідну або мову, яка вивчається як перша іноземна. Викладення тексту рідною мовою слід застосовувати лише на початковому етапі навчання іноземних мов. Іншим прийомом є використання знання про рідну мову та зіставлення іноземної мови з рідною мовою.

Побудова логічного висновку на підставі класифікації інформації. До прослуховування тексту вчитель пропонує учням покласифікувати слова, що відносяться до теми повідомлення. Учні можуть застосовувати поділ слів за певною ознакою, або створювати семантичні карти.

**Методи дослідження.** На основі розглянутих вище метакогнітивних і когнітивних стратегій навчального аудіювання було розроблено анкету і проведено анкетування старшокласників українського ЗЗСО (ліцей №7, м. Чернівці), які вивчають німецьку мову як другу іноземну мову. Ми встановили частоту застосування різних стратегій аудіювання, пов'язаних з функціонуванням певних механізмів сприйняття (внутрішнього мовлення, уваги, пам'яті, осмислення). Анкетування проводилося у лютому і травні 2022 р. під час проведення магістерського експерименту. У вхідному анкетуванні взяли участь 28 учнів-старшокласників, у заключному – 14 учнів експериментальної групи. Кожному рівню частоти застосування стратегій («ніколи», «іноді», «часто» і «завжди») було присвоєно відповідну кількість балів (0, 1, 2, 3).

**Результати та обговорення.** Результати опитування показали, що найбільш частотними стратегіями аудіювання, які обирають старшокласники, є стратегії, пов'язані з функціонуванням механізмів пам'яті, а також прогностичні стратегії (63–74 бали). У процесі сприйняття і розуміння мовлення на слух старшокласники використовують так званий підхід «зверху – вниз», коли здогадуються про значення незнайомих слів з контексту (74 бали) і заповнюють пропуски інформації, спираючись на знайомі слова і фрази (71 бал). Старшокласники контролюють рівень концентрації уваги і якщо відволікаються, то намагаюся знову зосередитись на прослуховуванні тексту (71 бал), проте при прослуховуванні аудіотексту не закривають очі (21 бал). Учні звертають увагу на основні моменти у завданні (68 балів), головну думку аудіотексту і ключові слова, а не на окремі слова (63 бали). Щоб встигати за темпом мовця і не втрачати суть, учні не загострюють увагу на тих словах, які не розуміють (61 бал). За можливості старшокласники зв'язують свої відповіді з «ключами», що відбувається найчастіше при самостійному прослуховуванні аудіотексту вдома (68 балів).

Дещо рідше учні використовують стратегії, які ґрунтуються на фіксації звукової інформації, типові для кінестетичного когнітивного стилю сприйняття на кшталт запису ключових слів і виразів (52 бали) і короткий запис інформації, викладеної в аудіотексті (38 балів). Стратегія фіксації звукової інформації у вигляді діаграми використовується в поодиноких випадках (7 балів).

Досить рідко застосовується стратегія концентрації уваги на просодичних ознаках мовлення, зокрема, наголошених словах і зміні інтонаційного малюнка (45 балів), висоті і гучності голосу мовця (22 бали).

Найрідше старшокласники використовують стратегії, які вимагають багато часу чи енергії або відволікають від прослуховування тексту. Так, лише окремі учні проводять аналогії з рідною мовою з метою зрозуміти мовців (26 балів), у думках або вголос промовляють слова і фрази (23 бали), перекладають почуту інформацію рідною мовою (21 бал), записують слова, групуючи їх за певними ознаками (12 балів).

Старшокласники подекуди уточнюють значення незнайомих слів і фіксують їх з метою подальшої активізації у мовленні (25 балів). З огляду на це припускаємо, що, можливо, для успішного розуміння аудіотексту їм недостатньо одного прослуховування (27 балів).

Всі решта стратегії використовуються помірно (від 30 до 55 балів). Так, старшокласники прогнозують можливі варіанти відповіді за наявності візуальної опори на друкований текст (наприклад, короткого викладу тексту з пропусками) (55 балів), намагаюся розпізнати граматичні конструкції (51 бал), уважно читають завдання до аудіотексту і вибирають стратегію відповідно до завдання (51 бал), прогнозують зміст аудіотексту, спираючись на інформацію, що передує тексту (заголовок, питання до тексту, список слів, формулювання завдань) (50 балів), уявляють собі в думках події, описані в аудіотексті (50 балів) і використовують фонові знання для виконання завдання (48 балів).

При вирішенні завдань учням стають у нагоді будь-які джерела інформації: словники, діаграми, власні записи, допомога інших учнів (46 балів), словотвірні елементи (44 бали),

паралінгвальні явища (міміка, жести) (42 бали), інтернаціоналізми (36 балів), власний досвід (38 балів). У складних випадках учні звертаються до вчителя з проханням роз'яснити зміст фрагментів аудіотексту, які викликали труднощі (44 бали), повторно прослухати аудіотекст з метою уточнення почутої інформації (34 бали), задають вчителю питання для уточнення (33 бали) або обговорюють відповіді до завдання в групі (42 бали).

Повторне анкетування серед учнів експериментальної групи 10-го класу (14 осіб) в кінці семестру виявило такі результати.

Учні перед виконанням аудіювання стали ретельніше вивчати завдання, визначати тип завдання і обирати відповідну стратегію. На цьому етапі 60% учнів завжди використовують прогностичні навички на основі інформації, викладеної у завданні. Важливо відзначити, що графічний дизайн завдання, який несе інформаційне навантаження, безпосередньо впливає на успіх виконання завдання.

Хоча під час прослуховування більшість учнів прагнуть підтримувати високий рівень концентрації (70%), половина з них (50%) зосереджуються на ключових словах і заповнюють прогалини в інформації на основі знайомого матеріалу мови. Таким чином, під час сприйняття інформації старшокласники застосовують підхід «зверху вниз». На це вказує й те, що 60% учнів часто не звертають увагу на слова, які не розуміють, а 50% учнів прагнуть зрозуміти основний зміст аудіоповідомлення.

Варто зазначити, що старшокласники рідко використовують фіксацію звукового матеріалу. Зберігати концентрацію уваги на аудіоповідомленні й одночасно записувати інформацію є досить складним завданням. Результати опитування показують, що для старшокласників важливо визначити фактори, які спричинили труднощі при розумінні аудіотексту (35%).

**Висновки.** Проведене експериментальне дослідження показує, що оволодіння стратегіями аудіювання, які ґрунтуються на функціонуванні механізмів сприйняття мовлення, сприяє успішному розумінню звукового повідомлення та покращенню результатів під час виконання завдань на аудіювання. Анкетування учасників експерименту дозволило виявити найчастотніші стратегії аудіювання, що застосовують старшокласники на трьох етапах виконання завдання на аудіювання: підготовчому, під час прослуховування і після виконання завдання. Результати опитування показали, що найбільш частотними стратегіями аудіювання у старшокласників є стратегії, пов'язані з функціонуванням механізмів пам'яті, а також прогностичні стратегії. У процесі сприйняття і розуміння мовлення на слух старшокласники використовують підхід «зверху – вниз», здогадуючись про значення незнайомих слів з контексту і заповнюючи пропуски інформації, спираючись на знайомі слова та фрази. Учні звертають увагу на основні деталі у завданні, зміст аудіотексту і ключові слова, проте не на окремі слова. Щоб встигати за мовленням диктора і не втрачати суть повідомлення, учні не загострюють увагу на нових словах і зазвичай звиряють свої відповіді з «ключами».

Помірно використовують старшокласники стратегії прогнозування можливих варіантів відповіді за наявності візуальної опори на друкований текст, розпізнавання граматичних конструкцій, прогнозування змісту аудіотексту, опори на фонові знання для виконання завдання. При вирішенні завдань вони послуговуються також іншими джерелами, як-от: словниками, власними записами, допомогою колег, паралінгвальними моментами, власним досвідом тощо. У складних випадках учні звертаються до вчителя з проханням роз'яснити зміст незрозумілих фрагментів аудіотексту або повторно прослухати аудіотекст з метою уточнення почутої інформації, задають вчителю питання для уточнення або обговорюють відповіді до завдання з іншими учнями в групі.

Дещо рідше використовуються стратегії, які типові для кінестетичного когнітивного стилю сприйняття на кшталт запису ключових слів, виразів та короткий запис інформації, викладеної в аудіотексті. Досить рідко застосовується стратегія концентрації уваги на просодичних ознаках мовлення – наголошених словах і зміні інтонаційного малюнка, висоті і гучності голосу мовця. Старшокласники майже не уточнюють значення незнайомих слів і не

фіксують їх з метою подальшої активізації у мовленні. Для успішного розуміння аудіотексту їм недостатньо одного прослуховування.

У поодиноких випадках старшокласники використовують стратегії, які вимагають багато часу чи ментальної енергії або відволікають від прослуховування тексту, а саме проведення аналогій з рідною мовою, промовляння слів і фраз, переклад почутої інформації рідною мовою з метою зрозуміти мовця, групування слів при записі за певними ознаками. Результати опитування показують також, що для старшокласників важливо знати причини, які призвели до труднощів при розумінні аудіотексту, для уточнення значення незнайомих слів з метою їх подальшого використання у мовленні.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо зіставлення результатів опитування з огляду на гендерні особливості учасників експерименту.

### Список літератури

- Бігич О.Б. Практикум з методики викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посібник. К.: Ленвіт, 2016. 402 с.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Изд-во «Академия», 2006. 335 с.
- Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2000. 382 с.
- Кійко С.В. / Кійко Ю.Є. Формування компетенції іншомовного писемного мовлення студентів за допомогою електронних дидактичних засобів. *Вісник Чернівецького університету. Серія: Германська філологія.* Чернівці: ЧНУ, 2021. № 831-832. С. 85-96. <https://mel.chnu.edu.ua/upload/b74dd72216a45b62b929c5301ee05acc.pdf>
- Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2018. 319 с.
- Rost M. Teaching and researching listening. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow: Longman, 2011. 407 p.

### References

- Bihych O.B. (2016) Praktykum z metodyky vykladannya inozemnykh mov u zahalno-osvitnix navchalnykh zakladaх: navch. posibnyk. K.: Lenvit. 402 s. [in Ukrainian]
- Halskova N.D., Hez N.Y. (2006) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika. M.: Akademiya. 335 s. [in Russian]
- Kiyko S.V. / Kiyko Yu.Ye. (2022) Formuvannya kompetencyi inshomovnoho pysemnoho movlennya studentiv za dopomohoyu elektronnykh dydaktychnykh zasobiv. *Visnyk Cherniveckoho universytetu. Seriya: Hermanska filolohiya.* Chernivci: ChNU, 2021. № 831-832. S. 85-96. [in Ukrainian] <https://mel.chnu.edu.ua/upload/b74dd72216a45b62b929c5301ee05acc.pdf>
- Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednix navchalnykh zakladaх / Kol. avtoriv pid ker. S.Yu. Nikolayevoyi. K.: Lenvit, 2018. 319 s. [in Ukrainian]
- Rost M. Teaching and researching listening. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow: Longman, 2011. 407 p.
- Zalavskaya A. A. (2000) Vvedeniye v psixolingvistiku. M.: RHHU. 382 s. [in Russian]

УДК 803.0-541.2

## PARADIGMATIC RELATIONS BETWEEN LEXICAL-SEMANTIC GROUPS OF ADJECTIVES IN THE BELLE-LETTRES STYLE ПАРАДИГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ МІЖ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИМИ ГРУПАМИ ПРИКМЕТНИКІВ У ХУДОЖНЬОМУ СТИЛІ

Оксана ДАНИЛОВИЧ

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

[o.danylovykh@chnu.edu.ua](mailto:o.danylovykh@chnu.edu.ua)

<http://orcid.org/0000-0003-4270-2740>

The article deals with the study of paradigmatic relations of adjectives on the semantic level in the belle-lettres style. Paradigmatic ties in the nucleus and the first periphery are determined and compared. The object

of study is LSG of adjectives in the belle-lettres style. The subject of the study is paradigmatic ties on the semantic level. The goal is to investigate and compare paradigmatic ties of LSG of adjectives. The topicality is caused by the necessity of study of paradigmatic ties of LSG of adjectives in the belle-lettres style as they have not been investigated yet. We used correlation analysis which helps to determine intensity and character of ties. A scientific novelty is in distinguishing the nucleus and the first periphery, investigating the ties within the nucleus and the first periphery and also paradigmatic ties between them. Conclusions. Paradigmatic ties of LSG of adjectives in the first periphery are more independent between themselves and are able to have free ties. Paradigmatic ties of LSG of adjectives within the nucleus have the tendency to dependence, mutual influence. A predominant majority of mean ties of LSG of adjectives in the nucleus indicate a certain measure of correlation between them, though they keep independence to some extent in the belle-lettres style. A small number of ties is distinguished between LSG of adjectives of the first periphery and the nucleus. LSG of adjectives of the first periphery make free, independent ties from each other either within the first periphery or with the nucleus. So there is more variety between LSG of adjectives in the belle-lettres style.

**Key words:** combinability, adjective, lexical-semantic group, paradigmatic ties.

Стаття присвячена вивченню парадигматичних зв'язків прикметників на семантичному рівні у художньому стилі. Встановлюються та порівнюються парадигматичні зв'язки у ядрі та першій периферії. Об'єкт дослідження – ЛСГ прикметників у художньому стилі. Предметом дослідження є парадигматичні зв'язки на семантичному рівні. Мета статті – дослідити і порівняти парадигматичні зв'язки ЛСГ прикметників. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю вивчення парадигматичних зв'язків ЛСГ прикметників, оскільки вони ще не були вивчені в художньому стилі. У дослідженні використано статистичний метод, а саме кореляційний аналіз, який дозволяє встановити ступінь і характер зв'язків. Визначення ядра та першої периферії, встановлення зв'язків в ядрі та першій периферії, а також парадигматичних зв'язків між ними становить новизну дослідження.

Парадигматичні зв'язки ЛСГ прикметників першої периферії є більш незалежними між собою, а між ЛСГ прикметників ядра прослідковується тенденція до залежності, взаємовпливу. Переважаюча більшість середніх зв'язків серед ЛСГ прикметників у ядерній групі свідчить про їх певну кореляцію. Проте вони зберігають в деякій мірі незалежність у художньому стилі. Малочисельність зв'язків зафіксовані між ЛСГ прикметників першої периферії і ядерної групи. ЛСГ прикметників першої периферії як між собою, так і з ЛСГ прикметників ядерної групи утворюють вільні, незалежні один від одного зв'язки. Отже, помітна більша варіативність між ЛСГ прикметників у художньому стилі.

**Ключові слова:** сполучуваність, прикметник, лексико-семантична група, парадигматичні зв'язки.

**Вступ.** Системна організація лексики проявляється в наявності у ній об'єднань слів, які характеризуються деякою спільністю значень. Слово, узагальнено відображаючи різні сторони одних і тих самих предметів та явищ матеріального світу в їх реальних різноманітних зв'язках, вступає у зв'язки з іншими словами (*Уфимцева, 1962, с. 10*), утворюючи системні зв'язки і відношення. Ідея системності лексики не суперечить інтуїтивним уявленням про різноманітні зв'язки, наявні між окремими словами і групами слів (*Шмелев, 1973, с. 103*).

Слово у взаємодії з іншими лексичними одиницями вступає у різні відношення: на синтагматичному рівні – лінійні відношення, на парадигматичному рівні – нелінійні відношення. Парадигматичні відношення проявляються у схожості і протиставленні компонентів мовних одиниць між собою. Ф. де Соссюр писав: «Весь механізм мови існує виключно на подібностях і відмінностях, при чому ці останні є лише зворотньою стороною» (*де Соссюр, 1998, с. 108*). Парадигматичні відношення стосуються «вертикальних» системних відношень слів у свідомості мовця, які певним чином асоціюють одиниці у мовній пам'яті, в результаті чого утворюються угруповання за різними асоціативними ознаками (парадигми, лексико-семантичні групи, семантико-функціональні поля тощо) слів (*Шмелев, 1973, с. 50*).

У дослідженні ми розглядаємо лексико-семантичні групи прикметників. ЛСГ є сукупностями слів, об'єднаних за принципом наявності в них спільної семантичної ознаки, первісного значення, що виступає як інваріант, а сполучуваність лексем через свої зв'язки виявляються як варіанти. У ЛСГ елементи зв'язані та об'єднані внутрішньомовними відношеннями, у яких наявні зв'язки між денотативними компонентами значень. Ці парадигматичні зв'язки реалізуються в нелінійних зв'язках, які відсутні в тексті, проте наявні у

свідомості носіїв мови. Парадигматичні відношення в лексико-семантичній системі – «відношення між словами й групами слів на основі спільності або протилежності їх значень» (Кочерган, 2006, с. 266). Парадигматичні відношення вивчаються в тематичних групах, лексико-семантичних полях, синонімічних рядах, антонімічних парах, гіпонімічних групах, лексико-семантичних групах.

Науковці приділяють велику увагу аспекту дослідження парадигматичних відношень (праці А. Бердіалієва, Л. В. Бистрової, І. А. Бодуена де Куртене, А.В. Боштан, В. В. Виноградова, В.Г. Гака, Н.О. Зубець, Н.Г. Іщенко, В. І. Кодухова, В. В. Левицького, С.І. Липки, Ю.С. Масель, І.А. Мельчука, Р.В. Угринюка, Ф. де Соссюра та ін.). Теретичні і практичні проблеми парадигматики висвітлені в роботах К. Бірмана, К. Веллер, Ч. Венінга, Дж.Д. Глазієра, Дж. Гуо, М. Зальгрена, С.С. ім Вальде, К. Лу, В. Кренна, І. Петерс, Р. Раппа, Ф. Сана, В.Г. Стока, Б. Хьорланда, В. Чиу, Х. Шутце та інших.

Ми дослідили парадигматичні зв'язки у публіцистичному (Данилович, 2019) та науковому (Данилович, 2021) стилях. У художньому розглядалися парадигматичні відношення між окремими прикметниками (Данилович, 2017), проте невивченими залишаються парадигматичні зв'язки між ЛСГ прикметників у художньому стилі, що зумовлює актуальність нашого дослідження. Мета статті – дослідити і зіставити парадигматичні зв'язки ЛСГ прикметників у художньому стилі. Об'єктом є ЛСГ прикметників у художньому стилі.

Матеріалом стала суцільна вибірка з творів сучасних англійських та американських письменників J. Archer, J. Ball, M. Blake, J. Grisham, A. Fine, W. Holden, J. Michener, T. Parsons, J.A. Rice, J.K. Rowling (з 1980 по 2005 рр.) загальним обсягом 10100 словосполучень прикметників з іменниками.

**Методи дослідження.** Лексика має системний характер, що виявляється при поділі слів на різні лексичні групи, підсистеми, елементи яких пов'язані між собою та існують у певних відношеннях. Мовлення є ймовірнісною системою, лінгвістичний розподіл якої можливо вивчити за допомогою квантитативного підходу. У дослідженні використано кореляційний аналіз, що дозволяє встановити ступінь і характер зв'язку між досліджуваними явищами (Носенко, 1981, с. 125). Кореляція може бути позитивною (при прямо пропорційному зростанні обох ознак) або негативною (при обернено пропорційній зміні). Величина коефіцієнта кореляції коливається в межах від  $-1$  до  $+1$ . Чим більша залежність існує між ознаками, тим більше величина коефіцієнта кореляції буде наближатися до  $1$ , і навпаки, при відсутності статистичної залежності величина коефіцієнта кореляції буде близькою до нуля чи дорівнюватиме нулю. Величина коефіцієнта кореляції обчислюється за формулою:

$$r = \frac{\sum (x_i - x)(y_i - y)}{\sqrt{\sum (x_i - x)^2 \sum (y_i - y)^2}},$$

де  $r$  – коефіцієнт лінійної кореляції,

$\Sigma$  – сума отриманих у результаті тієї чи іншої операції величин,

$x_i$  – значення першої ознаки,

$y_i$  – значення другої ознаки,

$x$  – середня (теоретична) величина значень першої ознаки,

$y$  – середня величина для другої ознаки (Левицький, 2006, с. 116).

**Результати та обговорення.** ЛСГ структурується на ядро, основний склад та периферію (нечастотні ЛСВ, які з'являються переважно в інших сферах вживання з небагатьма спільними семами) (Огуй, 1998, с. 43). На основі частоти вживання ЛСГ прикметників з ЛСГ іменників та кореляційного аналізу ми дослідили парадигматичні зв'язки ЛСГ прикметників, їх характер і ступінь. У дослідженні задіяно 22 ЛСГ прикметників. Принципи виділення ЛСГ прикметників, ЛСГ іменників та їх перелік наведені у статті (Данилович, 2004). Кореляційний аналіз можна здійснити, знаючи число ступенів свободи  $df$ , де  $df=n-2$ . У нашому дослідженні  $df=22-2=20$ . При  $df=20$  критичним рівнем коефіцієнта кореляції буде  $p\ 0,05=0,54$ . Будемо вважати зв'язки, які мають коефіцієнт кореляції від  $0,42$  до  $0,6$ , слабкими, від  $0,61$  до  $0,8$  – середніми, більше  $0,81$  до  $1$  – сильними.



За допомогою частоти вживання виділяємо ядро, ближню та дальню периферії. До ядра будуть входити такі ЛСГ прикметників: 1) «Вік, час» (1178 прикметників), 2) «Вартість, значення, якість, функція» (554), 3) «Оцінка об'єкту щодо його форми, об'єму та величини» (1167), 4) «Оцінка об'єкту у порівнянні його з ознаками інших предметів» (1851), 5) «Колір та яскравість» (724), 6) «Емоційний стан та почуття» (809), 7) «Природний та фізичний стан» (961), 8) «Поведінка та дії по відношенню до об'єкта» (540), 9) «Зовнішність людини» (483), 10), «Сфера діяльності» (308).

До 1-ї периферії відносяться ЛСГ прикметників: 1) «Національна приналежність» (240), 2) «Інтенсивність, міра» (170), 3) «Просторова оцінка щодо протяжності, відстані, тривалості» (182), 4) «Склад, матеріал об'єкту» (193), 5) «Риси характеру» (291), 6) «Температура» (122), 7) «Оцінка розумових здібностей людини» (100).

2-га периферія включає ЛСГ прикметників: 1) «Адміністративні, регіональні, класові розмежування» (79), 2) «Географічне положення» (81), «Релігія, раса» (48), «Швидкість» (41), «Оцінка функціональних органів та частин тіла» (12).

Використавши частоту вживання прикметників з ЛСГ іменників та застосувавши кореляційний аналіз, ми отримали можливість дослідити парадигматичні зв'язки прикметників, їх характер та ступінь (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Величини кореляції ЛСГ прикметників ядерної групи у художньому стилі

| ЛСГ прикметників                                 | 1 | 2     | 3 | 4 | 5     | 6 | 7     | 8     | 9     | 10    |
|--|---|-------|---|---|-------|---|-------|-------|-------|-------|
| 1.Сфера діяльності об'єкта                       | × | 0,636 | — | — | 0,688 | — | —     | —     | —     | —     |
| 2.Вартість, значення, якості та функції          |   | ×     | — | — | 0,620 | — | —     | —     | —     | —     |
| 3.Вік, час                                       |   |       | × | — | —     | — | 0,761 | —     | 0,968 | —     |
| 4. Форма, обсяг, Величина                        |   |       |   | × | —     | — | —     | —     | —     | 0,677 |
| 5. Порівняння об'єкта з ознаками інших предметів |   |       |   |   | ×     | — | —     | —     | —     | —     |
| 6.Колір та яскравість                            |   |       |   |   |       | × | —     | 0,601 | —     | 0,632 |
| 7. Емоційний стан та почуття                     |   |       |   |   |       |   | ×     | —     | 0,860 | 0,673 |
| 8. Природний та фізичний стан                    |   |       |   |   |       |   |       | ×     | —     | —     |
| 9. Поведінка та дії по відношенню до об'єкта     |   |       |   |   |       |   |       |       | ×     | —     |
| 10. Зовнішність людини                           |   |       |   |   |       |   |       |       |       | ×     |

Потрібно відзначити, що немає жодної ЛСГ прикметників, яка б не утворювала хоча б один парадигматичний зв'язок в ядерній групі. Зафіксовано 2 сильних зв'язки, середніх зв'язків виявилось удвічі більше (див. рис. 1).

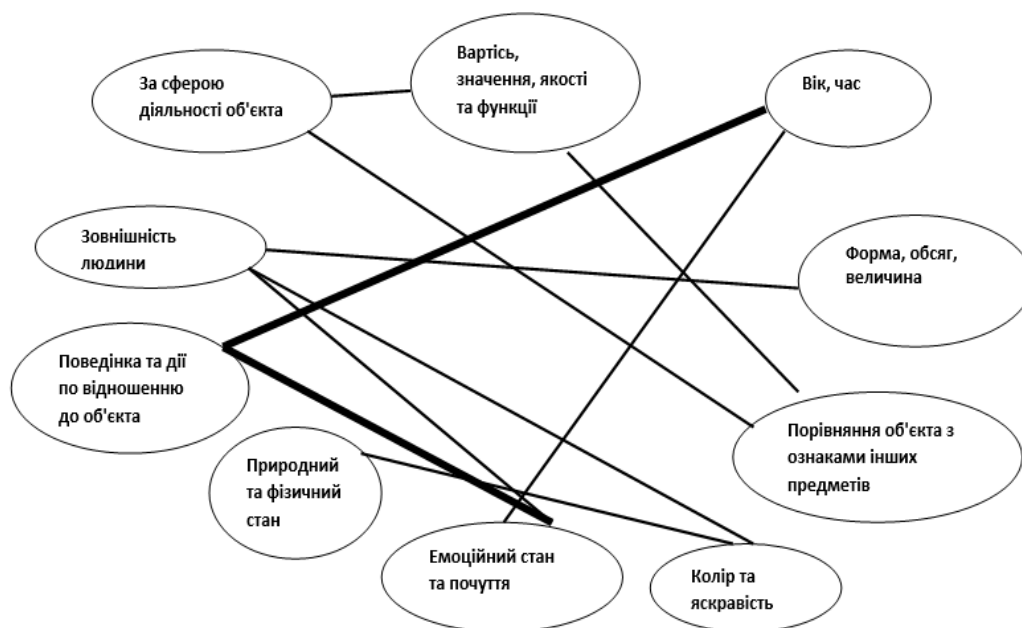


Рис. 1. Парадигматичні зв'язки ЛСГ прикметників ядерної групи у художньому стилі

Відмічаємо єдину ЛСГ прикметників «Поведінка та дії по відношенню до об'єкта», яка утворює два сильних парадигматичних зв'язки з ЛСГ прикметників «Вік, час» та «Природний та фізичний стан». Найбільшу кількість парадигматичних зв'язків має ЛСГ «Зовнішність людини» з трьома середніми зв'язками з ЛСГ прикметників: «Оцінка об'єкту щодо його форми, об'єму та величини», «Колір та яскравість», «Емоційний стан та почуття».

По 2 парадигматичних зв'язки мають ЛСГ прикметників «Сфер діяльності», «Вік, час», «Вартість, значення, якість, функція», «Оцінка об'єкту у порівнянні його з ознаками інших предметів», «Колір та яскравість». Серед них тільки «Вік, час» утворює сильний зв'язок. 2 середні парадигматичні зв'язки співпадають у ЛСГ прикметників «Сфера діяльності», «Вартість, значення, якість, функція», «Оцінка об'єкту у порівнянні його з ознаками інших предметів». Також перетинаються зв'язки між ЛСГ прикметників «Вік, час», «Поведінка та дії по відношенню до об'єкта», «Емоційний стан та почуття».

Мінімальна кількість зв'язків зафіксована для ЛСГ прикметників «Природний та фізичний стан» і «Оцінка об'єкту щодо його форми, об'єму та величини».

Переважаюча більшість середніх зв'язків серед ЛСГ прикметників у ядерній групі свідчить про певну кореляцію між собою. Проте вони зберігають в деякій мірі незалежність у художньому стилі.

Величини кореляції ЛСГ прикметників першої периферії наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Величини кореляції ЛСГ прикметників 1-ої периферії у художньому стилі

| ЛСГ прикметників  | 1 | 2 | 3     | 4 | 5     | 6 | 7     |
|---|---|---|-------|---|-------|---|-------|
| 1. Національна приналежність                                | × |   |       |   |       |   |       |
| 2. Інтенсивність, міра                                      |   | × | 0,532 |   |       |   |       |
| 3. Просторова оцінка щодо протяжності, відстані, тривалості |   |   | ×     |   |       |   |       |
| 4. Склад, матеріал об'єкта                                  |   |   |       | × | 0,826 |   | 0,917 |
| 5. Риси характеру, звички та інші властивості людини        |   |   |       |   | ×     |   | 0,925 |
| 6. Температура  |   |   |       |   |       | × |       |
| 7. Оцінка розумових здібностей людини                       |   |   |       |   |       |   | ×     |

До першої периферії входять 7 ЛСГ прикметників. Проте тільки три ЛСГ прикметників утворюють сильні зв'язки. По два сильних зв'язки мають ЛСГ прикметників «Риси характеру», «Склад, матеріал об'єкта», «Оцінка розумових здібностей людини». Між собою вони зв'язані тісним парадигматичним зв'язком (див. рис. 2).

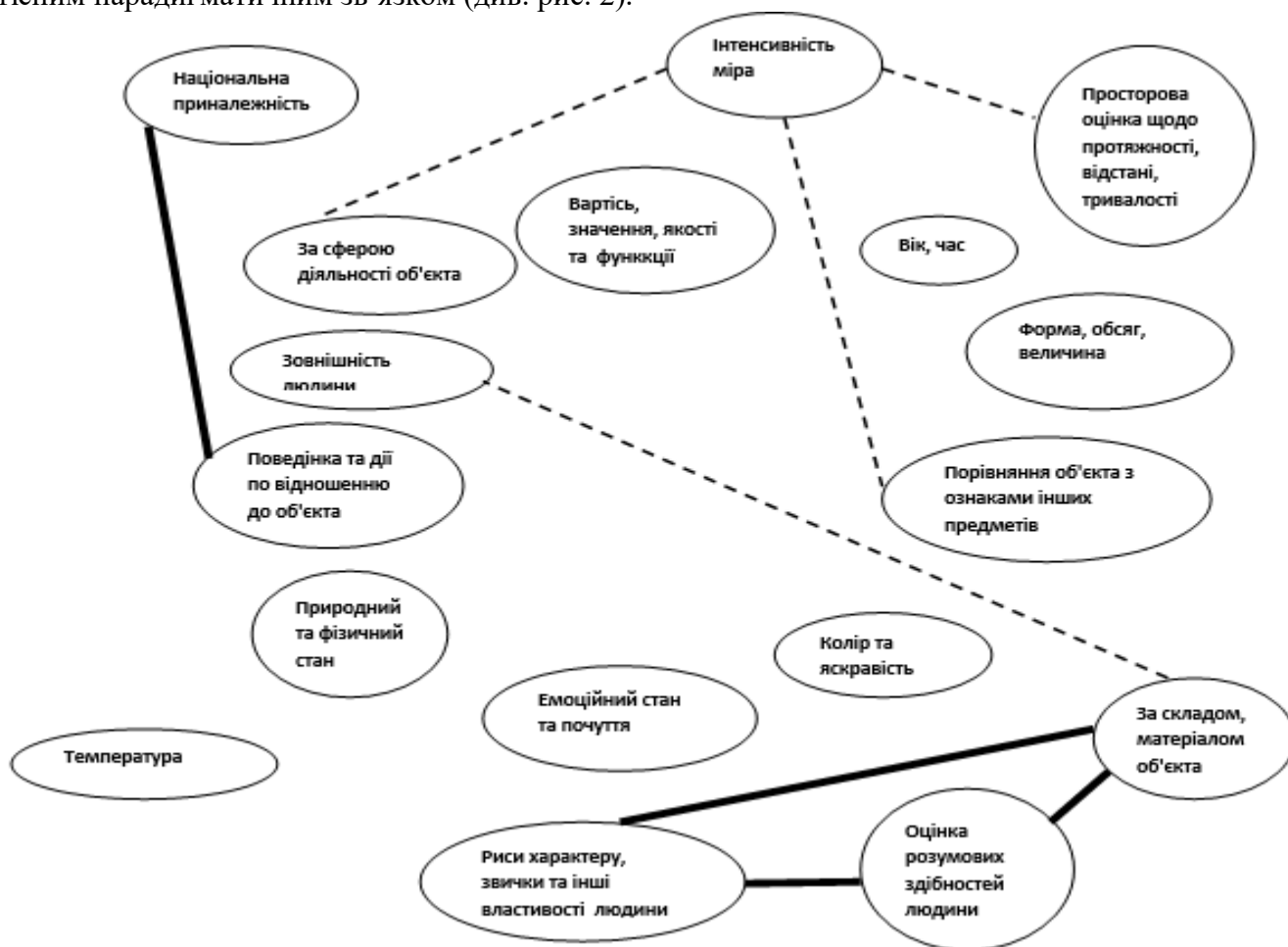


Рис. 2. Парадигматичні зв'язки прикметників 1-ї периферії з ядрою групою у художньому стилі

1 слабкий зв'язок зафіксовано між ЛСГ «Інтенсивність, міра» та «Просторова оцінка щодо протяжності, відстані, тривалості». ЛСГ прикметників «Національна приналежність», «Температура» не утворюють жодного зв'язка з ЛСГ прикметників 1 периферії. Це свідчить про відсутність кореляції між ними.

**Висновки.** Малочисельність зв'язків відмічаємо між ЛСГ прикметників 1-ї периферії і ядром групи. Всього зареєстровано 4 зв'язки. В основному переважають слабкі зв'язки. Зафіксований тільки один сильний зв'язок між ЛСГ прикметників «Національна приналежність» та «Поведінка та дії по відношенню до об'єкта». Звідси слідує, що ЛСГ прикметників 1-ї периферії як між собою, так і з ЛСГ прикметників ядром групи утворюють вільні, незалежні один від одного зв'язки. Переважаюча більшість середніх зв'язків серед ЛСГ прикметників у ядрі групи свідчить про певну кореляцію між собою. Проте вони зберігають в деякій мірі незалежність у художньому стилі. Отже, спостерігаємо більшу варіативність між ЛСГ прикметників у художньому стилі. У наступному дослідженні плануємо зробити порівняльну характеристику парадигматичних зв'язків на семантичному рівні художнього, публіцистичного та наукового стилів.

## Список літератури

Данилович О.Д. Кількісні параметри сполучуваності прикметників з іменників в англійській пресі. *Науковий вісник Чернівецького університету*: Рута, 2004. Вип. 206–207 : Германська філологія. С. 98–112.

Данилович О.Д. Парадигматичні відношення прикметників у художньому стилі. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*. Випуск 30, том 2. Одеса, 2017. С. 15–18.

Данилович О.Д. Парадигматичні відношення прикметників на семантичному рівні у публіцистичному стилі. *Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures*. December 27-28, 2019. Venice, Italy. P. 69–73.

Данилович О.Д. Парадигматичні відношення між ЛСГ прикметників у науковому стилі сучасної англійської мови. Чернівці–Сучава: БДМУ, №1 (29), 2021. С. 61–64.

Кочерган М. П. Загальне мовознавство. К.: Академія, 2006. 464 с.

Левицький В.В. Семасиологія. Вінниця: Нова книга. 2006. 512 с.

Носенко І.А. Начала статистики для лінгвістів. А. Носенко. М.: Высшая школа, 1981. 157 с.

Огуй О.Д. Полісемія в синхронії, діахронії та панхронії: Системноквантитативні аспекти полісемії в німецькій мові та мовах Європи. Чернівці : Золоті литаври, 1998. 370 с.

Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы: на материале английского языка. М.: Изд. Академии Наук СССР, 1962. 287 с.

де Соссюр. Курс загальної лінгвістики. Київ: Основи, 1998. С. 108, 138–141.

Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М.: Наука, 1973. 280 с.

Trier J. Das sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung. *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*. 1934. S. 25–78.

## References

Danylovych O. D. “Kil’kisni parametry spoluchuvanosti prykmetnykiv z imennykamy v angliys’kiy presi” [Quantitative parameters of combinability of adjectives with nouns in English press], *Naukovyi visnyk [Scientific Journal] Chernivtsi: Ruta, 2004, Vol. 206–207: Germans’ka filologia, P. 98–112.*

Danylovych O. D. “Paradygmatychni vidnoshennya prykmetnykiv u khudoznyiomu styli” [Paradigmatic relations of adjectives in the belletrist style], *Naukovyi visnyk mizhnarodnogo humanitarnogo universytetu [Scientific Bulletin of the International Humanities University], Odesa: 2017, Ed. 30, Vol. 30, P. 15–18.*

Danylovych O. D. “Paradygmatychni vidnoshennya prykmetnykiv na semantichnomu rivni u publitsystychnomu styli” [Paradigmatic relations of adjectives in the publicistic style], *Pytannya suchasnoi filologii v konteksti vzaemodiy mov ta kultur [Questions of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures] (27-28 grudnya, 2019), Venice, Italy, 2019, P. 69–73.*

Danylovych O. D. Paradygmatychni vidnoshennya mizh LSG prykmetnykiv u naukovomu styli suchasnoji anglijskoji movy. Chernivtsi–Suchava: BDMU, БДМУ, №1 (29), 2021. – P.61–64.

Kochergan M.P. Zagal’ne movoznavstvo. – K.: Academia, 2006. – 464 p.

Levitskiy V.V. Semasiologia [Semasiology], Vynnytsya: Nova knyga, 2006, P.191.

Nosenko I.A. Nachala statistiki dlya lingvistov [Beginning of statistics for linguists], M.: Vysshaya shkola, 1981, P. 125.

Ogui O.D. Polisemia v synkhronii, diakhronii ta pankhronii: Systemnokvantytatyvni aspekty polisemii v nimetskij movi ta movakh Jevropy. Chernivtsi: Zoloti litavry, 1998. 370 p.

9. Ufimtseva A.A. Opyt izucheniya leksiki kak sistemy: na material anglijskogo yazyka. M.: Izd. Akademii Nauk SSSR, 1962. 287p.

Ferdinan de Sossyur. Kurs zagal’noji lingvistyky. Kyiv: Osnovy, 1998. P. 108, 138–141.

Shmelev D.N. Problemy semanticheskogo analiza leksiki [problems of semantic analysis of lexis]. M.: Nauka, 1973. 280 p.

**FORMATION OF STRATEGIC COMPETENCES OF STUDENTS IN GERMAN AS A  
SECOND FOREIGN LANGUAGE**

**ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ З  
НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ**

**Світлана КІЙКО**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

s.kiyko@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-4964-7043>

**Олена КУДРЯВЦЕВА**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

o.kudriavtseva@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-8028-9593>

The article examines characteristic features of teaching strategic competence as a way to reduce the number of communicative failures. Strategic competence is one of the components of communicative competence and is defined as a set of verbal and non-verbal communication strategies that serve to compensate for gaps in communication. It involves planning further speech actions, including the ability to self-correct.

The object of the study is the process of teaching foreign language strategic competence to students of primary courses. The subject of the research is the content, means, methods of forming communicative strategies of word use. The purpose of the study is to identify and select the most appropriate strategies of word use for educational purposes, as well as to develop a method of organizing the teaching of strategic competence in the initial courses of language faculties. The realization of this goal involves solving the following tasks: to determine the place and role of strategic competence in the structure of communication and to describe different approaches to its consideration; to analyze the peculiarities of the formation of foreign language strategic competence among elementary school students studying German as a second foreign language; to conduct experimental training in order to determine the dependence of the quantity and quality of communicative strategies on the organization of training; to develop a method of forming communicative strategies of word use and to reveal its effectiveness.

Different types of communicative strategies are divided into reductive strategies (avoidance of the topic, avoidance of conveying the intended content), achievement strategies (compensatory strategies, switching to another code, verbatim retelling, replacement, paraphrase, explanation in other words, word creation, restructuring, direct or indirect question about help) and correction strategies (waiting, using the semantic field).

After analyzing of the use dynamics of strategies by the students of the control and experimental groups, we found that the number of positive achievement strategies began to increase as students learned to use strategies. At the same time, the number of used reductive strategies decreased and reached minimum values in the last classes. The total number of used strategies first began to increase, then slightly decreased and stabilized at an average level (26.8 units), while the use of reductive strategies significantly decreased to minimum values, which is the result of teaching students the methodology of strategic competence and their application of strategies in practice when answering in lessons.

**Key words:** strategic competence, reductive strategies, achievement strategies, correction strategies, dynamics of strategy application.

Стаття присвячена особливостям навчання стратегічній компетентності як способу зниження кількості комунікативних невдач. Стратегічна компетентність – один з компонентів комунікативної компетентності, її визначають як сукупність вербальних і невербальних комунікативних стратегій, що слугують для компенсації пробілів у комунікації. Вона передбачає планування подальших мовленнєвих дій, в тому числі здатність самовиправлення.

Об'єктом дослідження є процес навчання студентів початкових курсів іншомовної стратегічної компетентності. Предмет дослідження становлять зміст, засоби, прийоми формування комунікативних стратегій слововживання. Мета дослідження полягає у виявленні і відборі найбільш прийнятних стратегій слововживання для навчальних цілей, а також розробці способу організації навчання

стратегічній компетентності на початкових курсах мовних факультетів. Реалізація цієї мети передбачає вирішення наступних завдань: визначити місце і роль стратегічної компетентності у структурі комунікації та описати різні підходи до її розгляду; проаналізувати особливості формування іншомовної стратегічної компетентності у студентів початкових курсів, які вивчають німецьку мову як другу іноземну; провести експериментальне навчання з метою визначення залежності кількості і якості комунікативних стратегій від організації навчання; розробити методику формування комунікативних стратегій слововживання і виявити її ефективність.

Різні види комунікативних стратегій поділено на редуktivні (уникнення теми, уникнення передачі задуманого змісту), стратегії досягнення (компенсувальні стратегії, перемикавання на інший код, дослівний переказ, заміна, перифраз, пояснення іншими словами, словотвір, реструктуризація, пряме або непряме питання про допомогу) і стратегії виправлення (очікування, використання семантичного поля).

Проаналізувавши динаміку застосування стратегій студентами контрольної і експериментальної групи, встановлено, що у міру навчання використанню стратегій почала зростати кількість позитивних стратегій досягнення. У той же час кількість використаних редуktivних стратегій знижувалася і дійшла на останніх заняттях до мінімальних величин. Загальна кількість використаних стратегій спочатку почала зростати, потім дещо знизилася і стабілізувався на середньому рівні (26,8 одиниць), в той час як використання редуktivних стратегій відчутно знизилася до мінімальних значень, що є результатом навчання учнів методиці стратегічної компетентності та застосування ними стратегій на практиці при відповідях на уроках.

**Ключові слова:** стратегічна компетентність, редуktivні стратегії, стратегії досягнення, стратегії виправлення, динаміка застосування стратегій.

**Вступ.** На початковому етапі вивчення іноземної мови студенти найчастіше відчувають труднощі в іншомовній комунікації через нестачу слів. Засвоюючи певний прошарок лексики, не завжди вдається уникнути комунікативних невдач як у повсякденному спілкуванні іноземною мовою, так і при спілкуванні на спеціальну тему. У зв'язку з цим, надзвичайно важливим є навчання стратегічній компетентності як способу зниження кількості комунікативних невдач. Стратегічна компетентність є одним з компонентів комунікативної компетентності і визначається як «сукупність вербальних і невербальних комунікативних стратегій, що слугують для компенсації пробілів у комунікації, що виникли в результаті недостатньої компетентності» (*Canale, Swain, 1980, с. 30*). Стратегічна компетентність полягає у здатності мовців розв'язувати проблеми при виконанні і розумінні комунікативних актів, які виникають через нестачу лінгвістичних і прагматичних знань, а також через поганий доступ до цих знань (*Kasper, 1986, с. 180*). Вона передбачає планування подальших мовленнєвих дій (*Пойменова, 1999, с. 15*), в тому числі здатність самовиправлення і компенсації пробілів у комунікації (*Bialystok, Kellermann, 1987, с. 163*). Ця властивість стратегічної компетентності є важливою для початкових етапів вивчення іноземної мови, де об'єктивні умови (різна мовна підготовка і мотивація студентів) не дозволяють розвинути комунікативну компетентність достатньою мірою. Навчання комунікативним стратегіям відповідає сучасним вимогам методики, відповідно до яких навчальні матеріали повинні сприяти розширенню мовного досвіду студентів у комунікативному руслі (*Kiyko, 2017, с. 168–170*).

Вперше поняття «комунікативні стратегії» з'явилося на початку 70-х рр. минулого століття внаслідок визнання невідповідності між лінгвістичними ресурсами мовців та їх комунікативними інтенціями. М. Каналь і М. Свейн (*Canale, Swain, 1980, с. 26*) включили стратегічну компетентність як окремий компонент у модель комунікативної компетентності. Прихильники поняття стратегічної компетентності вважали головним не досконале, а «достатнє» знання мови, при якому людина здатна самостійно зрозуміти і відтворити у будь-якій формі лінгвістичні конструкції, а в разі нерозуміння скорегувати співрозмовника, щоб той перейшов в певну сферу компетентності, яку людина здатна зрозуміти (*Выготский, 1991, с. 480*).

Л. Бахман розглядає стратегічну компетентність як важливу частину мовлення, а не тільки як спосіб поповнення недостатнього знання. Для того, щоб успішно спілкуватися, необхідна наявність психофізіологічних механізмів, тобто комунікативних навичок. Авторка

включає три компонента до структури стратегічної компетентності – оцінку, планування і виконання (*Bachman, 1990, с. 100*).

Компонент оцінки передбачає здатність: 1) ідентифікувати інформацію – включаючи мовний діалект, варіативність мови, тобто те, що необхідно для реалізації певної комунікативної мети в певному контексті; 2) визначити, які мовні компетентності наявні в розпорядженні мовця для найбільш ефективного представлення певної інформації; 3) встановити здатність і знання співрозмовника; 4) оцінити ступінь досягнення комунікативної мети.

У компоненті планування з мовної компетентності виокремлюють релевантні одиниці (граматичні, текстуальні, нефразеологічні, соціолінгвістичні) і формують план, реалізація якого повинна привести до досягнення комунікативної мети. Так, для інтерпретації дискурсу необхідна здатність використовувати мовні компетентності для оцінки контексту з метою визначення релевантної інформації, щоб потім співвіднести цю інформацію з інформацією дискурсу. Звідси функцією стратегічної компетентності є співвіднесення нової інформації, яку потрібно переробити, з наявною релевантною інформацією (включаючи елемент припущення і знання реального світу) і укласти її в максимально ефективне використання наявних мовних здібностей.

І, нарешті, психофізіологічні механізми (комунікативні навички) необхідні для правильної модальності, відповідної комунікативній меті і контексту. Знання систематичних відношень між лексичними одиницями (синонімія, антонімія), адекватне використання стратегій парафразу, здатність визначати ступінь парафразової еквівалентності (семантична компетентність) можуть вважатися як частиною граматичної, так і частиною стратегічної компетентності, що свідчить про їх взаємозв'язок (*Duff, 1997, с. 197*).

Аналіз сучасних підручників з іноземних мов показує, що стратегічному компоненту навчання мовлення приділяється в них недостатньо уваги. Зазвичай зміст навчання зводиться до читання, перекладу, переказу та аудіювання. Завдання в більшості випадків націлені на перевірку розуміння прочитаного і на формування лексичних навичок, а не на розвиток здатності вирішувати проблеми в комунікації. Внаслідок цього, важливим є розробка методики, спрямованої на формування комунікативних стратегій слововживання у студентів мовних факультетів. Звертає на себе увагу той факт, що більшість робіт з цієї проблеми розглядають сутність, класифікації, варіації у використанні комунікативних стратегій. У той же час, дослідження стратегій не позбавлені протиріч. Так, досі відсутнє загальноприйняте визначення стратегічної компетентності, в результаті чого наявні кілька класифікацій, що значно відрізняються одна від одної за складом включених до них комунікативних стратегій. Дискусійним є також питання про доцільність навчання стратегіям. Таким чином, як недостатня теоретична і практична розробленість проблеми стратегічної компетентності, так і значимість цього питання для навчання зумовлюють актуальність нашого дослідження.

Об'єктом дослідження є процес навчання студентів початкових курсів іншомовної стратегічної компетентності. Предмет дослідження становлять зміст, засоби, прийоми формування комунікативних стратегій слововживання. Гіпотеза дослідження полягає в припущенні про доцільність навчання стратегіям слововживання з метою підвищення рівня стратегічної компетентності і розширення можливостей студентів для оптимального вираження обмеженої іншомовної комунікативної компетентності в ситуаціях навчального дискурсу.

Мета дослідження полягає у виявленні і відборі найбільш прийнятних стратегій слововживання для навчальних цілей, а також розробці способу організації навчання стратегічній компетентності на початкових курсах мовних факультетів. Реалізація цієї мети передбачає вирішення таких завдань:

1) визначити місце і роль стратегічної компетентності у структурі комунікації та описати різні підходи до її розгляду;

2) проаналізувати особливості формування іншомовної стратегічної компетентності у студентів початкових курсів, які вивчають німецьку мову як другу іноземну;

3) провести експериментальне навчання з метою визначення залежності кількості і якості комунікативних стратегій від організації навчання;

4) розробити методіку формування комунікативних стратегій слововживання і виявити її ефективність.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає в тому, що стратегічна компетентність розглядається як тип стратегії, навчання якій видається доцільним у вузах. Це положення впливає з розуміння стратегій як способу заповнення недостатньої компетентності мовця і зниження кількості комунікативних невдач. Теоретико-методологічну базу склали роботи з теорії і методики викладання іноземних мов та педагогіки (Н. І. Гез, А. А. Деркач, В. В. Заборовський, Р. А. Кузнєцова, О. О. Леонтьєв, М. В. Ляховицький, Р. П. Мільруд, Є. І. Пассов, Ю. О. Полікарпова та ін.), зі структури комунікативної компетентності (П. Б. Гурвич, М. С. Каган, Л. В. Казанцева, Р. В. Фастовець, L. Bachman, K. Johnson, M. Canale, M. Swain, S. Krashen, E. Tarone, E. Bialystok, R. Carter і ін.), зі статусу стратегічної компетентності в структурі комунікативної компетентності (І. М. Лукашенко, М. А. Педанова, А. А. Поймьонова, Н. І. Шахова, F. Bongaerts, W. Gehring, G. Kasper, E. Kellerman, N. Poulisse, B. Rampton, D. Wolff, G. Yule і ін.), з різних підходів до розгляду стратегічної компетентності (О. С. Богданова, Я. М. Колкер, І. М. Лукашенко, F. Bongaerts, С. Ferch, B. Rampton, J. Wagner та ін.), з проблем організації експериментального навчання (А. С. Беляєва, І. С. Богацький, Е. В. Глушенкова, І. О. Зимня, Г. А. Китайгородська, І. М. Лукашенко, Є. Bialystok, G. Brown, M. Scott, G. Yule і ін.).

**Методи дослідження.** У дослідженні використано описово-аналітичний метод для вивчення теоретичних робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників, а також висловлювань студентів з погляду кількості і якості вжитих ними стратегій, метод педагогічного спостереження за навчальним процесом, емпіричні методи у ході проведення експериментального навчання і аналізу його результатів. Дослідження відбувалося протягом трьох місяців (вересень-листопад 2021 року) на 2 курсі факультету іноземних мов Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Організація експериментального навчання з формування стратегічної компетентності передбачає вибір тексту як опорного маркера. Переказ нового тексту на певну тему має низку переваг перед іншими видами завдань через те, що це завдання середнього ступеня складності. Текст слугує як опорою у висловлюванні, що необхідно на початковому етапі вивчення іноземної мови, так і орієнтиром для оцінки висловлювання мовця з погляду мовленнєвої творчості, тобто відступу від заданого змісту, а звідси слугує опорою для оцінки кількості і якості вживаних стратегій.

Висловлювання студентів оцінювалися на основі таких критеріїв, як розкриття теми, простота і доступність виступу, логічна побудова, завершеність теми, вираження власного погляду на проблему, кількість і якість використаних стратегій. Останній критерій передбачає наявність певних стратегій у повідомленні, що свідчить як про ступінь сформованості стратегічної компетентності, так і про «самостійність» мовленнєвої поведінки студентів, хоча саме по собі вживання стратегій є проявом дефіциту мовленнєвої компетентності. На підставі властивостей стратегій вироблено критерії оцінки якості використання стратегій:

1) критерій необхідності: чи необхідно в певному випадку вживати ту чи іншу стратегію;

2) критерій адекватності: оцінюється точність передачі змісту;

3) критерій економічності: оцінюється здатність обійтися малими засобами у висловлюванні;

4) критерій перемикування кодів: велика кількість перемикувань на рідну мову сприймається як негативне явище;

5) критерій невербальної комунікації: міміка і жести розглядаються як небажані стратегії.

Різні види комунікативних стратегій поділено на редукативні (уникнення теми, уникнення передачі задуманого змісту), стратегії досягнення (компенсуючі стратегії, перемикування на інший код, дослівний переказ, заміна, перифраз, пояснення іншими словами,



словотвір, реструктуризація, пряме або непряме питання про допомогу) і стратегії виправлення (очікування, використання семантичного поля). Як позитивні явища ми оцінювали стратегії досягнення, оскільки вони спрямовані на реалізацію мети висловлювання.

**Результати та обговорення.** У таблиці 1 представлені типи і кількість стратегій, вжитих студентами протягом п'яти занять (заняття № 1–5, разом 10 годин) до проведення експериментального навчання (див. табл. 1).

На першому занятті (на початку навчання стратегічної компетентності в експериментальній групі) студенти використовували стратегії як допоміжний канал комунікації, знайдений самостійно в результаті попереднього вивчення мови. Всього зафіксовано на першому занятті 21 випадок використання різних стратегій (100%), з них 10 випадків (47,6%) – це редуکتивні стратегії, а в 11 випадках (52,4%) – стратегії досягнення. У контрольній групі, яку ми не навчали методиці формування стратегій слововживання, показники були такі: зафіксовано всього 18 випадків використання стратегій (100%) з них 9 – редуکتивної стратегії (50 %) і 9 – стратегії досягнення (50%).

Таблиця 1

Кількість стратегій, використаних студентами експериментальної групи

| № заняття                                      | № 1                              | № 2       | № 3       | № 4       | №5        | Сумарно за 5 занять | Усереднені показники |
|--|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|----------------------|
| <b>Вид стратегії</b>                           | <b>Кількість стратегій (од.)</b> |           |           |           |           |                     |                      |
| <b>Редуکتивні стратегії</b>                    | <b>10</b>                        | <b>10</b> | <b>12</b> | <b>11</b> | <b>10</b> | <b>53</b>           | <b>10,6</b>          |
| 1. Уникнення теми                              | 1                                | 4         | 4         | 3         | 1         | 13                  | 2,6                  |
| 2. Уникнення передачі задуманого змісту        | 9                                | 6         | 8         | 8         | 9         | 40                  | 8,0                  |
| <b>Стратегії досягнення</b>                    | <b>11</b>                        | <b>14</b> | <b>10</b> | <b>17</b> | <b>17</b> | <b>69</b>           | <b>13,8</b>          |
| 1. Компенсувальні стратегії                    | 9                                | 14        | 9         | 12        | 16        | 60                  | 12                   |
| 2. Перемикання на інший код                    | 3                                | 2         | 1         | 3         | 4         | 13                  | 2,6                  |
| 3. Дослівний переказ                           | 1                                | –         | 1         | 1         | –         | 3                   | 0,6                  |
| 4. Заміна                                      | 1                                | 2         | –         | –         | 2         | 5                   | 1                    |
| 5. Перифраз                                    | 1                                | 1         | 1         | 1         | 2         | 6                   | 1,2                  |
| 6. Пояснення іншими словами                    | –                                | 1         | –         | 1         | 1         | 3                   | 0,6                  |
| 7. Словотвір                                   | –                                | –         | –         | 1         | –         | 1                   | 0,2                  |
| 8. Реструктуризація                            | 1                                | 5         | 3         | 3         | 4         | 16                  | 3,2                  |
| 9. Пряме, непряме питання про допомогу         | 2                                | 3         | 3         | 2         | 3         | 13                  | 2,6                  |
| <b>Стратегії виправлення</b>                   | <b>2</b>                         | <b>–</b>  | <b>1</b>  | <b>5</b>  | <b>1</b>  | <b>9</b>            | <b>1,8</b>           |
| 1. Очікування                                  | 1                                | –         | 1         | 3         | –         | 5                   | 1                    |
| 2. Використання семантичного поля              | 1                                | –         | –         | 2         | 1         | 4                   | 0,8                  |
| <b>Загальна кількість стратегій за заняття</b> | <b>21</b>                        | <b>24</b> | <b>22</b> | <b>28</b> | <b>27</b> | <b>122</b>          | <b>24,4</b>          |

На заняттях № 2–5 відбувалося уточнення середніх показників вживання певних стратегій. Встановлено, що найчастіше студенти послуговувалися стратегіями досягнення (13,8 випадків), дещо рідше – редуکتивними стратегіями (10,6 випадків), а стратегії виправлення вжито всього 1,8 разів. Серед стратегій досягнення переважало використання компенсувальних стратегій (12 випадків), далі слідували за спадом реструктуризація (3,2 випадки), перемикання на інший код і пряме або непряме прохання про допомогу (по 2,6 випадки). Серед редуکتивних стратегій відчутно переважало уникнення передачі задуманого змісту (8 випадків). Всі решта стратегії вживалися рідко.

Протягом наступних трьох місяців відбувалося поступове навчання студентів експериментальної групи стратегічній компетентності на основі переказів німецькомовних текстів, а останнього місяця – поступове закріплення компенсаторних стратегій. При цьому

основну увагу звернено на зменшення редуکتивних стратегій і стратегій виправлення та збільшення стратегій досягнення.

Згідно з програмою для вищих навчальних закладів, після закінчення базового курсу німецької мови як другої іноземної студент повинен вести іноземною мовою бесіду-діалог загального характеру, користуватися правилами мовного етикету, читати адаптовану літературу за фахом з метою пошуку інформації, вести бесіду і робити повідомлення на основі текстів різної тематики. Опанування читанням та усним мовленням на цьому рівні вимагає обов'язкового засвоєння лексичного матеріалу, що включає не менше 2000 лексичних одиниць, причому близько 1000–1200 одиниць мають бути засвоєні активно. Для досягнення цієї мети знадобилося рішення низки навчальних завдань, як із вивченням аспектів мови (граматики, фонетики, лексики), так і з оволодінням чотирма видами мовної діяльності (читання, аудіювання, мовлення, письмо). Традиційно на другому курсі при вивченні німецької мови як другої іноземної основна увага приділяється вивченню аспектів мови, у процесі якого відновлюють або набувають елементарних знань з іноземної мови.

Вже на початковому етапі студентам було запропоновано низку завдань комунікативного спрямування. Так, пропонувалося описати низку картинок, при цьому свої висловлювання студенти записували на мобільний телефон з метою наступного аналізу. Крім того, аналізувалися перекази елементарних текстів за вказаними вище критеріями. Спочатку підготовка до виконання подібних завдань забирала у студентів експериментальної групи досить багато часу, що скорочувалося від заняття до заняття. З іншого боку, студенти відчували певний страх висловлюватися для запису, оскільки такі завдання не є мовленнєвим актом у природних умовах. Новий вид роботи викликав пошвавлення, хоч спочатку здався студентам досить складним. Головним досягненням застосування цього виду завдань стало подолання психологічного бар'єру мовлення, а також боязні зробити помилку.

Основними завданнями у процесі навчання були формування і розвиток умінь, пов'язаних з повідомленнями на різні теми на основі підручника «Begegnungen» рівня A1 (Buscha, Szita, 2020), а також з веденням та підтримкою бесід у навчальних умовах, що мало послужити базою для компетентної мовної поведінки в умовах природної ситуації. Крім того, важливою була задача засвоєння нової лексики не шляхом заучування списку слів, а в мимовільній формі. Основу змісту навчання становили навчальні тексти з підручника. Спочатку відбиралися легші за змістом тексти, лексика у яких частково відома студентам. Щоб максимально зменшити вплив випадкових чинників проведення заняття, експериментальну групу ділили на дві рівні підгрупи (по 7 студентів). Одна підгрупа студентів готувала домашнє завдання на задану тему, інша просто інформувалася про майбутню тему заняття. Протягом циклу занять кожен студент щонайменше половини заняття перебував у групі тих, хто спеціально готували тему, іншу половину – у референтній групі "непідготовлених". Таким чином, перевірялося використання комунікативних стратегій студентами, ознайомих із текстом та незнайомих із ним. Завдання на занятті у всіх груп було однакове: прочитати і переказати абзац тексту. Основною умовою було те, що текст слід переказувати «своїми словами», при цьому зміст кожного речення має бути переданий без спотворення.

Проблеми відсутності лексичних засобів, які мають фізичні характеристики (наприклад, *mein Vater ist Fahrer / Bauarbeiter / Lehrer von Beruf*), можна вирішити за допомогою стратегій досягнення, зокрема стратегій перефразу (опис, наведення прикладу) і за допомогою жестів. Стратегії цього виду для позначення конкретних понять не є складними для студентів, тому на початковому етапі навчання доцільно відбирати для розвитку стратегічної компетентності прості, неспецифічні, а головне, неабстрактні типи змісту. Як підготовчі вправи студентам на цьому етапі пропонувалося дати дефініції професіям / предметам у бюро / будівлям у місті / позначенням їжі і напоїв, причому це було як завдання додому, так і на уроці. Одним із способів організації роботи на занятті був наступний: одна група дає визначення відомим об'єктам, а інша вгадує їх. Крім того, на початковому етапі навчання бажано використання картинок до теми, коли об'єкт перебуває в полі зору мовця.

Студенти мали вирішити складніші завдання при позначенні абстрактних понять, як-от *час, вік людини, хоббі, орієнтування в місті* тощо. У цьому випадку був необхідний інший набір стратегій. Насамперед, досить важко використовувати стратегії опису розміру, кольору, форми, і навіть жести. І тут способом передачі змісту слугували інтенціоналізми (*Marken, Ideen, Shopping, Fotografieren, Computer, Fitness* до теми *Hobbys* тощо). Поняття, в основному, були представлені у текстовій формі. Таким чином, реалізувався основний дидактичний принцип – від простого до складного (від конкретного до абстрактного).

Для розвитку асоціативного мислення та навчання комунікативним стратегія (зокрема, стратегіям парафразу) запропоновано такі завдання: на дошці, або на аркуші паперу пишеться (складне) поняття. Через кілька хвилин студенти повинні назвати одне або кілька понять, які вони асоціативно пов'язують з вихідними значеннями і пишуть його на листку паперу і віддають вчителю, або називають, а вчитель записує на дошці або на аркуші паперу. Кінцевим етапом стає розташування понять в ієрархічному порядку та обґрунтування думки студента (яким чином вихідний концепт співвідноситься з названим ним поняттям). Зрештою, студенти намагаються говорити на задану тему, використовуючи модель на дошці.

Реструктуризація як методичний прийом є найефективнішим способом формування стратегії парафразу. Студенти мають можливість тренувати кілька способів передачі як граматичних структур, так і змісту. Реструктуризація граматичних структур здійснюється (найчастіше) шляхом вербалізації чи номіналізації речення, наприклад, *mein Name ist ... – ich heiße ..., ich lerne Deutsch – ich lerne deutsche Sprache, ich fotografiere gern – ich mache Fotos gern* тощо.

Однак найбільш важливим для розвитку стратегічної компетентності нам видається реструктуризація шляхом спрощення змісту, коли студенти повинні були пояснити зміст речення «своїми словами», що найчастіше вело до більш об'ємних висловлювань (у разі використання стратегій досягнення) порівняно з вихідними зразками, проте могло призвести і до редуکتивної поведінки. Для цього студенти виконували таке завдання: групу ділили на 2 половини, кожна при цьому отримувала список слів, які потрібно було пояснити іншій групі, причому використання стратегій перемикання кодів було небажаним.

На п'яти заключних заняттях (заняття №№ 6–10, разом 10 годин) після проведення експериментального навчання відбулося вимірювання кількості стратегій, вжитих студентами (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Кількість стратегій, використаних студентами експериментальної групи

| № заняття                               | №6                               | №7        | №8        | №9        | №10       | Сумарно на 5 занять | Усереднені показники |
|---|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|----------------------|
| <b>Вид стратегії</b>                    | <b>Кількість стратегій (од.)</b> |           |           |           |           |                     |                      |
| <b>Редуکتивні стратегії</b>             | <b>10</b>                        | <b>6</b>  | <b>7</b>  | <b>6</b>  | <b>4</b>  | <b>33</b>           | <b>6,6</b>           |
| 1. Уникнення теми                       | 2                                | –         | 1         | –         | –         | 3                   | 0,6                  |
| 2. Уникнення передачі задуманого змісту | 8                                | 6         | 6         | 5         | 4         | 29                  | 5,8                  |
| <b>Стратегії досягнення</b>             | <b>21</b>                        | <b>22</b> | <b>19</b> | <b>18</b> | <b>21</b> | <b>101</b>          | <b>20,2</b>          |
| 1. Компенсувальні стратегії             | 19                               | 16        | 18        | 15        | 17        | 85                  | 17                   |
| 2. Перемикання на інший код             | 4                                | 3         | 2         | –         | 1         | 10                  | 2                    |
| 3. Дослівний переказ                    | –                                | –         | –         | –         | 2         | 2                   | 0,4                  |
| 4. Заміна                               | 5                                | 2         | 2         | 4         | –         | 13                  | 2,6                  |
| 5. Перифраз                             | 2                                | 1         | 1         | –         | 4         | 8                   | 1,6                  |
| 6. Пояснення іншими словами             | –                                | 2         | 1         | –         | 2         | 5                   | 1                    |
| 7. Словотвір                            | –                                | –         | 3         | –         | 2         | 5                   | 1                    |
| 8. Реструктуризація                     | 4                                | 3         | 4         | 5         | 4         | 20                  | 4                    |
| 9. Пряме, непряме питання про допомогу  | 4                                | 4         | 5         | 4         | 2         | 19                  | 3,8                  |
| <b>Стратегії виправлення</b>            | <b>2</b>                         | <b>6</b>  | <b>1</b>  | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>16</b>           | <b>3,2</b>           |
| 1. Очікування                           | –                                | 2         | –         | 1         | 2         | 5                   | 1                    |

|  |           |           |           |           |           |            |             |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| 2. Використання семантичного поля              | 2         | 4         | 1         | 2         | 2         | 11         | 2,2         |
| <b>Загальна кількість стратегій за заняття</b> | <b>31</b> | <b>28</b> | <b>26</b> | <b>24</b> | <b>25</b> | <b>134</b> | <b>26,8</b> |

Після проведення навчання в експериментальній групі зафіксовано такі результати. Загальна кількість використання стратегій – 26,8 випадків, з них 6,6 випадки (24 %) редуکتивної стратегії, 20,2 випадків (75 %) – стратегії досягнення, решта 3,2 випадки (1 %) припадає на стратегії виправлення. У той же час для контрольної групи показники використання стратегічної компетентності склали 14 випадків, з них редуکتивної стратегії – 6 випадків (43 %). Стратегії досягнення – 7 випадків (50 %), стратегії виправлення – 1 випадок (7 %).

Загалом використання компенсаторних стратегій досягнення в експериментальній групі зросло на 28 % за рахунок вживання стратегій досягнення, при цьому вживання редуکتивних стратегій зменшилося на 46 %. Варто також зазначити, що студенти, рівень знань яких можна було б оцінити як середній, стали використовувати більше стратегій порівняно з найсильнішими і найслабшими студентами, рівень стратегічної компетентності яких змінився мало. Однак загальне ставлення до помилок у групі змінилося, тому що більше студентів реалізували потребу говорити, навіть якщо вони не знали потрібного слова, тому висловлювання до кінця експерименту стали більш творчими.

**Висновки.** Проаналізувавши динаміку застосування стратегій студентами експериментальної групи, ми встановили, що у міру навчання використанню стратегій почала зростати кількість позитивних стратегій досягнення, які були включені як невід’ємна частина в самостійні відповіді студентів при опитуванні викладачем. У той же час кількість використаних редуکتивних стратегій неухильно знижувалася і дійшла на останніх заняттях до мінімальних величин. Додатковий ефект вивчення стратегій на заняттях полягав у розумінні учнями негативних редуکتивних стратегій і, як наслідок, успішної самостійної роботи з навмисного видалення з власного німецького мовлення цих стратегій. У міру засвоєння навчального матеріалу загальна кількість використаних стратегій спочатку почала зростати, потім дещо знизилася і стабілізувалася на середньому рівні (в 26,8 одиниць), в той час як використання редуکتивних стратегій відчутно знизилася до мінімальних значень, що, безумовно, є результатом навчання учнів методиці стратегічної компетентності та застосування ними стратегій на практиці при відповідях на уроках.

### Список літератури

- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
- Пойменова А.А. Лексическая ошибка в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком: автореф. дис... канд. филолог, наук. Тверь, 1999. 15 с.
- Bachman, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: University Press, 1990. 408 p.
- Bialystok E., Kellerman E. Language strategies in the classroom. *Communication and learning in the classroom community*. Singapore: SEAMEO RELC, 1987. P. 160–175.
- Buscha A., Szita S. *Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1*. Leipzig: Schubert Verlag, 2020. 252 S.
- Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. №1. P. 1–47.
- Duff A.P. The lexical generation gap: a connectionist account of circumlocution in Chinese as a second language. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Lonon, New-York: Longman, 1997. P.192–215.
- Kasper G. Repair in Foreign Language Teaching. *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus Univ. Press, 1986. P. 23–39.
- Kiyko S. Faux amis als Interferenzquelle im DaF-Unterricht. *Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag*. Hrsg. von Hartung N., Zimmermann K. Berlin: Universitätsverlag der TU, 2017. S. 151–172.

### References

- Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. М.: Pedagogika, 1991. 480 s.

Poymenova A.A. Leksicheskaya oshibka v svete strategiy preodoleniya kommunikativnykh zatrudneniy pri pol'zovanii inostrannym yazykom [Lexical error in the light of strategies for overcoming communicative difficulties when using a foreign language]: avtoref. dis... kand. filolog, nauk. Tver', 1999. 15 s.

Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: University Press, 1990. 408 p.

Bialystok E., Kellerman E. Language strategies in the classroom. *Communication and learning in the classroom community*. Singapore: SEAMEO RELC, 1987. P. 160–175.

Buscha A., Szita S. Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1 [Encounters German as a foreign language]. Leipzig: Schubert Verlag, 2020. 252 S.

Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. №1. P. 1–47.

Duff A.P. The lexical generation gap: a connectionist account of circumlocution in Chinese as a second language. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Lonon, New-York: Longman, 1997. P.192–215.

Kasper G. Repair in Foreign Language Teaching. *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus Univ. Press, 1986. P. 23–39.

Kiyko S. Faux amis als Interferenzquelle im DaF-Unterricht [Faux amis as a source of interference in DaF lessons]. *Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag*. Hrsg. von Hartung N., Zimmermann K. Berlin: Universitätsverlag der TU, 2017. S. 151–172.

УДК 378. 3:81'243

**FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS ON  
THE BASIS OF PERIODICALS  
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ  
КЛАСІВ НА ОСНОВІ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ**

**Ольга ЛЕХ**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

**o.lekh@chnu.edu.ua**

**<https://orcid.org/0000-0003-4070-4742>**

**Тетяна КОСМІРАК**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

**kosmirak.tetiana@chnu.edu.ua**

The article highlights the tasks, structure and the results of the pedagogical experiment, organized to examine the effectiveness of the designed methodology of developing lexical competence in high school students on the basis of periodicals. The main national and foreign scientists' publications on the given theme have been analyzed.

Articles from German magazines «Deutsch perfekt» та «Vitamin de» and also lexical units which represent modern vocabulary of the language were selected in order to solve the given tasks. The system of exercises for developing lexical competence in high school students on the basis of periodicals was designed and experimentally checked. The system of exercises correlates with the stages of lexical competence forming. The advantages of authentic periodicals during foreign language learning were described. The tasks and stages of the pedagogical experiment conducting (ascertaining, forming, control) were determined. Students' level of lexical competence (autonomous, advanced, boundary, medium, introductory) was determined with the help of criteria of assessing levels of lexical skills forming. Implemented analysis and comparative characteristics of pre-test and post-test have proved the effectiveness of the proposed methodology. It was defined that introduction of the authentic periodicals in an educational process was quite an effective way of forming lexical competence in high school students because there was a positive dynamic of increasing the level of forming of lexical competence of high school students.

**Key words:** lexical competence, pedagogical experiment, levels of formation, periodicals, high school students, pre-test, post-test.

У запропонованій статті висвітлено завдання, структуру та результати педагогічного експерименту, який організовано з метою перевірки ефективності розробленої методики формування лексичної компетентності в учнів старших класів на основі періодичних видань. Проаналізовано основні праці вітчизняних та зарубіжних науковців з даної тематики.

Для розв'язання поставлених завдань було відібрано статті з німецькомовних журналів «Deutsch perfekt» та «Vitamin de», а також лексичні одиниці, які репрезентують сучасний словниковий склад мови. Розроблено та експериментально перевірено систему вправ для формування лексичної компетентності в учнів старших класів на основі періодичних видань, яка співвідноситься з етапами формування лексичної компетентності. Описано переваги автентичних періодичних видань при вивченні іноземної мови. Розглянуто завдання та етапи проведення педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний). Визначено приналежність учнів до відповідного рівня володіння лексичною компетентністю (автономний, просунутий, рубіжний, середній, інтродуктивний) за допомогою представлених у статті критерій оцінювання рівнів сформованості лексичних навичок. Здійснено аналіз та порівняльну характеристику передекспериментального та післяекспериментального зрізів, які практично підтвердили дієвість запропонованої нами методики. Встановлено, що впровадження в навчальний процес автентичних періодичних видань є досить ефективним способом формування лексичної компетентності в учнів старших класів, адже спостерігається позитивна динаміка підвищення рівня сформованості лексичної компетентності старшокласників.

**Ключові слова:** лексична компетентність, педагогічний експеримент, рівні сформованості, періодичне видання, старшокласники, передекспериментальний зріз, післяекспериментальний зріз.

**Вступ.** Сучасна концепція навчання іноземних мов у ЗЗСО передбачає організацію навчального процесу на основі комплексу базових компетентностей загальнокультурного характеру. Однією із складових розвитку мовних умінь і навичок учнів є засвоєння іншомовної лексики – формування лексичної компетентності (далі ЛК). ЛК є елементом комунікативної компетентності, оскільки рівень сформованості комунікативних компетенцій безпосередньо залежить від якості оволодіння лексичною стороною мовної діяльності. Лексика в системі мовних засобів є найважливішим компонентом аудіювання та говоріння, читання та письма.

Тож під лексичною компетентністю розуміють «здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості» (Бігич, 2013, с. 215).

Питання формування ЛК досліджувала велика кількість вітчизняних (О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, С.Ю. Николаєва, Ю.П. Федоренко, В.В. Ягупов) та зарубіжних (L. Adamsova, G. Kosa, A. Lehmann, A. Pilz, T. Sarich, A. Stork, J. Targonska, U. Winfried) науковців. Дослідженням методики формування ЛК на сучасному етапі займалися такі вчені, як А.В. Палецька-Юкало «Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів» (Палецька-Юкало, 2018), «Використання методу комунікативних завдань для формування іншомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів» (Палецька-Юкало, 2019), Н.В. Горбунова «Лексична компетенція дошкільного віку в сучасних дослідженнях» (Горбунова, 2010), І.П. Макаренко «Формування у студентів рецептивних лексичних навичок на основі системи текстів для читання» (Макаренко, 2010). Однак, проблема формування ЛК на основі періодичних видань залишається недостатньо вивченою, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Мета даної розвідки полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та перевірці методики формування лексичної компетентності в учнів старших класів на основі періодичних видань. Для реалізації цієї мети поставлені такі завдання: 1) проаналізувати наукову літературу з проблеми навчання ЛК та методики навчання іноземної мови; 2) визначити критерії оцінювання рівня сформованості ЛК в учнів старших класів; 3) описати структуру проведення експериментального навчання, передекспериментального та післяекспериментального зрізів; 4) інтерпретувати результати педагогічного експерименту.

Матеріалом дослідження слугували статті з німецькомовних журналів «Deutsch perfekt» та «Vitamin de».

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань ми послуговувалися емпіричними та теоретичними методами педагогічного дослідження, які включають: педагогічний експеримент, педагогічне спостереження, тестування, аналіз і синтез, індукцію, дедукцію, узагальнення та порівняння.

**Результати та обговорення.** Для нашого дослідження актуальним є формування ЛК в учнів старших класів саме на основі періодичних видань. Періодичні видання є досить релевантним автентичним матеріалом, яким вчителі можуть доповнювати навчальну програму з іноземної мови. Інтегрування періодичних видань у навчальний процес має досить багато переваг. По-перше, періодичні видання пропонують широкий спектр актуальної інформації з усіх сфер життя, за допомогою якої, учні та вчителі постійно оновлюють свої знання. По-друге, використання автентичних текстів розвиває та вдосконалює навички читання, письма та аудіювання. Крім того, використання періодичних німецькомовних видань дає учням змогу відчувати «справжню мову», якою розмовляють носії та збагатити свій словниковий запас новими словами, конструкціями, виразами та ідіомами. Часто під час читання трапляються слова та конструкції, які раніше були невідомими, або ж належали до пасивної лексики. Пошук значення цих слів допомагає відкрити та зрозуміти прочитане, а також розширити словниковий запас.

Для того, щоб перевірити ефективність розробленої нами методики формування ЛК в учнів старших класів на основі періодичних видань, ми провели педагогічний експеримент, який передбачав розв'язання наступних завдань: 1) проведення передекспериментального зрізу у формі тестування для визначення початкового рівня сформованості лексичних навичок старшокласників; 2) аналіз результатів передекспериментального зрізу; 3) реалізація експериментального навчання за допомогою розробленої методики формування ЛК на основі періодичних видань; 4) проведення післяекспериментального зрізу у формі тестування; 5) трактування результатів післяекспериментального зрізу та порівняння їх з вихідними даними; 6) оцінка розробленого комплексу вправ та запропонованої методики формування ЛК.

Педагогічний експеримент проводився на базі Надвірнянського ліцею «Престиж» Івано-Франківської області. Учасниками були 20 учнів 11-го класу.

Експериментальне навчання здійснювалося в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Зміст та завдання етапів експерименту наведено у таблиці 1 (див. табл. 1).

Таблиця 1

### Організація педагогічного експерименту

| Етап            | Завдання етапу  |
|-----------------|---|
| Констатувальний | Передекспериментальний зріз у формі тестування для визначення рівня сформованості ЛК в учнів старших класів |
| Формувальний    | Впровадження розроблених вправ у навчальний процес  |
| Контрольний     | Післяекспериментальний зріз для перевірки засвоєння старшокласниками нової лексики                          |

До проведення експерименту ми проаналізували програму з німецької мови для учнів 11-го класу ЗЗСО, а також підручник С.І. Сотникової «Німецька мова» (11-й рік навчання, рівень стандарту), за яким навчається експериментальна група, вибрали відповідну навчальну тему («Kunst»), яка містить шість підтем:

- 1) «Was sagt mir dieses Gemälde»
- 2) «Die Rolle der Kunst»
- 3) «Theater, Fernsehen oder Kino?»
- 4) «Fernsehen und Kino vs. Internet»
- 5) «Mein Lieblingsfilm»
- 6) «Festivals»

До цих підтем ми підібрали відповідні рубрики з періодичних видань «Deutsch perfekt» та «Vitamin de»:

- 1) «700 Jahre Kunst» («Deutsch perfekt», 2020)
- 2) «Kein Sinn für Kunst» («Deutsch perfekt», 2021)
- 3) «Liebe zum Theater» («Vitamin de», 2013)
- 4) «Filmpaläste und Heimkino» («Vitamin de», 2015)
- 5) «Der Tatort» («Vitamin de», 2016)
- 6) «Auf dem Musikfestival» («Vitamin de», 2018)

До даних рубрик ми розробили низку лексичних вправ, які допоможуть не тільки перевірити знання учнів, а й краще їх засвоїти.

Перш ніж проаналізувати результати передекспериментального зрізу, розглянемо рівні володіння ЛК та критерії їх оцінювання, які ми запропонували. У дослідженні ми послуговувалися рівнями ЛК, які визначені Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Критерії оцінювання передекспериментального та післяекспериментального зрізів, а також розподіл балів висвітлено в таблиці 2 (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Критерії оцінювання рівнів сформованості ЛК на основі періодичних видань**

| <b>Рівень</b>  | <b>Лексична компетентність</b>  | <b>К-сть балів</b> |
|----------------|---|--------------------|
| Автономний     | Має великий словниковий запас і може легко використовувати перифрази, якщо є прогалини в словниковому запасі. Очевидний пошук слів або вдавання до стратегій уникнення трапляються рідко.   | 32–40              |
| Просунутий     | Володіє великим словниковим запасом у своїй предметній області та більшості загальних тем. Може змінювати формулювання, щоб уникнути частого повторення. Точність використання лексики загалом висока, хоча є певні плутанини, прогалини та неправильний вибір слів, які в цілому не заважають спілкуванню. | 24–32              |
| Рубіжний       | Демонструє гарне володіння базовою лексикою більшості тем, які стосуються повсякденного життя, але все одно припускається елементарних помилок, під час роботи з незнайомими темами та ситуаціями.  | 16–24              |
| Середній       | Має достатній словниковий запас для вирішення рутинних, повсякденних справ у знайомих ситуаціях та на знайомі теми.   | 8–16               |
| Інтродуктивний | Володіє базовим запасом окремих слів і фраз, пов'язаних з конкретними ситуаціями.   | 1–8                |

Як зазначено в таблиці 2, кожному рівню відповідають конкретні характеристики, за якими легко можна визначити приналежність учня до того чи іншого рівня, що ми і зробили за допомогою передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

У ході констатувального та контрольного етапів учням було запропоновано пройти тестування, яке містить 25 тестових завдань різних видів. Наприклад, вибрати одну правильну відповідь із декількох запропонованих:

Завдання 1. Was gehört zur Literatur?

- a) das Theaterstück
- b) das Gedicht
- c) der Jazz
- d) der Spielfilm

Завдання 2. Welches Filmgenre wird gemeint?

*Der Film zeichnet sich durch eine hohe Dynamik und viele gefährliche Szene aus.*

- a) der Horrorfilm



- b) der Dokumentarfilm
- c) der Thriller
- d) der Actionfilm

Завдання 3. Welche Kunstgattung wird gemeint?

*Das ist eine szenische Darstellung einer Geschichte oder eines Ereignisses in Form einer Kommunikation zwischen Darstellern und dem Publikum. Auch das Gebäude, wo das präsentiert wird, heißt.*

- a) Musik
- b) Malerei
- c) Theater
- d) Literatur

Ще одним із видів завдань були тести на встановлення відповідностей:

Завдання 1. Verbinde Synonyme mit einander!

- |                   |                |
|-------------------|----------------|
| 1) das Seegemälde | a) das Bild    |
| 2) die Skizze     | b) die Marine  |
| 3) das Porträt    | c) der Entwurf |
| 4) das Gemälde    | d) das Bildnis |

Завдання 2. Verbinde Antonyme mit einander!

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1) realistisch | a) loben        |
| 2) kritisieren | b) verdeckt     |
| 3) abstrakt    | c) idealistisch |
| 4) sichtbar    | d) konkret      |

Результати передекспериментального зрізу представлено в таблиці 3 (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Рівень сформованості ЛК в учнів 11-го класу на констатувальному етапі**

| Рівень         | К-сть учнів | %  |
|----------------|-------------|----|
| Інтродуктивний | 8           | 40 |
| Середній       | 7           | 35 |
| Рубіжний       | 4           | 20 |
| Просунутий     | 1           | 5  |
| Автономний     | 0           | 0  |

Аналізуючи дані сформованості ЛК учнів старших класів можна констатувати, що більшість з них володіє інтродуктивним рівнем (40%). 35% школярів мають середній рівень. Рубіжний рівень продемонструвало 20% старшокласників і тільки 5% – просунутий рівень. Ніхто з одинадятикласників немає автономного рівня. Такі результати тестування вказують на низький рівень володіння ЛК учнями старших класів ЗЗСО та на необхідність її формування та розвитку.

Наступним кроком було проведення експериментального навчання, тобто впровадження розробленої нами системи вправ до вибраних рубрик з періодичних видань у навчальний процес відповідно до етапів формування ЛК (ознайомлення, семантизації та автоматизації нової лексики до запропонованої учням теми), які передбачають виконання некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ. На першому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні вправи на розпізнавання, наслідування та називання лексичних одиниць. На даній стадії варто застосовувати наочні, словесні та пояснювально-ілюстративні методи навчання, які можуть вказувати на інтерпретацію слова чи фрази, і, таким чином сприяти первинному закріпленню лексики. В основі другого етапу лежать продуктивні умовно-комунікативні вправи, до яких належать мовні завдання та ситуації, що забезпечують інтерактивність та вміння використовувати зорові та слухові смислові опори. Це можуть бути відповіді на різноманітні запитання, постановка власних запитань до поданих параграфів, самостійне вживання лексичних одиниць у словосполученні чи реченні.

Мета третього етапу – навчити учнів автоматизації своїх дій з новими лексичними одиницями на рівні тексту, тобто використовувати нові лексичні одиниці в коротких висловлюваннях різного характеру. Саме на цій стадії вдосконалюються лексичні навички

учнів. Завдання, що виконуються на цьому етапі, є комунікативними та майже не контролюються вчителем, вони призначені для індивідуальної та групової роботи. Такі вправи також мають містити мовну ситуацію та мовленнєве завдання.

Результати проведеного експерименту відображає післяекспериментальний зріз. Аналіз даних післяекспериментального зрізу подано в таблиці 4 (див. табл. 4).

Таблиця 4

**Рівень сформованості ЛК в учнів 11-го класу на контрольному етапі**

| Рівень         | Кількість учнів | %  |
|----------------|-----------------|----|
| Інтродуктивний | 2               | 10 |
| Середній       | 3               | 15 |
| Рубіжний       | 9               | 45 |
| Просунутий     | 5               | 25 |
| Автономний     | 1               | 5  |

Аналіз післяекспериментального зрізу показав, що два учні мають інтродуктивний рівень, троє старшокласників продемонстрували середній рівень. Рубіжний рівень виявлено у дев'ятох учнів, просунутий – у п'ятох. Один із учнів має автономний рівень.

Для кращого уявлення пропонуємо порівняти дані передекспериментального та післяекспериментального зрізів (див. рис. 1).

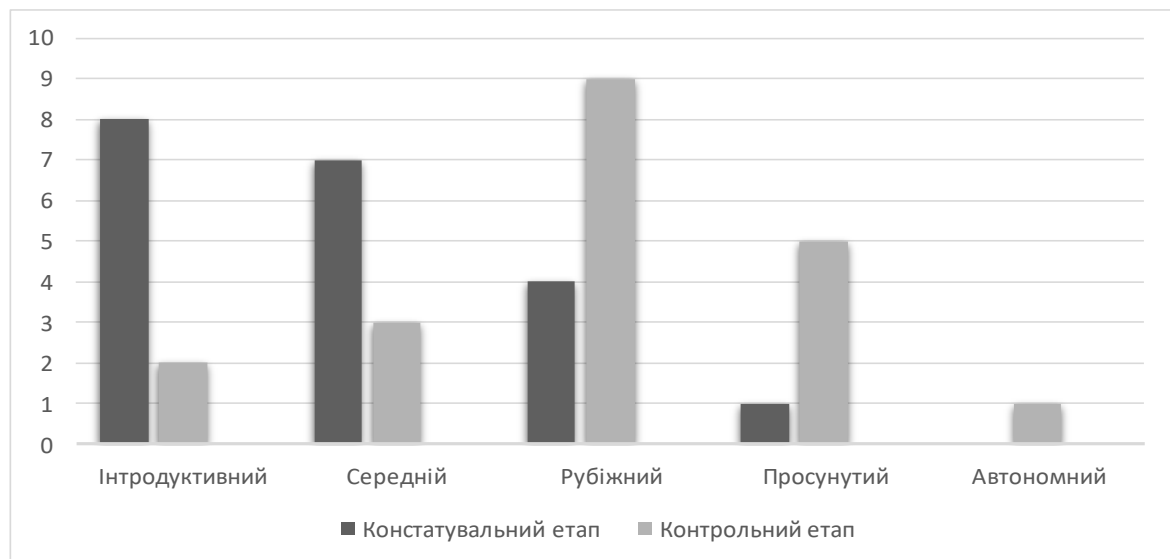


Рис. 1 Порівняльна характеристика констатувального та контрольного етапів дослідження

**Висновки.** На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що запропонована методика формування ЛК в учнів старших класів на основі періодичних видань є ефективною. Про це свідчить порівняльна характеристика констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту. Було виявлено, що після виконання розробленої нами системи вправ кількість правильних відповідей збільшилась. Серед учнів спостерігається перехід від нижчого рівня до вищого. Так, наприклад, кількість учнів, які продемонстрували інтродуктивний рівень зменшилось з восьми до двох (у відсотковому відношенні в чотири рази). Кількість одинадятикласників, які мають середній рівень, збільшилась з трьох до семи (у відсотковому відношенні у два рази), рубіжний – з чотирьох до дев'яти (у відсотковому відношенні у два рази) і просунутий – з одного до п'яти (у відсотковому відношенні у п'ять разів). Один старшокласник володіє автономним рівнем, що вказує на позитивну динаміку розвитку лексичних навичок в учнів старших класів.

Формування лексичної компетенції є важливою складовою процесу формування іншомовної комунікативної компетентності. Використання автентичного матеріалу з

періодичних німецькомовних видань забезпечує розвиток позитивного ставлення до комунікативно виправданого, влучно сказаного слова.

### Список літератури

Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

Горбунова Н.В. Лексична компетенція дошкільного віку в сучасних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2010. Вип. 8. С. 85–91.

Макаренко И.П. Формирование у студентов рецептивных лексических навыков на основе системы текстов для чтения: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00. 02. Минск, 2010. 26 с.

Палецька-Юкало А.В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т. ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 248 с.

Палецька-Юкало А.В. Використання методу комунікативних завдань для формування іншомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 2. С. 81–90.

Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Т. 71. С. 3–8.

Adamsova L. Einige Bemerkungen zur Wortschatzkompetenz. *Journal for Research of Languages and Intercultural Communication of the Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava*. 2014. № 5. S. 9–16.

Kosa G. Lexikalische Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Institute of German Studies, Department of Germanic Literatures University of Debrecen*. 2019. Werkstatt 14. S. 30–42.

Targonska J., Stork A. Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 2013. 24, № 1. S. 71–108.

Winfried U. Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2011. С. 127–132.

Lehmann A., Pilz A., Sarich T. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. URL: <https://cutt.ly/3ZCuCgb>

### References

Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in./ zazahaln. red. S. Yu. Nikolaievoi. *Metodykanavchanniaiinozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnykdlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykhuniversitytetiv*. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities]. Kyiv: Lenvit, 2013. 590 S.

Horbunova N.V. Leksychna kompetentsiia doshkilnoho viku v suchasnykh doslidzhenniakh. *Pedahohika formuvannia tvorcho iosobystosti u vyshchii i zahalnoosvitmii shkoli*. 2010. Vyp. 8. S. 85–91.

Makarenko Y.P. Formyrovanye u studentov retseptyvnykh leksychnykh navykov na osnove systemy tekstov dlia chtenyia: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00. 02. Mynsk, 2010. 26 s.

Paletska-Yukalo A.V. Metodyka formuvannia nimetskomovnoi leksychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv na osnovi avtentychnykh khudozhnykh tvoriv: dys. nazdobuttianauk. stupeniakand. ped. nauk: 13.00.02 / Ternop. nats. ped. un-t. im. V. Hnatiuka. Ternopil, 2018. 248 s.

Paletska-Yukalo A.V. Vykorystannia metodu komunikatyvnykh zavdan dlia formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti na osnovi avtentychnykh khudozhnykh tvoriv. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2019. № 2. S. 81–90.

Yahupov V.V., Svystun V.I. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity. *Naukov izapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykhohohichni nauky ta sotsialna robota*. 2007. Т. 71. S. 3–8.

Adamsova L. Einige Bemerkungen zur Wortschatzkompetenz. *Journal for Research of Languages and Intercultural Communication of the Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava*. 2014. № 5. S. 9–16.

Kosa G. Lexikalische Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Institute of German Studies, Department of Germanic Literatures University of Debrecen*. 2019. Werkstatt 14. S. 30–42.

Targonska J., Stork A. Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 2013. 24, № 1. S. 71–108.

Winfried U. Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2011. С. 127–132.  
Lehmann A. Pils A. Sarich T. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. URL: <https://cutt.ly/3ZCuCgb>

**Джерела ілюстративного матеріалу**

Deutsch perfekt Spezial. *Ein Sprachmagazin der Zeit Gruppe*. 2021. № 2. 70 S.  
Deutsch perfekt. *Ein Sprachmagazin der Zeit Gruppe*. 2020. № 6. 78 S.  
Vitamin de. *Journal für junge Deutschlerner*. 2013. №59. 40 S.  
Vitamin de. *Journal für junge Deutschlerner*. 2015. №64. 50 S.  
Vitamin de. *Journal für junge Deutschlerner*. 2016. № 68. 40 S.  
Vitamin de. *Journal für junge Deutschlerner*. 2018. № 77. 44 S.

УДК 378.147.091.33-028.17:[811.112.2'42:659

**DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE CONNECTIONS IN THE FORMATION OF  
LISTENING COMPETENCE  
(BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN ADVERTISING DISCOURSE)  
РОЗВИТОК АСОЦІАТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ФОРМУВАННІ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ  
(НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ)**

**Ольга НАЙДЕШ**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

[o.najdesh@chnu.edu.ua](mailto:o.najdesh@chnu.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0002-2293-6921>

**Аліна БЛОКОПИТА**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

[bilokopyta.alina@chnu.edu.ua](mailto:bilokopyta.alina@chnu.edu.ua)

The article examines development of associative connections during the formation of students' competence in listening based on German-language advertising discourse. The analysis of home and foreign scientists' works done in the field of the formation of students' competence in listening was carried out. When checking the associative potential of advertising material, a complex methodological approach to processing information has been applied, which includes a number of methods, i.e. analysis, synthesis, comparison, generalization, analogy, descriptive, and statistical (chi-square criterion, coefficient of mutual conjugation). Based on the outlined auditory goals in the process of the development of competence in listening, an analysis of the key components of the advertising material was carried out, and the effectiveness of the advertising campaign, based on the correctly formed sound image of the trademark, was proven. As a result of the phonosemantic and phonetic analysis of the advertising material, a permanent associative potential was revealed in the product name and advertising slogan. To solve the set tasks, 374 names of advertising goods and 618 advertising slogans were classified and examined in terms of the relationship between sound and content (symbolic meaning of sounds), and advertising material was differentiated by the category of the goods. When analyzing trademarks, the patterns of repeated vowel and consonant sounds have been observed, which affect the clarity and brevity of the sound. The effectiveness of phonetic-associative communication as an additional tool in developing students' competence in listening has been statistically proven. During the study of the advertising slogans with regard to the phonosemantic methods of activating the associative potential of the slogan, assonance, alliteration, onomatopoeia, synesthesia, repetition, and tautology were singled out, which directly form the phonetic competence of the listener. The work proves that the dominance of alliteration over assonance among advertising slogans gives them loudness, rhythm, and expressiveness. In order to confirm the initial hypothesis put forward by us, examples of exercises based on advertising material to establish an associative connection are offered.

**Key words:** associative connection, phonetic motivation, competence in listening, advertising slogan, symbolic meaning and mnemonics.

У статті розглядається розвиток асоціативних зв'язків при формуванні компетентності в аудіюванні (КА) на основі німецькомовного рекламного дискурсу. Здійснено аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців в напрямку формування компетентності в аудіюванні. Під час перевірки асоціативного потенціалу рекламного матеріалу застосована комплексна методика опрацювання інформації, що включає в себе аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогію, описовий та статистичний (критерій  $\chi^2$ -квадрат, коефіцієнт взаємної спряженості) методи. На основі окреслених аудиторських цілей в процесі розвитку КА було здійснено аналіз ключових компонентів рекламного матеріалу та доведено результативність рекламної кампанії, що базується на вірно сформованій звуковій картині торгової марки. В результаті фоносемантичного та фонетичного аналізу рекламного матеріалу виявлено прояв сталого асоціативного потенціалу в назві товару та рекламному слогані. Для вирішення поставлених завдань було класифіковано та опрацьовано 374 назви рекламних товарів і 618 рекламних слоганів на предмет взаємозв'язку між звуком та його змістом (символічним значенням звуків) та проведено диференціацію рекламного матеріалу за категорією представленого товару. При аналізі торгових марок прослідковується закономірність повтору голосних та приголосних звуків, що впливає на чіткість та лаконічність звучання. Ефективність фонетично-асоціативного зв'язку як додаткового інструменту в роботі із КА статистично доведена. При дослідженні рекламного слогану з огляду на фоносемантичні прийоми активізації асоціативного потенціалу слогану виявлено асонанс, алітерацію, ономаітопею, синестезію, повтор, тавтологію, які безпосередньо формують фонетичну компетентність слухача. В роботі доведено, що домінування алітерації над асонансом серед рекламних слоганів надає їм гучності, ритмічності та виразності. Задля підтвердження висунутих припущень, запропоновано приклади вправ, що базуються на рекламному матеріалі з метою встановлення асоціативного зв'язку.

**Ключові слова:** асоціативний зв'язок, фонетична вмотивованість, компетентність в аудіюванні, рекламний слоган, символічне значення, мнемотехніка.

**Вступ.** Компетентність в аудіюванні (далі КА) з німецької мови є чи не найважчою в опануванні, і тому в дискусіях щодо ефективних методик формування КА науковці дедалі активніше намагаються поєднувати класичні завдання із сучасними технологіями. Акцент на такому симбіозі в процесі навчання дає змогу підтримувати мотивацію здобувачів та експериментувати із форматом вправ, підібраних для матеріалу з аудіювання. Процес аудіювання базується на комплексному сприйнятті. Саме тому необхідно звертати увагу на невід'ємні складові КА, а саме слухозоровий (аудіовізуальний) тандем сприйняття матеріалу. Працюючи із КА, варто пам'ятати, що, сприймаючи матеріал лише на слух, засвоюється 15% інформації, під час зорового сприйняття – 25%, а адаптувавши завдання для аудіовізуального формату, фіксується 60% поданої інформації (*Савенко, 2002, с. 92*).

При формуванні КА при вивченні німецької мови ми вбачаємо неабиякий потенціал в можливостях розвитку асоціативного мислення. Залучаючи асоціативне сприйняття при вивченні іноземної мови в навчальний процес, здобувачі мають змогу в процесі аудіювання встановлювати асоціативні зв'язки-паралелі по відношенню до рідної мови, і таким чином на основі цих зв'язків окреслюються емоційні контури мислення, пропрацьовується емоційно-оцінне поле, базуючись на якому формується певний тип вербальної поведінки.

Сьогодні можна легко підібрати матеріал для аудіювання на інтернет-просторах у вільному доступі та в різних форматах. Це дає змогу експериментувати, підбираючи цікаві види завдань для аудіювання (*Найдеш, Білокопита, 2022, с. 95–99*). В свою чергу нами пропонується, задля урізноманітнення навчального процесу щодо формування фонетичної компетентності та розвитку асоціативного поля застосовувати німецькомовний рекламний матеріал для набуття КА. Зі свого боку асоціативний потенціал німецькомовного матеріалу базується на безпосередньому взаємозв'язку між звуком та його змістом, "символічними значеннями звуків" (*Найдеш, 2009, с. 14*). Проблема «звук – зміст» привертала увагу багатьох вітчизняних (С.В. Вороніна, О.П. Журавльова, А.А. Калити, В.В. Левицького, А.Б. Михальова та ін.) та зарубіжних дослідників (Л. Блумфілда, З. Ертеля, Х. Марчанда, В. Мюса, Е. Фенца, Дж. Ферса, З. Харріса, Е. Юнгера та ін.). Тому актуальність та новизна нашого дослідження зумовлені

необхідністю комплексного поєднання формування КА у здобувачів з розвитком асоціативного сприйняття звукового поля іншомовного мовлення, що базуються на фоносемантичних (звукосимволічних) особливостях звукозображувальних процесів мови.

Беручи до уваги актуальність і важливість теми, основною метою нашої роботи є формування КА в поєднанні із звукосимволічним асоціативним аспектом на прикладах сучасних німецьких рекламних назв та слоганів. Відповідно до мети дослідження передбачається розв'язання таких завдань: проаналізувати ступінь вивченості поставленої проблеми, визначити особливості формування КА, виявити та встановити звукосимволічні асоціації рекламних німецьких слоганів при формуванні фонетичної компетентності та підтвердити отримані результати статистичними даними.

**Методи дослідження.** У ході нашого дослідження ми послуговувалися комплексною методикою опрацювання матеріалу і застосовували при цьому аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та аналогію. В ході класифікації німецькомовного рекламного матеріалу ми задіяли описовий та статистичний (критерій  $\chi^2$ -квадрат, коефіцієнт взаємної спряженості) методи.

**Результати та обговорення.** Під терміном КА ми розуміємо формування фонетичної компетентності у здобувачів при вивченні іноземної мови та їхню здатність створювати аудіовізуальне асоціативне сприйняття почутого. Нами розглядається досліджувана проблема на прикладі фонетичного сприйняття німецького рекламного слогану в сучасному мовному середовищі, яка вплітається фоново в процеси нашого життя та в навчальні процеси зокрема, оскільки реклама на сучасному етапі розвитку набула статусу соціокультурного інституту (Македонова, 2017, с.16).

Рекламний матеріал (реklamний текст) в аудитивних цілях розділяється на такі компоненти: заголовок, підзаголовок, слоган (реklamне гасло), основний текст рекламного повідомлення, вставки ілюстрації до основного тексту, логотип фірми-реklamодавця (Раду, 2009, с. 86).

З огляду на фоносемантичний та фонетичний аналіз рекламного матеріалу сильний асоціативний потенціал проявляє назва товару та рекламний слоган, де рекламна компанія створює концепт і паралельно закладає бажані асоціації впливу на споживача за рахунок аудіовізуально-текстового навантаження реклами. Ефективність асоціативного поля залежить напряму від вірно підібраного змістового навантаження тексту, а також влучно підібраних візуальних та аудіальних опор.

Слід звернути увагу на те, що будь-яке слово має два сенси: перший – як символ для позначення будь-якого предмету або процесу та другий – тлумачить слово як набір певних звуків, які викликають у людей відповідну реакцію. Свідомість людини налаштована таким чином, що при аудіальному сприйманні слів ми концентруємось, як правило, на першому сенсі слова, а другий – реакція на слово, як на набір звуків відбувається на підсвідомому рівні і передається певним емоційним фоном. У свою чергу, звук людської мови володіє відповідним символічним значенням, а, отже, має вплив на слухача і відіграє неабияку роль в результативності рекламної концепції.

Словесний дизайн торгової марки повинен сприяти її позитивному іміджу, викликати у споживача прогнозоване, правильне уявлення про продукт. Коректно розроблена назва продукту сигналізує ще на перших етапах реалізації товару про його майбутню ефективність, впізнаваність та популярність серед інших торгових марок того ж сегменту. Таким чином в рекламі не тільки назва товару, а й ім'я виробника, яке слугує назвою торгової марки, мають своїм звучанням гарантувати якість товару (Eichler, 2009, S. 163). Безумовно, існує зв'язок між назвою товару, його рекламною ефективністю та асоціаціями, які викликає ця назва. Звуки, з яких складається назва продукту та її форма можуть контролювати на підсвідомому рівні уявлення споживачів про цінність товару, що зумовлює конкурентоспроможність на ринку. Звукова картина торгової марки повинна відповідати особливостям продукції, оскільки часто саме завдяки звукам споживач може на асоціативному рівні зрозуміти, про який вид товару йде мова. Так, наприклад, кухонний рушник під назвою *Vileda* звучить ідентично до

словосполучення *wie Leder*, тільки пишеться по-різному, а мийка з нержавіючої сталі під назвою *Nirosta* відразу ж вказує на якість товару, який ніколи не ржавіє *nie rostet*, почувши назву торгової марки шампуню *Schauma*, у споживача виникне асоціація про те, як він добре піниться (Elsen, 2009, S. 183).

Цікавим є спостереження дослідниці реклами I. Schloss «*Chickens and pickles*», яка серед 200 назв торгових марок виявила, що половина з них починалася з проривного приголосного [b], [p], [d], [t], [g], [k], завдяки цьому прийому легше розпізнати та виділити торгову марку (Schloss, 2009, S. 180).

Нами було проведено дослідження 374 назв торгових марок із різних категорій, серед яких: солодощі (*Nimm 2, Duplo*), напої (*Spezi, Mesmer*), продукти харчування (*Knorr, Thomu*), товари для випічки (*Zentis, Diamant*), товари для догляду за волоссям та шкірою (*Labello, Wella*), товари для догляду за ротовою порожниною (*Aronal, Odol*) та товари для побуту (*Pril, Kuschelweich*). Цікавим є те, що із 374 назв торгових марок 89% починаються на приголосний, а 44 % – на проривний приголосний. Аналізуючи назви, ми побачили певну закономірність повтору голосних та приголосних звуків, які підсилюють ефективність звучання. Отримані результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Фоносемантичні асоціації в назвах торгових марок (суттєві статистичні результати)**

| Повторювана фонема           | Асоціація               | $\chi^2$ | K    |
|------------------------------|-------------------------|----------|------|
| Солодощі                     |                         |          |      |
| [m], [n]                     | ням-ням                 | 25,95    | 0,46 |
| [t]                          | танення у роті          | 12,8     | 0,33 |
| [a:]                         | Насолода                | 8,35     | 0,21 |
| Напої                        |                         |          |      |
| [o:]                         | Ковток                  | 5,51     | 0,15 |
| [i:]                         | тамування спраги        | 4,14     | 0,13 |
| [f]                          | Шипіння                 | 28,59    | 0,35 |
| [m], [n]                     | Насолода                | 8,63     | 0,19 |
| Догляд за волоссям та шкірою |                         |          |      |
| [l], [v]                     | пряме, кучеряве волосся | 11,63    | 0,53 |
| [a:]                         | глибоке зволоження      | 7,93     | 0,36 |
| Продукти харчування          |                         |          |      |
| [b], [d], [g]                | Твердість               | 10,84    | 0,29 |

Так, у назвах шоколаду домінують початкові носові, губні приголосні [m] та [n], які викликають асоціацію, пов'язану із "смакуванням" продукту "ням-ням": *Maoam, MinusL, Marabou, Nippon, Nestle* ( $\chi^2=25,95$ ; K=0,46). Характерним для категорії "солодощі" було подвоєння фонем [m], [l], [t], [f], [g], [s] та [p], що вказує на "розтягнення задоволення" під час коштування із метою насолоди продуктом: *nimm2, Dallman's, Schogetten, Toffiffe, Griesson, Knoppers*. Окрім цього при дослідженні марок шоколаду чітко прослідковується домінування проривного, глухого, альвеолярного приголосного [t] в різних позиціях, що зумовлює відчуття "танення у роті" під час смакування: *Balisto, Sarotti, Pocket, Piasten, Lindt, Schogetten, Twist* ( $\chi^2=12,8$ ; K=0,33). Загалом аналізуючи солодощі, зустрічаються повтори не тільки приголосних звуків, а й голосних, які є не випадковими, зокрема довгого, неогубленого, відкритого голосного, середнього ряду, низького піднесення–[a:], який викликає в загальному асоціацію, пов'язану із "задоволенням", отриманим від продукту : *Scho-Ka-Kola, Bahlsten, Hanuta, Haribo, Wawi, Mikado* ( $\chi^2=8,35$ ; K=0,21). Серед назв торгових марок шоколаду часто зустрічався повтор проривного, дзвінкого, губного приголосного [b], який при лінгвостатистичному аналізі проявив доволі стійку, але статистично незначущу (оскільки менше, ніж 3,84) асоціативну значимість ( $\chi^2=1,8$ ; K=0,01).



Що стосується сегменту напоїв, то в даному випадку наявне домінування довгого, огубленого голосного, заднього ряду, високо-середнього піднесення [o:] в різних позиціях, що нагадує нам сам "акт пиття" – ковток: *Kimbo, Viropa, Bionade, Caro, Cola-Cao, Senseo, Tassimo, Monin, Bolerio* ( $\chi^2=5,51$ ;  $K=0,15$ ). В назвах кави, чаю та пива чітко спостерігається домінування в різних позиціях проривних, дзвінких, альвеолярних приголосних [b], [d], [g], які створюють асоціативний фон та підкреслюють міцність напою: *Tschibo, gourmesso, Badilotti, Desperados, Bad Harzburger, Neuspringer, Bitburger, Granini*. А повтор довгого, неогубленого голосного, переднього ряду, високого піднесення [i:] навіює асоціацію, пов'язану із легкістю і тамуванням спраги: *Caotino, Frische Brise, Spezi, Alviato, Viropa, Badilatti* ( $\chi^2=4,14$ ;  $K=0,13$ ). Суттєвим є повтор фрикативного, глухого, свистячого, палатального приголосного [ʃ] в різних позиціях, який нагадує "шипіння напою" під час відкривання пляшки або ж під час його розливу: *Gerolsteiner, Frische Brise, Braustolz, Rhönsprudel, Neuspringer* ( $\chi^2=29,39$ ;  $K=0,35$ ). Як і в назвах солодошів, серед повторів приголосних в назвах напоїв є повторення початкових носових, губних приголосних [m] та [n], які свідчать про насолоду напоєм: *Monin, Maxwell, Melitta, Milford, Natreen, Neumarkter Lammsbräu, Nesquik* ( $\chi^2=8,63$ ;  $K=0,19$ ).

Серед засобів для догляду за волоссям переважають фонemi [l] та [v], які своєю вимовою та написанням символізують "тип волосся", а саме: l – довге волосся, а w – хвилясте, кучеряве, як от *Alpecin, Wella, Gliss Kur, Logona, Lavera, Alviانا, Goldwell, Revlon* ( $\chi^2=11,63$ ;  $K=0,53$ ). Характерним для торгових марок товарів, призначених для догляду за шкірою та волоссям, є повтор довгого неогубленого голосного звука, середнього ряду, низького піднесення [a:], який символізує "глибоке зволоження" шкіри: *Labello, Fanola, Veleda, Alviانا, Logona* ( $\chi^2=7,93$ ;  $K=0,36$ ).

Очевидним нам видається домінування в назвах побутових засобів, зокрема – порошку, до прикладу, фонem [r] та [l] в одній назві: *Ariel, Coral, Persil, Perwoll, Lenor*, символічні значення яких наче імітують "процес прання" (r) та "пом'якшення" (l). Примітним є наявність у назвах миючих засобів бокової альвеолярної фонemi [l], яка в даному випадку навіює асоціацію "м'якості" засобу: *Holste, Sil, Almawin, Pril, Palmolive*.

У назвах продуктів харчування чітко спостерігається домінування в різних позиціях проривних, дзвінких, альвеолярних приголосних [b], [d], [g], особливо серед торгових марок вермішелі, які наче вказують на "твердість" продукту, підкреслюючи, що він виготовлений з твердих сортів пшениці: *Barilla, Gallo, Garofallo, Buitoni, Brenbacher* ( $\chi^2=10,84$ ;  $K=0,29$ ).

Дослідивши рекламні назви, ми встановили фонетично-асоціативний символічний зв'язок між "звуком та змістом", який є додатковим інструментом у формуванні КА, а також має статистичне підтвердження своєї вірогідності, а не випадковості (Левуцький, 2007, с. 139).

Наступним етапом нашого дослідження є рекламний слоган, його фоносемантичне навантаження при формуванні фонетичної компетентності, КА здобувача, слухача, рекламного споживача. Слоган реклами складається, як правило, з одного або двох влучних речень, які звучать лаконічно, характеризують продукт з найвигіднішої сторони та проявляють сталий асоціативний потенціал. Наше дослідження базувалося на німецьких рекламних слоганах товарів солодошів, товарів для випічки, продуктів харчування, напоїв, товарів для догляду за волоссям, шкірою та ротовою порожниною і товарів для побуту. Відповідно ми вбачаємо можливість використання даного матеріалу в процесі вивчення здобувачами тем, що стосуються продуктів харчування або ж покупок в магазині.

У ході аналізу 618 німецькомовних рекламних слоганів для різних категорій товарів, ми виявили фоносемантичні прийоми, які зміцнюють асоціативний фон рекламованого продукту та формують фонетичну компетентність слухача, а саме: асонанс, алітерація, ономотопея, синестезія, повтор, тавтологія, які відіграють велике значення при лінгвістичному аналізі.

Встановлено, що алітерація значно домінує над асонансом у рекламному слогані. Саме завдяки цьому він звучить гучно, чітко та ритмічно. Цей факт підтверджується також статистично значущим критерієм хі-квадрат. Отримані результати подаємо в таблиці 2.

Таблиця 2

### Статистично суттєвий критерій $\chi^2$ домінування алітерації в німецьких слоганах



| Категорія товару              | $\chi^2$ | K    |
|-------------------------------|----------|------|
| Солодощі                      | 27,82    | 0,31 |
| Товари для випічки            | 12,30    | 0,38 |
| Продукти харчування           | 14,53    | 0,34 |
| Напої                         | 25,54    | 0,26 |
| Догляд за шкірою та волоссям  | 13,23    | 0,30 |
| Догляд за ротовою порожниною. | 3,98     | 0,24 |
| Товари для побуту             | 15,33    | 0,34 |

Цікавим психологічним прийомом "якоріння" є повтор назви продукту безпосередньо в німецькомовному рекламному слогані. Завдяки такому кроку зміцнюється впізнаваність рекламованого товару з-поміж інших та посилюється зв'язок із споживачем, збільшуючи ймовірні перспективи рекламної кампанії в майбутньому. Серед досліджуваного матеріалу була значна частина слоганів різних категорій, які містили в собі також назву цього товару, до прикладу:

- напої: 61 слоган (назва: *Spezi*; слоган: *Spezi ist Spitze*);
- солодощі: 41 слоган (назва: *Maoam*; слоган: *Am liebsten Münsters Maoam*);
- товари для побуту: 32 слогани (*Persil*; *Such nicht viel – nimm Persil*);
- продукти харчування: 27 слоганів (*Birkel*; *Echt Birkel – Immer locker, immer lecker!*);
- товари для догляду за шкірою та волоссям: 25 слоганів (*Wella*; *Alle Welt wählt Wella*);
- товари для догляду за ротовою порожниною: 8 слоганів (*Perlweiss*; *Mehr als weiss*.

*Perlweiss*);

- товари для випічки: 8 слоганів (*Zentis*; *Zentis auf. Gut drauf*).

На даному прикладі формування КА та розвитку асоціативного сприйняття доводимо той факт, що даний психологічний метод "якоріння" сприяє мнемотехніці, тобто "мистецтву пам'яті", запам'ятовуванню.

Цікавим є ще один прийом, який спостерігається нами в рекламному слогані, – рима, яка акцентує увагу на назві бренду та підсилює його домінування серед інших товарів. Було виявлено суттєву кількісну перевагу римованих німецькомовних рекламних слоганів під час дослідження різних категорій товару. До прикладу:

- солодощі: 11 слоганів (назва: *Daim*; рима: *Zu Daim sagt keiner nein*);
- напої: 8 слоганів (назва: *Licher*; рима: *Aber für mich ein Bier aus Lich!*);
- продукти харчування: 8 слоганів (*Bonduell*; *Frisch. Schnell. Bonduelle*);
- товари для побуту: 8 слоганів (*Persil*; *Such nicht viel – nimm Persil*);
- товари для випічки: 4 слогани (*Dr.Oetker*; *Zufriedene Mienen danken es Ihnen!*);
- товари для догляду за ротовою порожниною: 3 слогани (*Odol*; *Halte mit Odol gesund – Zähne, Mandeln, Hals und Mund*);

- товари для догляду за шкірою та волоссям: 3 слогани (*Nivea*; *Wir turnen, wir rennen, wir baden – Nivea bewahrt uns vor Schaden*).

Під час нашого дослідження ми вбачаємо потенціал використання німецькомовного рекламного матеріалу, а саме назв товарів та рекламних слоганів при формуванні КА. До прикладу, здобувачам пропонується співставити назву товару (наприклад *Persil*) з його категорією (*Waschmittel*), керуючись при цьому фоносемантичною вмотивованістю назви. Пропонуємо розроблений нами приклад-рисунок вправи на інтерактивній платформі LearningApps (<https://learningapps.org/create?new=71#preview>) з метою виявлення асоціативних зв'язків між звучанням назви товару та встановленням його категорії.

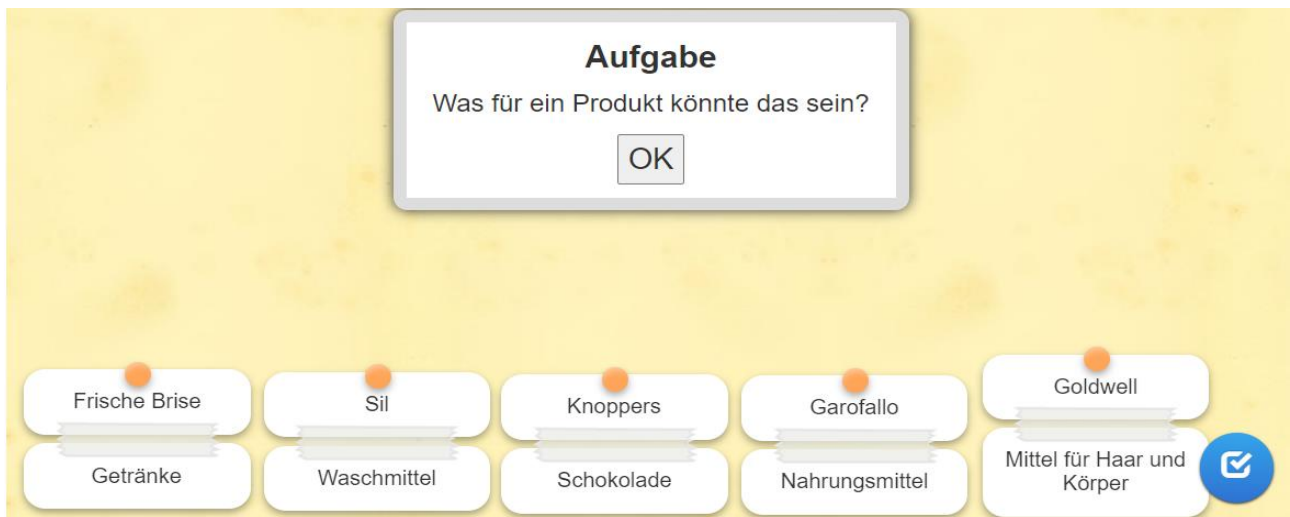


Рис.1 Асоціативний зв'язок між рекламною назвою та категорією товару

Або ж можна використовувати вправи на встановлення асоціативного зв'язку між почутим рекламним слоганом (наприклад, *Alle Welt wählt Wella*) та можливою характеристикою даного рекламованого товару (наприклад, "хвилястість/кучерявість"). Нами розроблена з цією метою на платформі *LearningApps* (<https://learningapps.org/create?new=71#preview>) наступна вправа, зображена на рисунку 2.

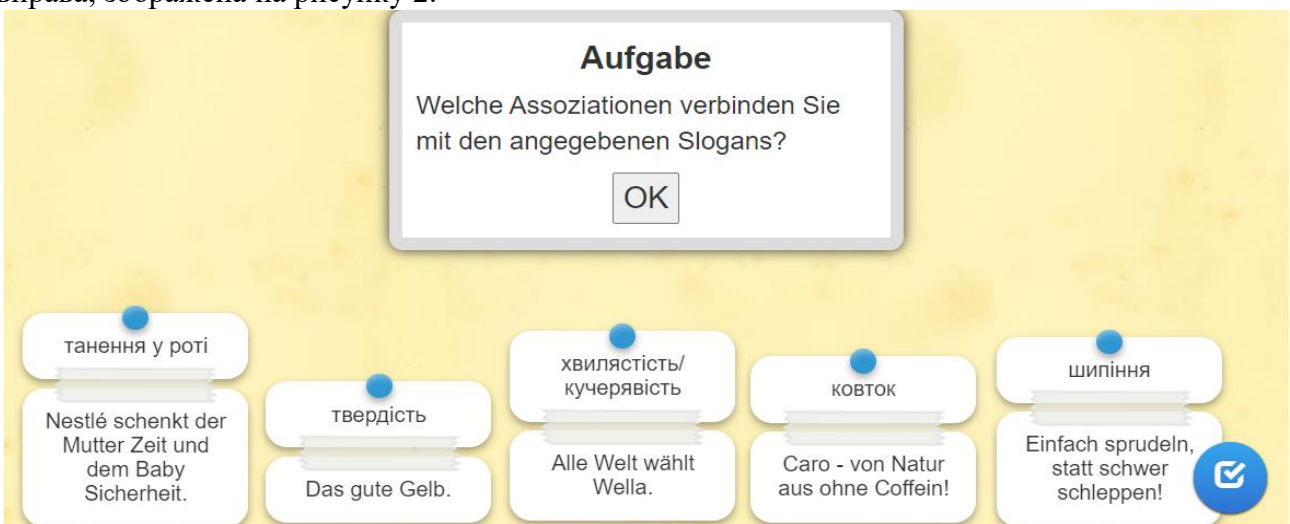


Рис.2 Асоціативний зв'язок між рекламним слоганом та характеристикою товару

Прослуховуючи рекламні слогани здобувачі акцентують свою увагу саме на асоціаціях, які у них викликає звуковий ряд німецькомовного рекламного тексту, зумовлений фоносемантичними процесами (звукосимволізму, звуконаслідування, синестезії).

**Висновки.** Підсумовуючи, можна стверджувати, що застосування німецькомовного рекламного матеріалу, а саме рекламних назв та слоганів при формуванні КА є перспективним, що було доведено статистично значущим критерієм хі-квадрат. Виявлений в ході нашого дослідження фонетично-асоціативний символічний зв'язок між "звуком та змістом" слугує додатковим інструментом при розвитку КА, а звуковий ряд німецькомовного рекламного тексту, що базується на фоносемантичних процесах дає змогу використовувати рекламні матеріали в навчальних цілях задля розвитку асоціативного мислення здобувачів. Перспективним вбачаємо проведення експерименту на основі розроблених нами вправ для формування асоціативного поля при формуванні КА.

### Список літератури

Левицкий В.В. Звуковой символизм. Мифы и реальность : монография. Черновцы : Черновицкий национальный университет, 2009. 264 с.

Левицкий В.В. Квантитативные методы в лингвистике : учебное издание. Вінниця : Нова книга, 2007. 264 с.

Макєдонова О.Д. Лінгвостилістична організація та прагматичне функціонування англійськомовного рекламного дискурсу : дис. ... канд. філ. наук : 10.02.04. Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2017. 229 с.

Найдеш О.В. Німецька фонестемна лексика та символічні значення її початкових фонестем (фонемних сполучень приголосних). *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2019. №12. С. 141–145. DOI:[10.24919/2663-6042.12.2019.189279](https://doi.org/10.24919/2663-6042.12.2019.189279)

Найдеш О.В. Символічні властивості початкових сполучень приголосних у сучасній німецькій мові : автореф. дис...канд. філол. наук : 10.02.04. Чернівці, 2009. 22 с.

Найдеш О.В., Білокопита А. Формування мовленнєвої компетентності в аудіюванні при вивченні німецької мови у ЗВО : інноваційні методи та технології. *Науковий вісник Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича*. Сер. Германська філологія. 2022. Вип. 835–836. С. 93–102.

Раду А.І. Структурно-композиційна організація рекламного дискурсу. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах* : зб. наук. пр. Київ, 2009. Вип. 16. С. 83–99.

Савенко Р.П. Аудіювання як одна з форм навчання міжкультурного спілкування. *Педагогічні науки*. 2002. Вип. 11. С. 91–95.

Elsen H. Einführung in die Lautsymbolik. Berlin : Erich Schmidt Verlag, GmbH & Co.KG, 2016. 296 S.

Ertel S. Psychophonetik : Untersuchungen über Lautsymbolik und Motivation. Göttingen : Verlag für Psychologie C.J. Hogrefe, 1969. 230 S.

Fenz E. Laut, Wort, Sprache und ihre Deutung : Grundlegung einer Lautdeutungslehre. Wien : Franz Deutike, 1940. 179 S.

Firth J.R. Speech. London, 1930. 147 p.

Funk H., Kuhn Chr. Arbeiten mit digitalen Lehrwerken. *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Friedrich Verlag GmbH, Hannover 2020. S. 236–241.

Schloss I. Chicken and pickels. Choosing and brand name. *Journal of Advertising Research*. 1981. P. 47–49.

## References

Levytskyi V.V. Zvukovoi symvolizm. Myfy y realnost [Sound symbolism. Myths and reality]: monohrafiya. Chernivtsi: Chernovytskyi natsionalnyi unyversytet, 2009. 264 s.

Levytskyi V.V. Kvantytatyvnye metody v lynchvystyke [Quantitative methods in linguistics] : uchebnoe yzdanye. Vinnytsia : Nova knyha, 2007. 264 s.

Makiedonova O.D. Lihvostylistychna orhanizatsiia ta prahmatychnе funktsionuvannia anhliiskomovnoho reklamnoho dyskursu [Linguistic organization and pragmatic functioning of English-language advertising discourse] :dys. ... kand. fil. nauk : 10.02.04. Zaporizkyi natsionalnyi unyversytet. Zaporizhzhia, 2017. 229 s.

Naidesh O.V. Nimetska fonestemna leksyka ta symvolichni znachennia yii pochatkovykh fonestem (fonemnykh spoluchen pryholosnykh) [German phonemestic vocabulary and symbolic meanings of its initial phonemes (phonemic combinations of consonants)]. *Naukovyi visnyk Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho unyversytetu imeni Ivana Franka*. 2019. №12. S. 141–145.

Naidesh O.V. Symvolichni vlastyivosti pochatkovykh spoluchen pryholosnykh u suchasniy nimetskii movi [Symbolic properties of initial consonant combinations in the modern German language] : avtoref.dys...kand..filol.nauk: 10.02.04. Chernivtsi, 2009. 22 s.

Naidesh O.V., Bilokopyta A. Formuvannia movlenniievoi kompetentnosti v audiiuvanni pry vyvchenni nimetskoi movy u ZVO: innovatsiini metody ta tekhnolohii [Formation of speaking competence in listening when learning German in secondary schools: innovative methods and technologies]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho unyversytetu im. Yu.Fedkovycha Ser. Hermanska filolohiia*. 2022. Vyp. 835–836. S. 93–102.

Radu A.I. Strukturno-kompozitsiina orhanizatsiia reklamnoho dyskursu [Structural and compositional organization of advertising discourse.]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh* : zb. nauk. pr. Kyiv, 2009. Vyp. 16. S. 83–99.

Savenko R.P. Audiiuvannia yak odna z form navchannia mizhkulturnoho spilkuvannia [Listening as one of the forms of learning intercultural communication.]. *Pedahohichni nauky*. 2002. Vyp. 11. S. 91–95.

Elsen H. Introduction to Laugh Symbolism [Einführung in die Lausymbolik]. Berlin: Erich Schmidt Verlag, GmbH & Co.KG, 2016. 296 S.

Ertel S. Psychophonetics: Studies on sound symbolism and motivation [Psychophonetik : Untersuchungen über Lautsymbolik und Motivation]. Göttingen : Verlag für Psychologie C.J. Hogrefe, 1969. 230 S.

Fenz E. Sound, word, language and their interpretation: the foundation of a theory of sound interpretation [Laut, Wort, Sprache und ihre Deutung: Grundlegung einer Lautdeutungslehre]. Wien : Franz Deutike, 1940. 179 S.

Firth J.R. Speech. London, 1930. 147 p.

Funk H., Kuhn Chr. Working with digital textbooks. *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Friedrich Verlag GmbH, Hannover 2020. S 236–241.

Schloss I. Chicken and pickles. Choosing and brand name. *Journal of Advertising Research*. 1981. P.47–49.

УДК 378.147.091.33-028.17:811.112.2]:821.112.2

**THE FORMATION OF A FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE IN READING  
BY MEANS OF GERMAN CLASSICS' AUTHENTIC TEXTS  
АВТЕНТИЧНІ ТЕКСТИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КЛАСИКІВ ЯК ЗАСІБ  
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ**

**Ольга НАЙДЕШ**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

**[o.najdesh@chnu.edu.ua](mailto:o.najdesh@chnu.edu.ua)**

**<https://orcid.org/0000-0002-2293-6921>**

**Валерія РИХЛО**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

**[rykhlo.valeriia@chnu.edu.ua](mailto:rykhlo.valeriia@chnu.edu.ua)**

The article deals with the methodology of developing foreign language competence in reading on the basis of the authentic text of the classic German literature author. *Three Comrades*, a novel by E.M. Remarque, is considered a classic of world literature, as it touches upon important topics universal for all generations - human relationships, friendship and love. We have processed 385 pages of the authentic novel with 28 chapters and a total number of 199430 units of word usage, and analyzed the findings of domestic and foreign experts on methods of forming foreign language competence in reading. To meet the objectives, the main stages of the incremental formation of communicative competence in reading were identified, interactive techniques were proposed together with a subsystem of exercises and tasks for each of the stages. When developing practical exercises and tasks for the work at the first stage, it was found that the use of such tools as the interactive method of clusters, direct replacement of words, mnemonic methods and didactic-methodological principle of personalization, has a positive effect on the removal of difficulties of linguistic and semantic nature and enables the beginning of successful work with the text. The article presents different types of reading and shows that introductory home reading is optimal for reading authentic literature. In practice, it has been found that the method of heuristic conversation is the main technique for the development of students' communication at the third stage; the auxiliary methods are the research method, analysis of stories and situations, mental map and analysis of the protagonists. It is proved that the most efficient methods for the development of foreign language competence in reading are dramatization of what has been read, and the method of express debate, which has a positive effect on the development of critical thinking, fluency and stating one's opinion. Validity of the obtained results is confirmed by statistically significant results by calculating the chi-square criterion and the mutual conjugation coefficient.

The efficiency of the proposed methods and subsystem of exercises contributes to overcoming the language barrier, enriching the vocabulary, the ability to express one's own opinion and allows using textual information in various situations in life.

**Keywords:** foreign language competence, authentic texts, interactive methods, heuristic conversation, express debate, mnemonic methods.

У статті розглядається методика формування іншомовної компетентності у читанні на основі автентичного тексту автора класичної німецької літератури. Доведено, що роман Е. М. Ремарка «Три товариші» вважається класикою світової літератури, адже торкається важливих тем, що є актуальними і повчальними для будь-якого покоління: взаємовідносини між людьми, дружба та кохання. Опрацьовано 385 сторінок автентичного роману із 28 розділами та загальною кількістю слововживань 199430 одиниць. Здійснено аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених-методистів в напрямку методики формування іншомовної компетентності у здобувачів при читанні. Для вирішення поставлених завдань було виокремлено основні етапи покрокового формування комунікативної компетенції в читанні, запропоновано інтерактивні методи та розроблено підсистему вправ та завдань для кожного з етапів. При розробці практичних вправ та завдань до твору на першому етапі було виявлено, що застосування таких методів як інтерактивного методу кластерів, прямої заміни слів, мнемотичних методів та дидактично-методичного принципу персоналізації позитивно впливає на зняття мовних та смислових труднощів та сприяє початку вдалої роботи з текстом. У статті описано та проаналізовано види читання та досліджено, що вид ознайомлювального домашнього читання є оптимальним для читання автентичної літератури. Практично встановлено, що метод евристичної бесіди є основним методом для розвитку комунікації здобувачів на третьому етапі, допоміжними методами є дослідницький метод, аналіз історій та ситуацій, ментальна карта та аналіз образів головних героїв. Доведено, що найефективнішими методами для розвитку іншомовної компетенції в читанні є інсценування прочитаного та метод експрес-дебатів, використання яких позитивно впливає на розвиток критичного мислення, вільного мовлення та відстоювання власної думки. Достовірність отриманих результатів підтверджено шляхом статистично значущих результатів при обчисленні критерію  $\chi^2$  та коефіцієнта взаємної спряженості.

Ефективність використання запропонованих методів та розробленої підсистеми вправ сприяє подоланню мовного бар'єру, збагаченню словникового запасу, вмінню висловлювати власні думки та уможливує використання текстової інформації в інших життєвих умовах.

**Ключові слова:** іншомовна компетентність, автентичні тексти, інтерактивні методи, евристична бесіда, експрес-дебати, мнемотичні методи.

**Вступ.** Стрімкий розвиток можливостей для міжкультурного спілкування впливає на потребу в підготовці здобувачів із високим рівнем знань іноземних мов, зокрема, німецької. В тому числі вдосконалення потребує і методика формування іншомовної компетентності у читанні, оскільки одним із найголовніших чинників успішного оволодіння іноземною мовою є читання іншомовних, автентичних текстів, які сприяють засвоєнню лексики, усвідомленню мовних та соціокультурних явищ, удосконаленню вмінь міжкультурної комунікації, а також забезпечують духовний розвиток людини та формують її світосприйняття. На сьогоднішній день особливого значення набуває формування іншомовної компетентності в читанні, адже недостатньо сформовані читацькі вміння мають негативний вплив на розвиток соціально-комунікативних навичок (soft skills) здобувачів.

У методиці викладання іноземних мов питання формування іншомовної компетентності в читанні постійно перебуває у центрі уваги учених-методистів. Такі вітчизняні та зарубіжні методисти як О. Б. Бігич, С. І. Боднар, Г. Е. Борецька, Н. Ф. Бориско, Г. Вестгоф, З. І. Кличникова, О. О. Леонтєв, С. Ю. Ніколаєва, Г. Рош та ін. досліджували типи лінгвістики текстів, а Т. О. Вдовіна запропонувала методику навчання учителів іноземної мови читанню англійських художніх текстів.

Актуальність проведеного дослідження обумовлена поглибленим інтересом суспільства до автентичної літератури, зокрема німецьких класичних романів, адже сучасна молодь прагне читати та розуміти тексти в оригіналі з урахуванням всіх особливостей стилю написання автора. Художній стиль автентичних текстів оперативно відгукується на потреби суспільства, зосереджується на актуальних питаннях та відображає багатство мовних тенденцій. Тож, актуальність дослідження зумовлена низкою факторів, а саме: необхідністю розробки методики формування іншомовної компетентності у читанні; відсутністю досліджень щодо формування у здобувачів німецькомовної компетентності в читанні автентичних текстів; доцільністю залучення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій із метою забезпечення умов для ефективно організації навчального процесу.

Метою нашої роботи постає теоретичне обґрунтування й розробка поетапної методики формування комунікативної компетентності в читанні автентичних текстів німецькомовних класиків. Відповідно до мети дослідження передбачається вирішити наступні конкретні завдання: проаналізувати сучасний стан дослідження проблеми, визначити лінгвістичні особливості німецькомовних автентичних текстів; здійснити відбір класичних даних текстів; виділити етапи формування комунікативної компетентності в читанні автентичних текстів; запропонувати методику формування іншомовної компетентності на основі тексту німецькомовного класика та розробити підсистему вправ для формування іншомовної компетентності в читанні певного автентичного тексту.

**Методи дослідження.** Ми вивчаємо вітчизняні та зарубіжні наукові джерела з педагогіки, методики, психології, лінгвістики; впроваджуємо моделювання процесу формування німецькомовної компетентності в читанні з використанням запропонованої системи вправ та застосовуємо відповідні інноваційні методи навчання. У роботі також застосовано статистичні методи (хі-квадрат та коефіцієнт взаємної спряженості) (Левіцький, 2007, с. 137–139). Матеріалом дослідження слугував роман Еріха Марії Ремарка «Три товариші».

**Результати та обговорення.** Під терміном *компетенція у читанні* ми розуміємо здатність здобувачів читати автентичні тексти різних жанрів та видів (Борецька, 2012, с. 51), при цьому формальний аспект тексту відіграє велике значення при лінгвістичному аналізі ("*the formal aspect of a text ... has as well long been an object of linguistic analysis*") (Левіцький, Найдеш, 2011, с. 247). Іншомовну компетентність у читанні ми розглядаємо як здатність застосовувати знання мови у спілкуванні, взаємодіяти з навколишнім середовищем та людьми, а також оволодіти навичками роботи в парах та групах.

Розглянувши методи, методику та методологію формування компетенції у читанні, а також ознайомившись з видами та прийомами читання автентичних текстів та етапами формування цієї компетенції, доходимо висновку, що для автентичної літератури оптимальним є вид ознайомлювального домашнього читання, тому що він є максимально наближеним видом до читання рідною мовою. Домашнє читання формує в читача власне естетичне ставлення до світу, розвиває творче мислення та передбачає співвіднесення змісту твору із особистим досвідом.

Роман Еріха Марії Ремарка «Три товариші» включає в себе 385 сторінок оригінального тексту (Remarque, 2002, 387 S.), кількість слововживань на одній сторінці становить 518 одиниць. Загальна кількість слововживань у тексті – 199430 одиниць. Роман «Три товариші» поділений на 28 розділів, в середньому на розділ припадає 14 сторінок тексту. Тож, зважаючи на зазначене вище, ми запропонували наступну методику роботи над цим романом поетапно (на основі першого розділу):

Перший етап визначає важливу роль постановки запитань, спрямованих на роздуми про тему та ідею твору, наприклад: *Worum geht es Ihrer Meinung nach im ersten Abschnitt des Textes "Drei Kameraden"?*

На цьому етапі ми запропонували інтерактивний метод кластерів, що використовується у всіх 28 розділах, дозволяє здобувачам висловлювати свою думку та почати опрацювання роману активно, генеруючи ідеї як окремо, так і обговорюючи в групі. Крім того, на першому етапі використовувався метод тлумачення невідомої лексики (географічних назв, архаїзмів, фразеологізмів) задля зняття мовних та смислових труднощів. Зокрема, ми розробили активний словник, притаманний для носіїв тієї мови, яка вивчається, та зрозуміле тлумачення лексики, яке опрацьовується із застосуванням мнемотичних методів. Розглянемо приклад наступного словника:

#### **Aktiver Wortschatz**

*tanken = den Tank auf füllen; j-n (etw.) anstarren = j-n, etwas starr ansehen; den Kopf (mit dem Kopf) schütteln; j-n in Versuchung führen; sich herumtreiben = herumstreiten; sich umziehen = die Kleidung wechseln; zerlegen = zergliedern; Witze reißen = scherzen; j-n auslachen = sich lustig über j-n machen; wie angenagelt stehen bleiben; (das) weiß der Kuckuck!; beim besten Willen; die Achseln*

=(mit den Achseln) zucken; sich duzen = per "Du" mit j-m sein; übertrieben sein = überzogen, extrem sein.

Після опрацювання активного словника, пропонуємо до текстову вправу на заміну слів для тренування нової лексики:

**Ersetzen Sie die unterstrichenen Wörter und Wendungen durch entsprechende aus dem aktiven Wortschatz.**

1. Es ist schon Zeit, das Auto mit Benzin aufzufüllen. 2. Mathilde Stoß' Gesang brach ab, sie sah Robert starr aus roten Augen an. 3. Anstatt zu antworten, schüttelte er nur mit dem Kopf. 4. Er hat sich lustig über ihn gemacht. 5. Die Kameraden arbeiteten, bis es dämmerig wurde. Dann wuschen sie sich und wechselten die Kleidung. 6. Um zu scherzen, bot der Besitzer einer Damenmantelfabrik und Rennamateure Boll wies Otto eine Wette an. 7. Weiß der Kuckuck, warum, zuckte ich nur mit den Achseln, und alle lächelten auf einmal.

Варто зазначити, що вправа на заміну слів використовується на першому етапі лише для початкових розділів, для наступних розділів ми запропонували дидактично-методичний принцип персоналізації, оскільки він спрямований на персональну роботу, що є найефективнішим методом при запам'ятовуванні нової лексики. Тож наведемо приклад такої вправи з 5 розділу:

**Verwenden Sie den aktiven Wortschatz dieses Kapitels in Ihren anschaulichen Beispielen.**

Отже, на першому етапі ми послуговувалися інтерактивним методом кластерів, методом прямої заміни слів, мнемотичними методами та дидактично-методичним принципом персоналізації.

Другий етап починається з ознайомленням із запитаннями до тексту, що відповідає евристичному методу, який ми застосували на третьому етапі у всіх 28 розділах. Наведемо відповідний приклад:

**Beantworten Sie folgende Fragen zum Inhalt.**

1. Wie verliefen die Kinderzeit und die Jugend von Robert Lohkamp?
2. Was für ein Geschenk bekam Robert von seinen Freunden zum Geburtstag?
3. Wie bezeichneten die Fachleute den Wagen von Otto Köster? Warum?
4. Warum änderten die Kameraden Karls Karosserie nicht?
5. Wie machten sich Robert Lohkamp und seine Kameraden mit Patrice Hollmann bekannt?
6. Wie sah Patrice aus? Beschreiben Sie sie bitte!
7. Womit endete Roberts Geburtstagsfeier?

Після ознайомлення із запитаннями до тексту здобувачі зачитують вголос деякі уривки роману, діалоги, полілоги з метою тренування вимови та фонетичної складової роману, крім того, зачитування вголос допомагає пригадати мету та тему твору, головну думку, задум автора.

Важливим етапом для формування іншомовної компетенції здобувачів є третій етап, що характеризується контролем розуміння прочитаного. Задля активації словникового запасу та розвитку комунікативної компетенції ми використали метод евристичної бесіди, відповідно до якого були розроблені запитання до тексту, що розглядалися на другому етапі. Запитання стосуються змісту тексту, допомагають зорієнтуватися в романі, обговорити те, що могло бути незрозумілим чи упущеним. Відповідь вимагається іноземною мовою, проте досить стисло, не виходячи за рамки роману, із застосуванням опрацьованого на уроці активного словника та отриманої інформації з тексту.

Автор роману приділяв багато уваги опису та характеристиці образів головних героїв, тож за методом евристичної бесіди пропонуємо наступну вправу, використовуючи інтерактивний метод ментальної карти:

**Charakterisieren Sie anhand des Textes:**

- 1) Pat Hollmann; 2) Frau Mathilde Stoß; 3) Gottfried Lenz; 4) Binding.

Ця вправа задіює лексику до теми зовнішність (*Aussehen*), дозволяє порівняти характеристики різних людей, використовувати багато прикметників та описової лексики, крім того, послуговуватися не тільки описом з роману, а й ділитися своїми враженнями про персонажів. Після виконання цієї вправи ми пропонуємо схоже, але ускладнене завдання, адже



обговорень потребує подана з роману ситуація. Для цього завдання пропонуємо метод аналізу історій та ситуацій передбачений евристичною бесідою.

### ***Sprechen Sie zu folgenden Themen.***

1. *In der Au-Re-We (Roberts Wortwechsel mit Frau Stoß).* 2. *Hobby Lohkamps, Erinnerungen an seinen Geburtstag.* 3. *Die ersten Gratulanten.* 4. *Rennwagen "Karl", sein letztes Rennen.* 5. *Im kleinen Gasthaus.* 6. *Robbys Bekanntschaft mit Binding und Pat Hollmann.*

Таке завдання спрямовує увагу на найважливіші частини тексту, а також на лексику та граматику, які застосовані в тексті для опису цих тем, зокрема на минулі часи (Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt), які є основними в творі.

Всі розроблені вище вправи та завдання стосуються безпосереднього самого змісту тексту, його ідеї, теми та основної інформації. Тож для того, щоб розвивати комунікацію різнобічно, пропонуємо дати розгорнуті обґрунтовані відповіді на запитання, що передбачено евристичним методом. Для виконання цього завдання ми пропонуємо також дослідницький метод, а також роботу в парах або групах, тож результат роботи має бути представленим у вигляді короткої презентації чи рецензії.

### ***Fragen zum Überlegen und zur Diskussion.***

1. *Wie schildert E.M. Remarque die politische und wirtschaftliche Situation in Deutschland der Zwischenkriegszeit?*

2. *Wie bezeichnet E.M. Remarque den Begriff der "verlorenen Generation"? Wie verstehen Sie diesen Begriff?*

3. *In welchen Romanen beschreibt E.M. Remarque die "verlorene Generation"?*

4. *Warum gehören die drei Kameraden zur "verlorenen Generation"? Sind diese drei Hauptfiguren des Romans wirklichkeitsecht?*

5. *Gehört Patrice Hollmann zur "verlorenen Generation"?*

6. *Warum fühlte sich Robert Lohkamp an seinem 30. Geburtstag so niedergeschlagen? Wovon zeugen seine Erinnerungen an die Kriegserlebnisse?*

7. *Wie kam Otto Köster in den Besitz des Rennwagens "Karl"? Warum behauptete Gottfried Lenz, dass ihr "Karl" erzieherisch wirkte?*

8. *Wie beantwortet Robert Gottfrieds Frage: "Wozu lebst du eigentlich, sag mal, Baby?". Wie würden Sie diese Frage heute beantworten?*

Завдання спрямоване на розвиток усного мовлення, критичного мислення та навичок роботи в парах або групах. Запитання схиляють здобувачів до роздумів та є мотивацією для дискусій та активної участі в обговоренні тем.

Останнім етапом роботи з текстом є четвертий етап, який передбачає переказ текстів, проте сучасна методика пропонує багато модернізованих інтерактивних методів, зокрема такі методи, як: метод інсценування прочитаного та метод дебатів, а саме експрес-дебатів. Метод інсценування є складним видом мовленнєвої діяльності, адже потрібно володіти читацькою увагою, а також обдумувати та переосмислювати літературні образи головних героїв. Ми надаємо дві ситуації для інсценування, тобто парної роботи:

### ***Inszenieren Sie:***

1) *Roberts Gespräch mit Frau Stoß;* 2) *seinen Wortwechsel mit Köster und Lenz.*

Обидві теми є цікавими з огляду на їх лексичну складову. Здобувачам необхідно передати основну думку діалогу, емоції головних героїв та їх почуття, що розвине в них почуття емпатії до них. Завдання є видом роботи у парі, що з огляду на розвиток комунікативних навичок є найбільш доцільним, крім того творчим, дещо театральним, тому для реалістичності можливим є підготування реквізиту для театрального дійства. В таких умовах буде простіше подолати мовний бар'єр, інсценуючи не свої емоції, а емоції головних героїв.

Цікавішим та сучаснішим методом розвитку комунікативних здібностей є метод експрес-дебатів, оскільки за даним методом кожен учасник дебатів займає «свою» позицію та захищає її перед іншими, що є чудовим мотиваційним прийомом задля стимуляції обговорень/дискусій. Ми пропонуємо на основі першої частини роману чотири цитати різних героїв:



**Wählen Sie ein Zitat aus und kommentieren Sie es. Wie ist Ihre Stellungnahme zu einzelnen Aussagen der handelnden Personen im Roman? Diskutieren Sie.**

a) Mathilde Stoß: "Man muss das Gute nehmen, wie es kommt. Auch wenn man's nicht versteht".

b) Gottfried Lenz: "Je weniger Selbstgefühl ein Mensch hat, umso mehr ist er wert".

c) Robert: "Wenn der Mensch erst was wert ist, ist er nur noch sein eigenes Denkmal. Das finde ich anstrengend und langweilig".

d) Patrice Hollmann: "Aber man muss auch verlieren können; wie sollte man sonst leben?".

Для виконання цього завдання обирається цитата, крім того кожен учасник дебатів обирає власну позицію, тобто чи погоджується (позиція "за") він з цитатою чи ні ("проти"). Кількість суперників повинна бути однаковою, тож ті, хто не визначились зі стороною, можуть стати незалежними експертами (суддями), щоб оцінювати обидві сторони та протиставляти їх відповіді. Суддя є головним в цьому контексті, він визначає і контролює час. По черзі учасники з першої та другої команди висловлюють свою думку та підкріплюють її аргументами доти, допоки не закінчиться відведений на це час. Вкінці кожен повідомляє свій висновок, тобто чи залишився при своїй думці, чи аргументи суперників були переконливішими. Це завдання напряду розвиває критичне мислення, спрямовує на розгляд ситуації з різних сторін та дозволяє переосмислити як свої аргументи, так і аргументи суперників. Тож, на четвертому етапі роботи з текстом у всіх розділах нами використовувалися такі методи як дебати, дискусії, інсценування та драматично-педагогічний підхід.

Окрім роботи на занятті ми запропонували декілька вправ на домашнє завдання, які спрямовані на рефлексію. Ми розробили наступні творчо-розвивальні завдання для домашнього опрацювання:

**Reagieren Sie auf die folgenden Sprechimpulse:**

1. Was halten Sie von Horoskopen und Amuletten? Können Sie wirklich vor "bösen Kräften" schützen? Argumentieren Sie Ihre Meinung.

2. Warum behauptete Lenz "Karl wirkte erzieherisch". Was kann erzieherisch auf einen Menschen wirken? Führen Sie Ihre Beispiele an.

**Stellen Sie sich vor: Ihr Freund hat bald Geburtstag, und Sie müssen ihm dazu gratulieren. Schreiben Sie bitte für ihn eine Postkarte mit Gratulationen und Wünschen.**

Ці письмові завдання стимулюватимуть розвиток письмового мовлення, роздуми про внутрішній світ та самопізнання на основі першої частини роману. Завдання допомагають здійснити самоаналіз результатів прочитаного, зіставити отримані знання із попереднім досвідом, а також усвідомити та ще раз переосмислити зміст роману, ідею, тему та мету, а також проблематику твору.

Розробивши методику формування комунікативної компетенції у читанні і для інших розділів, ми дослідили функціонування застосованих нами методів. Тож, поравувавши всі методи у всіх розділах та провівши статистичні розрахунки, можемо зробити висновки, що на кожному етапі роботи з текстом домінує один метод. На першому етапі домінує дидактично-методичний принцип персоналізації над методом заміни, що підтверджується статистично значущим критерієм  $\chi^2$ -квадрату, де  $\chi^2 = 13,86$ ;  $K=0,40$ , на наступному текстовому етапі основним є метод ознайомлювального домашнього читання тексту  $\chi^2 = 15,78$ ;  $K=0,43$ . Дослідження третього етапу показало наступний результат: домінує евристичний метод, де  $\chi^2 = 40,25$ ;  $K=0,42$ , проте такі методи, як аналіз історій та ситуацій та ментальна карта трапляються досить часто в нашій методиці. Ведучим на останньому етапі є метод експрес-дебатів ( $\chi^2 = 17,52$ ;  $K=0,33$ ), адже цей метод сприяє вільному говорінню здобувачів. При розробці домашнього завдання ми послуговувалися найчастіше творчо-розвивальним методом, що підтверджується статистично значущим критерієм  $\chi^2$ -квадрату ( $\chi^2 = 16,17$ ;  $K=0,34$ ).

**Висновки.** Отже, у процесі навчання іноземної мови одним із найважливіших видів роботи є опрацювання іншомовних текстів. Автентичні тексти розвивають навички усного та писемного мовлення, уміння аналізувати прочитане, сприяють збагаченню словникового запасу та вмінню висловлювати власні думки і, крім того, націлюють на можливість використання текстової інформації в інших життєвих умовах. Запропоновані нами методики дозволяють

здобувачам розвинути критичне мислення, а також вдосконалити свої усні та письмові комунікативні навички.

Перспективним вважаємо подальше розроблення методики формування іншомовної компетенції у здобувачів при читанні на основі інших автентичних текстів (прозових, поетичних) німецькомовних класиків.

### **Список літератури**

Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 3–27.

Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур : підручник для студентів / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике: учебное издание. Вінниця : Нова книга, 2007. 264 с.

Найдеш О. В. Інноваційні підходи навчання іноземних мов у ЗВО. *Концептуальні проблеми розвитку філологічних наук у сучасному полікультурному просторі*. Київ. 2021. С. 135–137.

Ніколаєва С. Ю. Методи та організація сучасних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур. *Навч.-метод. посібник для студентів магістратури та аспірантури*. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2019. 136 с.

Breen M. P. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*. 1985. 6/1. P. 60–70.

Blanckenburg M. Rhetorische Perspektiven auf fremdsprachliche Bildung. München. Ludwig-Maximilians-Universität, 2021. 346 S.

DLL Goethe-Institut URL : <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/for/gia/dll.html>

Ende K. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. 2017. S. 152.

Gogolin I. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2020. S. 391.

Levitskii V., Naidesh O. The Phonosemantic Properties of a Poetic Text. *Formal Methods in Poetics*. Lüdenscheid : RAM-Medienverlag, 2011. P. 247–255.

Rosch H. Deutsch als Zweit-und Fremdsprache. Berlin : Akademie Verlag, 2011. S. 249.

Rosch H. Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Stuttgart : Schneider Verlag, 2021. S. 232.

### **Джерела ілюстративного матеріалу**

Remarque E. Drei Kameraden. Köln : Verlag Kiepenheuer&Witsch, 2002. 387 S.

### **References**

Boretska H. E. Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u tekhnitsi chytannia. *Inozemni movy*. 2012. № 1. S. 3–27.

Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur : pidruchnyk dlia studentiv / za red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 s.

Levytskyi V. V. Kvantytatyvnie metody v lynchvystyke : uchebnoe yzdanye. Chernovtsy : Nova knyha, 2005. 353 s.

Naidesh O. V. Innovatsiini pidkhody navchannia inozemnykh mov u ZVO. Kontseptualni problemy rozvytku filolohichnykh nauk u suchasnomu polikulturnomu prostori. Kyiv. 2021. S. 135–137.

Nikolaieva S. Yu. Metody ta orhanizatsiia suchasnykh doslidzhen z metodyky navchannia inozemnykh mov i kultur. *Navch.-metod. posibnyk dliastudentiv mahistratury ta aspirantury*. Kyiv : Vydavnychiy tsentr KNLU, 2019. 136 s.

Breen M. P. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*. 1985. 6/1. P. 60–70

Vlanckenburg M. Rhetorische Rerspektiven auf fremdsprachliche Bildung. München. Ludwig-Maximilians-Universität, 2021.346 S.

DLL Goethe-Institut URL : <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/for/gia/dll.html>

Ende K. Curriculare Vorgaben und Untetichtsplanung Stuttgart : Emst Klett Sprachen. 2017. S. 152.

Gogolin I. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden : Springer Fachmedien. 2020. S. 391.

Levitskii V., Naidesh O. The Phonosemantic Properties of a Poetic Text. *Formal Methods in Poetics*. Lüdenscheid : RAM-Medienverlag, 2011. P. 247–255.

Rosch H. Deutsch als Zweit-und Fremdsprache. Berlin : Akademie Verlag, 2011. S. 249.

Rosch H. Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Stuttgart : Schneider Verlag, 2021. S. 232.

### **Dzherela iliustratyvnoho materialu**

Remarque E. Drei Kameraden. Köln: Verlag Kiepenheuer&Witsch, 2002. 387 S.

**TRANSLATION OF LACUNA IN SUBTITLES FROM GERMAN INTO  
UKRAINIAN**  
**ПЕРЕКЛАД ЛАКУН У СУБТИТРАХ З НІМЕЦЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ**

**Анастасія ОСИПЧУК**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

osypchuk.anastasiia@chnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-2751-6475>

**Лариса ОЛЕКСИШИНА**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

l.oleksyshyna@chnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-7946-3563>

This article deals with the concept of «linguistic lacunarity» and the analysis of the translation of lacuna, or the so-called «white spots» of the translation, from German into Ukrainian in the subtitles of television news programs of the German TV channel ZDF is carried out. Lacuna are lexical units, for the translation of which there is no direct equivalent. This is caused by different linguistic pictures of the world. They are also called non-equivalent vocabulary. E. Koseriu believes that the translation of lacuna is firstly the translation of a communicative situation, which the translator must first understand, and then qualitatively reproduce in the translation. And therefore, the most common strategy for the reproduction of lacuna is, in his opinion, descriptive translation. Modern translation studies is aimed at solving this problem, which covers various spheres of human life. In particular, this article examines the lacunae found in journalism. Firstly, the current topic of the coronavirus pandemic, economy and politics is investigated. The relevance of this study lies in the insufficient study of the issue of lacunarity in the German-Ukrainian language pair and the translation of lacuna in subtitles. In addition, audiovisual translation, subtitling has certain technical and contextual features that must also be taken into account.

The study showed that descriptive translation, transcoding methods (transcription and transliteration) with and without explanation, full and partial calque are used to translate lacuna. In order to create an adequate and understandable translation for the recipient, the translator requires not only a high level of language skills and knowledge of cultural features, but also the ability to use search engines, erudition and creativity.

**Keywords:** audiovisual translation, subtitling, lacunarity, German-Ukrainian language pair, transformations.

У статті йдеться про поняття «лакунарності», зокрема проводиться аналіз перекладу лакун, або ж так званих «білих плям» перекладу, з німецької мови українською у субтитрах телевізійних випусків новин німецького телеканалу ZDF. Лакуни – це лексичні одиниці, для перекладу яких немає прямого відповідника, що зумовлено різними мовними картинами світу. Їх ще називають безеквівалентною лексикою. Е. Косеріу вважає, що переклад лакун – це, перш за все, переклад комунікативної ситуації, яку перекладач спершу повинен зрозуміти, а тоді якісно відтворити у перекладі. Відповідно, найпоширенішою стратегією відтворення лакун є, на його думку, описовий переклад. Сучасне перекладознавство спрямоване на розв'язання цієї проблеми, яка охоплює різні сфери життя людини. Зокрема, у цій статті розглядаються лакуни, які зустрічаються у публіцистиці. Передусім досліджується актуальна тема пандемії коронавірусу, економіки та політики. Актуальність даного дослідження полягає в недостатньому вивченні питання лакунарності в мовній парі німецька-українська, а саме переклад лакун у субтитрах. Аудіовізуальний переклад, субтитрування має певні технічні й контекстуальні особливості, які також треба враховувати.

Дослідження показало, що для перекладу лакун застосовується описовий переклад, методи транскодування (транскрипція та транслітерація) з та без пояснення, повне та часткове калькування. Задля створення адекватного та зрозумілого для реципієнта перекладу лакун від перекладача вимагається не лише високий рівень володіння мовами та знання культурних та ментальних особливостей, але й уміння користуватися пошуковими системами, ерудованість та креативність.

**Ключові слова:** аудіовізуальний переклад, субтитрування, лакунарність, німецько-українська мовна пара, трансформації.

**Вступ.** Переклад – це не тільки відтворення тексту, лексичних одиниць знаками іншої мови, важливішим є адекватне відтворення комунікативної ситуації. І оскільки кожна мова і культура розвивалися по-різному під впливом різноманітних чинників та явищ, під час перекладу може виникати «ситуація», яка не відома цільовій групі. Ця «ситуація» у нашому розумінні може проявлятися, до прикладу, у вигляді поняття або фрази, які є нетиповими, містять аспект чи явище, відсутні в іншій мові або ж ще досі не названі та, відповідно, не використовувані. Лакуни є яскравим прикладом відмінностей позамовної реальності й, як наслідок, проблемою для перекладача. У цій статті ми проаналізуємо аудіовізуальний переклад лакун у субтитрах та визначимо трансформації, які найчастіше застосовувалися для їх відтворення.

Питання лакунарності є комплексним, єдиного визначення поняття «лакун» немає. Вивченням питання займалися такі науковці-мовознавці як Євгенію Косеріу, Астрід Віт, Ігор Панасюк. Все ж питання перекладу лакун не вивчене до кінця, оскільки явище лакунарності перебуває в динаміці, що пов'язано з природним для мови явищем постійного розвитку та змін. Досі немає традиційно ухваленої класифікації лакун та виокремлення найбільш доречних для їх перекладу стратегій. Зокрема не досліджувався переклад лакун у субтитрах телевізійних випусків новин.

Метою нашої публікації є аналіз перекладу лакун німецької мови українською, які зустрічаються у телевізійних випусках новин телеканалу ZDF у програмах «heute 19:00», «heute journal». Об'єктами дослідження слугують лакуни німецької мови, що використовуються у випусках нових німецького телеканалу, та їх переклад.

Застосовувались такі **методи дослідження:** аналіз та синтез – для збору та опрацювання теоретичних засад; порівняльний аналіз – для визначення перекладацьких трансформацій, які перекладач практикував у процесі відтворення лакун. Добір емпіричного матеріалу базується на методі суцільної вибірки.

**Результати та обговорення.** Лакунарність – явище, яке зустрічається як інтралінгвально, в межах однієї мови, наприклад її лексичної системи, так і міжмовно. Останнє зумовлено, перш за все, різністю мовних картин світу. Так, для нас є проблемою перекласти німецьке слово «Termin» українською тому, що українське «зустріч» не окреслює повноту поняття. Також не існує точних за значенням еквівалентів між двома мовами, оскільки всі мови мають різну семантичну структуру. Жодна лексична одиниця не відповідає іншій одиниці будь-якої цільової мови абсолютно, жодна граматична структура, як от минулий час німецької та англійської мов, не мають однакового значення (Jörn, 2012, с. 24).

Проблемою неперекладності або ж, іншими словами, безеквівалентності займалися численні науковці. Німецький лінгвіст румунського походження Євгенію Косеріу стверджує, що при перекладі так званих «білих плям» не варто розмірковувати над тим, який елемент іншої мовної системи буде еквівалентним, набагато важливішим є те, як називаються ці денотати в такій же ситуації іншою мовою. На думку науковця, для їх відтворення необхідний вже не переклад, а опис (Prunč, 2002, с. 136–137). У Астрід Віт такі розбіжності між мовами викликають інтерес насамперед в контексті причин виникнення таких явищ. Науковець розширює поняття лакун і говорить, що лакуни – це реалії, процеси й стани, які не відповідають досвіду носіїв інших культур (Ertelt-Vieth, 2005, с. 74–75). Схожу думку відстоює Ігор Панасюк. Він вважає, що лакуни сигналізують і вкотре підтверджують існування розбіжностей між мовами та психолінгвістичними досвідами певних культур. Перекладач – знавець як висхідної, так і цільової мови й культури, має з допомогою набутих когнітивних знань, мовної компетенції та культурної обізнаності розв'язувати проблему перекладу так званих «білих плям» (Kononenko, 2020, с. 115).

Лакуни становлять перекладацьку проблему, проте, якщо вони виникають під час аудіовізуального перекладу, то пошук адекватних трансформацій стає ще більш кропітким та

вимагає від перекладача особливих вмій та навичок. У цій статті ми розглянемо переклад лакун у субтитрах, що є одним із видів аудіовізуального перекладу. Субтитрування має ряд переваг: лаконічність перекладу, збереження автентичності, краща інтеграція в іноземну культуру, перевага для тих, хто вивчає мову (Радецька, 2016, с. 82). Все ж субтитрування має ряд недоліків: технічні обмеження, як-от часові відрізки, швидкість мовлення (а відтак і субтитрів), розташування тексту і його зовнішні характеристики (шрифт, розмір); а також контекстуальні, які стосуються відтворення змісту, враховуючи як технічні особливості, так і культурні та мовні особливості й відмінності висхідної та цільової мов. Ці недоліки призводять до того, що однією зі стратегій перекладу є перефразування та компресія, за якої задля уникнення перевантаження тексту можуть опускатися лексичні одиниці, які не мають смислового навантаження: вставні слова, повтори та інші (Єлісеєва, 2018, с. 158). Перекладачі надають перевагу простішим синтаксичним структурам. Лінгвіст Генріх Готтліб дослідив, що в середньому усний текст скорочується на 1/3 в письмовому перекладі субтитрів. Джон Кетфорд вважає переклад субтитрів швидше довільним відтворенням та опрацюванням тексту, ніж перекладом як таким. А все тому, що втрат певної інформації не уникнути. Перекладач натомість звик повністю, конвенційно та літературно, використовуючи найкращі формулювання та лексичні одиниці та досягаючи високого рівня відповідності, здійснювати переклад, що у випадку із субтитрами реалізувати важко. Така ж ситуація виникає і під час перекладу лакун, адекватний переклад яких вимагає достатнього «місця і часу», чого у перекладача субтитрів немає (Gil, 2009, с. 245–244).

Для унаочнення проблеми розглянемо та проаналізуємо приклади перекладу лакун з німецької мови українською. Загалом можна виокремити одну з актуальних тем, яка знову набуває важливості в Німеччині, тема коронавірусу. Вона збагатила словник як німців, так і українців численними новими лексичними одиницями. Вони часто, зокрема через особливості будови мови, як-от поширені композити німецької мови, та сприйняття світу (як-от заходи щодо запобігання хвороби) відрізняються, а отже становлять проблему при перекладі, тобто утворюють «лакуни».

Проаналізуємо наступний приклад: *Angela Merkel hat Oster-Entscheidungen als großen Fehler bezeichnet, damals in Coronapandemie und hat es zurückgenommen.* – Ангела Меркель скасувала рішення ввести локдаун під час великодніх свят, погодившись, що це помилка.

Для відтворення лакуни «Oster-Entscheidungen» перекладач проводить пошукову роботу та обирає стратегію опису лакуни. Він розшифровує це поняття для реципієнта та подає інформацію для легкого сприйняття. Лакуни зазвичай несуть багато додаткових значень, які з допомогою калькування відтворити неможливо, оскільки тоді втрачається семантичне наповнення, і реципієнт отримує лише частину інформації. Переклад лакуни як «великодні рішення» унеможливив би її розуміння. Вважаємо, що перекладач адекватно відтворив значення. Зазначимо, що перекладач субтитрів знаходиться в межах певної кількості знаків, тому він повинен тримати баланс та шляхом розширеного формулювання однієї частини тексту компресувати іншу, не втрачаючи при цьому змісту та комунікативних функцій вислову.

Для висвітлення даних про кількість хворих Інститут імені Роберта Коха використовує неологізм «7-Tage-Inzidenz», що в українському перекладі відтворюється за допомогою калькування з додаванням – «семиденна захворюваність на сто тисяч населення». Додавати «на сто тисяч населення» важливо для розуміння масштабів захворювання.

Якщо під час пандемії в Україні розрізнялися чотири рівні епідемічної небезпеки поширення COVID-19, то у Німеччині впровадили так зване правило «*die Hotspot-Regel*». У перекладі «правило «гарячої точки», або ж «правило «червоної точки», що зазначає високий рівень захворюваності. Таке калькування не становить проблем з розумінням, оскільки його значення зрозуміле з контексту та візуалізоване кадрами на екрані. Ще дві лакуни-неологізми, що є типовими для німецької мовної картини світу і виникли в час пандемії: «*die 3G Verordnung*» та «*die 2G Verordnung*». Їх спершу перекладали з поясненням – одужання / вакцинація / тест, проте згодом задля економії місця та полегшення читання й сприймання було узгоджено переклад «правило 3G» та «правило 2G».

*Long-Covid-Patient* – хворий на «лонгковід»: перекладач відтворює дану одиницю за допомогою відповідника «хворий» та транскодування одиниці «лонгковід». І хоча такий переклад може видатися дещо «очуженим», все ж така лексична одиниця поширюється також в українському медійному просторі, тому не ускладнюватиме розуміння.

Часто зберегти експресивність лексики, що виникла у період коронавірусу, важко або й неможливо. Тому ще однією трансформацією, якою послуговуються перекладачі, є нейтралізація або ж опис лакуни. Тоді перекладач на рівні вставних синтаксичних структур відтворює значення лакуни, що спостерігається у наступних прикладах:

❖ *Es ist unfair, weil wir uns impfen lassen möchten und bisher nicht die Chance hatten und der Impfneid kommt hoch.* – *Це не справедливо, бо ми теж хочемо вакцинуватися, але ще не було можливості й ми заздимо тим, хто вже має таку нагоду.*

❖ *Vorbei ist die Zeit der Abstandsmahner und Virenwarner.* – *Часи попереджень про безпечну дистанцію і віруси вже минули.*

❖ *Die Bundesregierung ist bei der Diskussion um Art und Umfänge der Lieferungen aber dabei in eine Ampelkrise zu rutschen.* – *Дискутуючи про вид та обсяг допомоги, «світлофорна» коаліція не помітила, як сама опинилася на порозі кризи.*

В останньому прикладі вдалося також зберегти експресивність, використавши метафору.

Нейтралізованим було поняття «*Hamstereinkäufe*» – «масові, здебільшого наразі непотрібні закупи». Проте у деяких випадках перекладачам вдавалося знайти експресивний відповідник або створити неологізм. Як-от для лексичної одиниці «*Maskenmuffel*», переклавши її як «маскопротивник». Тут спостерігаємо калькування та створення своєрідного окупаціоналізму. У випадку з лексичною одиницею «*Covididiot*» було застосовано транслітерацію.

Часто відтворити всю повноту значення лакуни одним словом неможливо, як і знайти еквівалент, тому застосовується описовий переклад. Це практикується й під час відтворення політичної лексики, щоб одомашнити її та зробити зрозумілою для читача. Для здійснення цього перекладач має спершу сам зрозуміти те чи інше поняття, а тоді підібрати таку трансформацію, яка допоможе створити якісний переклад. Так, у репортажі про виведення німецьких військ з Афганістану вживаються два терміни – *Ostkräfte* і *Aufnahmesusage*. Розглянемо контексти та переклад даних лакун українською:

❖ *... weil sehr viele Orstkräfte zurückgelassen worden waren.* – *... тому що багато місцевих солдатів-іноземців, що служили з німецькими солдатами, і досі залишаються в Афганістані.*

❖ *Für weitere 6 000 Menschen gibt es eine Aufnahmesusage.* – *Ще 6000 осіб отримали дозвіл на в'їзд.*

Для відтворення згаданих лакун застосовується описовий, пояснювальний переклад. У першому випадку необхідно було познайомити українського читача з таким поняттям. Ба більше, часовий проміжок уможливив такий розлогий опис лакуни у субтитрі. У другому випадку йдеться про дозвіл проживання «*Orstkräfte*» на території Німеччини, але оскільки з контексту відомо, що йдеться саме про військових-афганців, детальніше описувати потреби не було.

Ще один приклад зображує пояснювальний переклад, пояснення лакуни. Це слова французького колишнього топдипломата і цікаво, що він у своєму інтерв'ю також використовує термін «*die schwarze Null*», не перекладаючи його французькою, що може бути зумовленим цільовою групою його інтерв'ю – а це німці, які, очевидно, знайомі з такою політикою Німеччини, на відміну від українців, які є реципієнтами українських субтитрів.

❖ *Aber jetzt haben viele EU-Staaten den Eindruck, dass Deutschland nicht nach denselben Regeln spielen will, die es anderen auffällig tat, wie damals die schwarze Null.* – *Але у багатьох державах ЄС складається таке враження, що Німеччина не хоче грати за своїми ж правилами, які раніше нав'язувала іншим, як-от механізм неперевищення витрат над прибутком.*

Перекладачі вдавалися також до стратегії очуження. Розглянемо декілька прикладів:

❖ *Erst jetzt, zwei Tage nach seiner Erklärung, setzt sich das Wort Ringtausch durch.* – *Тільки зараз, 2 дні після його заяви, все частіше згадується вираз «круговий обмін».*

Спостерігаємо калькування, яке, на перший погляд, може ускладнити розуміння, проте у самому ж відео згодом пояснюється, що означає це поняття, тому нема потреби це робити у даному часовому відрізку. Щобільше, під час перекладу субтитрів діють певні часові обмеження, тому не вдалося б якісно застосувати описовий, пояснювальний переклад в цьому випадку. Схожу трансформацію застосували також для перекладу лакуни «*Schuldenbremse*» – принцип «боргового гальма». У цьому випадку перекладач також посилався на те, що таке поняття вже раніше вживалося на просторах інтернету, як-от на інформаційній сторінці Deutsche Welle. Тому такий переклад не ускладнить розуміння, а спонукатиме реципієнта дізнаватися більше про політичне та економічне життя Німеччини.

Ще однією трансформацією, що свідчить про очуження перекладу, є транскодування (транскрипції або транслітерація) з додаванням інформації, важливої для розуміння конкретного контексту:

❖ Reichsbürger – представник руху «райхсбюргер»;

❖ *Wir reden hier über ein tausend jährliches Angendorf.* – Мова йде про тисячолітнє село тину «ангендорф».

Окрім транскрипції, спостерігаємо додавання інформації. Така експлікація полегшує сприйняття. Трансформація додавання також часто застосовувалася при перекладі лакун, а саме власних назв. Наприклад:

❖ ADAC – загальнонімецький автомобільний клуб ADAC;

❖ ver.di – профспілкова організація ver.di;

❖ Hartz-IV-Aufstocker – особи, які отримують соціальну допомогу за проєктом Hartz-IV.

Розглянемо експресивно забарвлену лексичну одиницю «*Gratwanderung*», що у прямому значенні означає процес ходіння по краю, а у переносному – ситуацію, за якої навіть найменша помилка може спричинити велику проблему. Для відтворення цієї одиниці в перекладі використовуємо нейтральну одиницю «*балансувати*» для передачі прямого значення одиниці та фразеологізм «*між двома вогнями*». У такому випадку вдалося ще й зберегти експресивну комунікативну функцію, якою часто оперують у телевізійних випусках новин. Розглянемо реалізацію цього перекладу в субтитрі:

❖ *Die Gratwanderung und kein einfacher Termin.* – **Балансування між двома вогнями, зовсім непроста зустріч.**

Лакуна «*Quereinsteiger*» позначає людину, яка змінює місце роботи та працює не за початково обраною спеціальністю. Її вдалося відтворити шляхом опису – «*коли міняєш сферу діяльності*». У випуску новин вживали також іншу лексичну одиницю – композиту з першою його частиною *Quer* – «*Querschläger*». Розглянемо контекст застосування одиниці, яка у дослівному перекладі означає «*той, хто криво б'є*», а її перше словникове значення – «*рикошет*»:

❖ *Für Querschläger gibt es notfalls Sibirien.* – *Адже там для тих, хто незгідний, є Сибір.*

Отож, для перекладу цієї лакуни було знайдено відповідник, який несе потрібне для цього контексту значення. Для відтворення цієї лакуни можемо запропонувати ще варіанти «дисидент», «інакодумець» або «політичний інакодумець».

**Висновки.** Зараз особливо важливо дізнаватися інформацію з різноманітних джерел, в тому числі й з іноземних. У цьому українським реципієнтам допоможе аудіовізуальний переклад новин. Проте для перекладача це також випробування. Щоб правильно відтворити інформацію у перекладі, треба подолати численну кількість перекладацьких проблем та труднощів. Серед них також переклад лакун. Щоб розв'язати проблему лакунарності, перекладачі використовують різні трансформації та зважають при цьому ще й на особливості перекладу субтитрів – часові обмеження та обмеження кількості знаків. Очевидно, перекладач має розпізнати лакуну, проаналізувати її за допомогою довідкових джерел та пошукових серверів, та, застосовуючи різноманітні трансформації, відтворити її цільовою мовою. Обираючи ту чи іншу перекладацьку трансформацію, перекладач також обирає між двома основоположними стратегіями перекладознавства – «*домашнення*» та «*очуження*». З огляду на проаналізовані приклади, можна стверджувати, що перекладачі переважно послуговувалися



стратегією «одомашнення» та такими трансформаціями, як описовий переклад, повне калькування, додавання, нейтралізація.

Перспективою дослідження може бути аналіз лакун інших телевізійних випусків новин, складання тематичного словника лакун, поглиблене вивчення та аналіз функцій та структури лакун, частота їх виникнення в мовних парах українська – німецька, німецька – українська тощо.

### **Список літератури**

Єлісеєва С. В. Особливості субтитрування як напряму перекладацької діяльності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2018. С. 158–160.

Радецька С. В., Калішчак, Т. Т. Субтитрування як вид аудіовізуального перекладу: переваги та недоліки. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Філологічні науки*. 2016. С. 81–84.

Ertelt-Vieth A. *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel*. Tübingen, 2005. 391 S.

Gil A. *Kultur übersetzen: Zur Wissenschaft des Übersetzens im deutsch-französischen Dialog*. Berlin, 2009. 285 S.

Jörn A. *Linguistik und Übersetzung*. Tübingen, 2013. 312 S.

Kononenko V. Rezension der Monographie Polyvarität von Übersetzung von Igor Panasyk. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія*. 2020. Вип. 39. С.114–118.

Prunč E. *Einführung in die Translationswissenschaft*. Graz, 2002. 374 S.

### **References**

Yeliseieva S. (2018). Osoblyvosti subtytruvannia yak napriamu perekladatskoi diialnosti [Features of the subtitling as a direction of translation activity]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia*, 158–160.

Radetska S. V., Kalishchak, T. T. (2016). Subtytruvannia yak vyd audiovizualnoho perekladu: perevahy ta nedoliky [Subtitling as a type of audiovisual translation: advantages and disadvantages]. *Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Filolohichni nauky*, 81–84.



**IMPLEMENTATION OF THE COURSE «SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION FROM THE PRIMARY FOREIGN LANGUAGE»: THE CURRENT STATE OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS FOR PERFORMING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION**  
**ЗАПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ «НАУКОВО-ТЕХНІЧНИЙ ПЕРЕКЛАД З ОСНОВНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ»: АКТУАЛЬНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ**

**Антоніна КОРОЛЬ**

**Чернівецький національний університету імені Юрія Федьковича**

a.korol@chnu.edu.ua

orcid.org/0000-0002-1576-0120

**Лілія ДІОРДІЙЧУК**

diordiichuk.liliia@chnu.edu.ua

orcid.org/0000-0001-6919-2205

The article analyzes the prerequisites and substantiates the need for the development of an electronic (multimedia) course "Scientific and technical translation of the first foreign language" on the Moodle educational platform for training students of higher education (first / bachelor's degree) Specialty 035 – Philology, specializations 035.043 Germanic languages and Literature (translation included, first – German at the Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University. In order to identify the level of development students' professional competence to perform various types of scientific and technical translation, an anonymous survey of applicants of the educational and professional program "German-Ukrainian translation and translation of the second foreign language" at the Department of Germanic, General and Comparative Linguistics was conducted in the online format using a questionnaire created in Google Forms. The results of the sociological survey of higher education students helped to identify the main problems in the study of scientific and technical translation, to reveal the level of formation students' professional competence for performing its various types: full written, annotative and abstractive translation. The confirmatory pedagogical experiment was conducted in the form of control work in order to check the level of formation students' professional competence of higher education in scientific and technical translation, who studied certain types of it within the related academic disciplines "Basics of field translation", "Translation and editing of professional texts". The results of the conducted control work, the analysis of the results of the applicants' survey, as well as the comparison of the educational and professional programs of the leading higher education institutions of Ukraine in the specialty 035 – Philology helped to confirm the relevance and feasibility of developing a separate electronic course "Scientific and technical translation of the first foreign language" within the framework of our scientific research for students of the first (bachelor) degree of higher education, which can be offered to students as an optional discipline.

**Keywords:** professional competence of the translator, full written, annotative and abstractive translation, scientific and technical text, electronic course.

У статті проаналізовано передумови та обґрунтовано необхідність розробки електронного (мультимедійний) курсу «Науково-технічний переклад з основної іноземної мови» на навчальній платформі Moodle для навчання здобувачів вищої освіти (першого / бакалаврського рівня) спеціальності 035 – Філологія, спеціалізації 035.043 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. З метою виявлення рівня сформованості фахової компетентності студентів для виконання різних видів науково-технічного перекладу проведено анонімне опитування здобувачів освітньо-професійної програми «Німецько-український переклад та переклад з другої іноземної мови» на кафедрі германського, загального і порівняльного мовознавства в онлайн-форматі за створеною анкетною в Google Forms. Результати опитування здобувачів вищої освіти дозволили встановити основні проблеми у вивченні науково-технічного перекладу, виявити рівень сформованості фахової компетентності студентів для виконання різних його видів: повного письмового, анотаційного та реферативного перекладу. Проведено констатувальний педагогічний експеримент у формі контрольного зрізу, щоб перевірити рівень

сформованості професійної компетентності здобувачів вищої освіти у науково-технічному перекладі, які вивчали певні його види в межах суміжних навчальних дисциплін «Основи галузевого перекладу», «Переклад та редагування фахових текстів». Результати проведеного контрольного зрізу, аналіз результатів опитування здобувачів, а також порівняння освітньо-професійних програм за спеціальністю 035 – Філологія провідних ЗВО України підтвердили актуальність та доцільність розробки окремого електронного курсу «Науково-технічний переклад з основної іноземної мови» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, котрий можна буде запропонувати для вивчення студентам як вибіркову дисципліну.

**Ключові слова:** професійна компетентність перекладача, повний письмовий, анотаційний та реферативний переклад, науково-технічний текст, електронний курс.

**Вступ.** За сучасних умов глобалізації і посилення культурних, професійних та наукових зав'язків України з іншими державами світу зростає актуальність підготовки перекладачів, котрі будуть спроможні забезпечувати ефективний процес професійної міжкультурної комунікації спеціалістів різних галузей.

З огляду на актуальність проблеми формування фахової компетентності перекладачів, цьому питанню присвячено чимало досліджень українських та закордонних вчених. Зміст та структуру освітніх програм в університетах Німеччини вивчала у власних працях Н. Левицька (*Левицька, 2013*), К. Скиба виокремив специфічні риси підготовки перекладачів в університетах Канади (*Скиба, 2014*), аналіз сучасного стану системи професійної підготовки перекладачів у ЗВО європейських країн, в тому числі Німеччини, здійснено Я. Мукатаєвою (*Мукатаєва, 2018*). С. Панов розробив теоретико-методичні основи професійної підготовки технічних перекладачів у ЗВО нашої країни (*Панов, 2017*). Дослідження Г. Плахотнюк (*Плахотнюк, 2018*) і Р. Тарасенка (*Тарасенко, 2017*) присвячені формуванню інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці. Н. Зінуква у власних роботах розглянула методичну систему навчання студентів магістратури усному перекладу в зовнішньоекономічній сфері (*Зінуква, 2018*), С. Перова провела аналіз актуальної ситуації у сфері підготовки викладачів перекладу у ЗВО України й інших країн, аналіз методів та способів підготовки викладачів перекладу сьогодні й дала пропозиції стосовно можливих форматів підготовки даних фахівців (*Перова, 2021*). Істотний вклад у вивчення питання, яке досліджується, зробила І. Сімкова, розробивши теорію і методику професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення усного двостороннього науково-технічного перекладу (*Сімкова, 2018*).

**Метою** нашої наукової статті є аналіз передумов та обґрунтування необхідності розробки електронного (мультимедійний) курсу «Науково-технічний переклад з основної іноземної мови» на навчальній платформі Moodle для навчання здобувачів вищої освіти (першого / бакалаврського рівня) спеціальності 035 – Філологія, спеціалізації 035.043 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

Об'єктом дослідження є процес формування професійної компетентності у майбутніх перекладачів у різних видах письмового науково-технічного перекладу з німецької мови та навпаки.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань ми послуговувались загальнонауковими теоретико-емпіричними, педагогічними, соціологічними методами дослідження, а також методом кількісних підрахунків.

З групи загальнонаукових теоретико-емпіричних методів були використані: *метод критичного аналізу, порівняння* існуючої науково-методичної, фахової літератури в процесі вивчення проблеми викладання письмового науково-технічного перекладу, а також освітніх програм, планів та підручників провідних ЗВО України, що готують майбутніх перекладачів за спеціальністю 035 – Філологія. Загалом проаналізовано 60 джерел наукової і спеціальної літератури та 8 освітньо-професійних програм.

Крім того ми застосовували *метод аналізу та синтезу* даних, щоб сформулювати загальні положення дослідження та окреслити проблемні питання, а також метод *узагальнення* педагогічного досвіду з методики викладання письмового науково-технічного перекладу.

*Документальний метод* допоміг нам здійснити обробку та систематизацію результатів анонімного соціологічного опитування здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Під час проведення досліджень ми використовували такі педагогічні методи: *метод педагогічного спостереження* – для отримання та аналізу попередньої інформації у вигляді сукупності емпіричних даних здобувачів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича про рівень сформованості їхньої професійної компетентності у письмовому науково-технічному перекладі на основі проведеного зрізу під час констатувального етапу дослідження.

З категорії соціологічних методів ми скористалися *методом соціологічного опитування* для отримання первинної інформації. Перед початком проведення наукового дослідження було проведено анонімне анкетування в онлайн-форматі Google Forms для виявлення рівня професійної компетентності майбутніх перекладачів у письмовому науково-технічному перекладі та необхідності її підвищення. Анкета розроблена самостійно і представлена в додатках магістерської роботи.

**Результати та обговорення.** На першому етапі дослідження з метою виявлення рівня сформованості фахової компетентності студентів для виконання різних видів науково-технічного перекладу та доцільності розробки комплексу вправ, що сприятимуть формуванню та розвитку відповідних вмінь і навичок, ми провели анонімне опитування здобувачів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича в онлайн-форматі за створеною анкетою в Google Forms. В опитуванні взяли участь більшість студентів, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Німецько-український переклад та переклад з другої іноземної мови» на кафедрі германського, загального і порівняльного мовознавства. До групи інформантів ми не включали студентів першого курсу, які ще не починали опановувати дисципліни, пов'язані з перекладом науково-технічної літератури.

Аналіз результатів опитування здобувачів дозволив нам зробити кілька важливих висновків для формулювання подальших завдань нашого дослідження та обґрунтування доцільності його проведення.

Перш за все варто наголосити і відзначити, що на перше питання анкети «*Чи вважаєте Ви, що професійна підготовка до здійснення письмового науково-технічного перекладу є важливою для Вашої майбутньої професійної діяльності?*» 71,3 % респондентів дали позитивну відповідь.

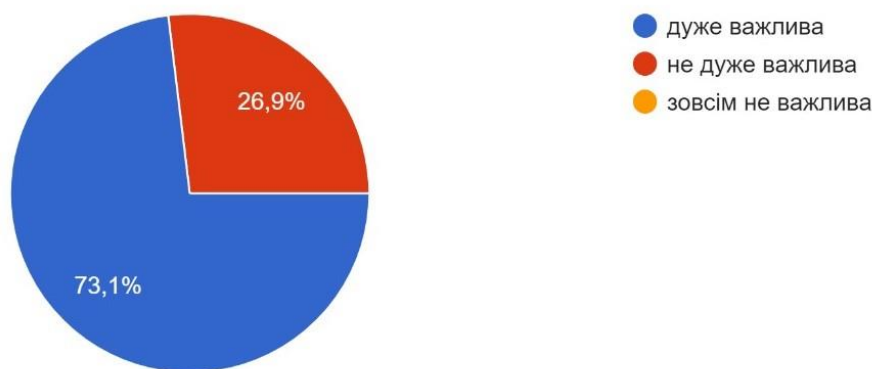


Рис. 1 Значення науково-технічного перекладу для майбутньої професійної діяльності здобувачів ЗВО (n=26), %

Проведене соціологічне дослідження показало, що половина опитаних здобувачів (50 %) не знайомі з такими видами науково-технічного перекладу як повний письмовий переклад, анотаційний та реферативний, або ж не з усіма його видами мали справу (23,1 %).

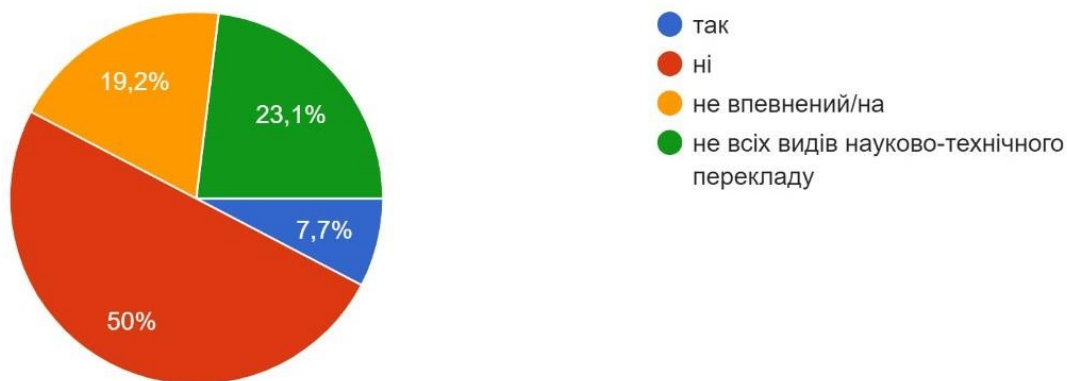


Рис. 2 Обізнаність здобувачів з різними видами науково-технічного перекладу та їхньою відмінністю (n=26), %

Аналізуючи рівень сформованості професійної компетенції здобувачів у конкретних видах письмового науково-технічного перекладу, ми встановили, що більшості опитаних (72%), на жаль, не володіють у достатній мірі жодним із запропонованих видів. Найменший показник (4%) припадає на вміння здійснювати скорочені форми перекладу науково-технічної літератури, такі як анотаційний та реферативний переклади.

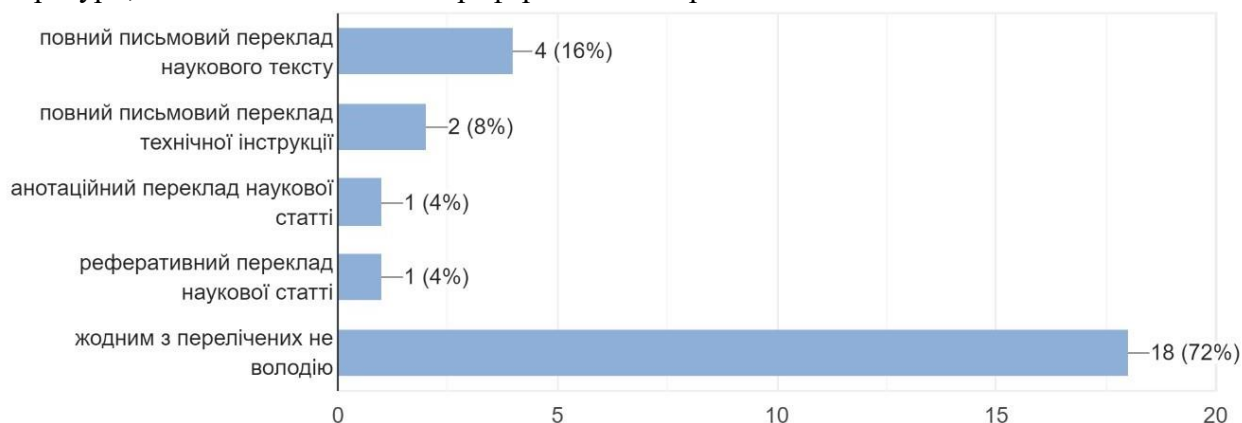


Рис. 3 Рівень володіння здобувачами різними видами науково-технічного перекладу (n=26), %

Отримані дані дозволили нам також з'ясувати, на скільки здобувачі оцінюють свій рівень знань для здійснення письмового науково-технічного перекладу в майбутній професійній діяльності. Упевненими у здобутих знаннях виявились лише 7,7% опитаних, 61,5% – оцінюють свої знання як недостатніми в цій конкретній галузі.

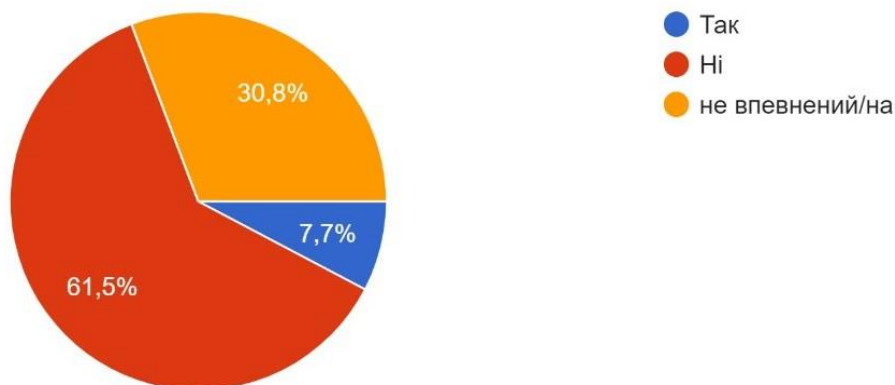


Рис. 4 Рівень знань здобувачів для здійснення письмового науково-технічного перекладу в майбутній професійній діяльності (n=26), %

У гістограмі на Рис. 5 продемонстровано розподіл рівня складності виконання науково-технічного перекладу за його основними видами. Найскладнішими для студентів виявилися скорочені форми перекладу – реферативний (46,2%) та анотаційний (34,6%). Це можна пояснити тим, що недостатньо часто на заняттях з практики перекладу приділялося часу на виконання спеціальних вправ для формування вмій та навичок студентів до семантичного згортання повідомлення, розпізнавання головної і другорядної інформації, виконання скорочених форм перекладу тощо. Натомість повний письмовий переклад наукової статті (15,4%) чи технічної інструкції (30,8%) виявився гіпотетично найменш проблемним для студентів. На жаль, багато респондентів (38,5%) обрали всі чотири види перекладу науково-технічної літератури як такі, що викликають труднощі.

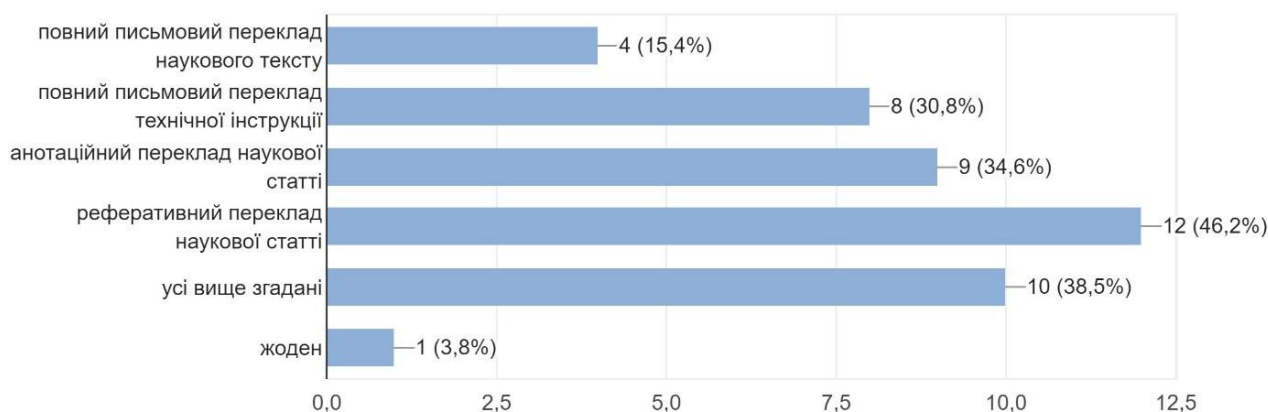


Рис. 5 Рівень складності для здобувачів виконання різних видів науково-технічного перекладу (n=26), %

Аналізуючи відповіді здобувачів на питання анкети «Чи вважаєте Ви необхідним вивчати особливості перекладу науково-технічної літератури як окремий предмет?», ми встановили, що переважна більшість респондентів (73,1%) хотіли би вивчати науково-технічний переклад окремо як дисципліну вільного вибору студента, а не лише знайомитись з його певними видами в межах інших перекладацьких дисциплін. Отримані дані показали, що жоден студент не висловився проти вивчення запропонованої дисципліни, усвідомлюючи важливість та затребуваність цих знань на ринку перекладацьких замовлень саме в галузі науки та техніки.

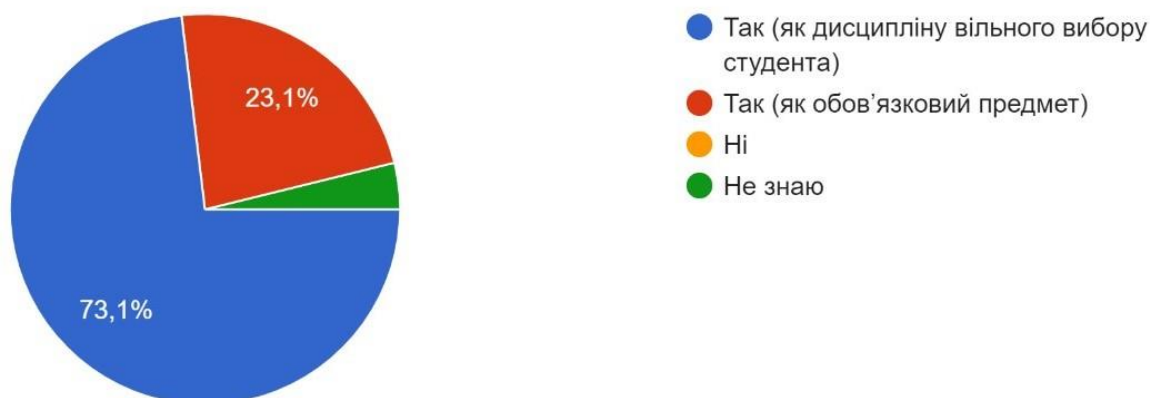


Рис. 6 Необхідність вивчення науково-технічного перекладу окремим предметом 2.6 (n=26), %

Отже, проведене опитування здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича на початковому етапі нашого дослідження дозволило встановити основні проблеми у вивченні науково-технічного перекладу, виявити рівень сформованості фахової компетентності студентів для виконання різних його видів: повного

письмового, анотаційного та реферативного перекладу. Отримані результати анкетування можуть слугувати обґрунтуванням актуальності теми нашого дослідження та доцільності розробки нового електронного курсу «Науково-технічний переклад з основної іноземної мови» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на платформі Moodle.

*Аналіз та інтерпретація результатів констатувального педагогічного експерименту.*

На початковому етапі дослідження ми провели констатувальний педагогічний експеримент у формі контрольного зрізу, щоб перевірити рівень сформованості професійної компетентності здобувачів вищої освіти у науково-технічному перекладі, які вивчали певні його види в межах суміжних навчальних дисциплін «Основи галузевого перекладу», «Переклад та редагування фахових текстів».

Зріз проводився дистанційно на платформі Moodle, де було створене перекладацьке «Завдання» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Німецько-український переклад та переклад з другої іноземної мови», за спеціальністю 035 – Філологія, спеціалізацією 035.043 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька.

Студентам було запропоновано зробити три види науково-технічного перекладу однієї статті обсягом 660 слів із галузі інноваційних технологій автомобілебудування «*Innovationen und moderne Technologien im Auto*»: анотаційний, реферативний та повний письмовий переклад. Зразок статті подано в Додатках до магістерської роботи. Виконані переклади студенти завантажили у створене «Завдання» на Moodle для перевірки адекватності передачі змісту та аналізу помилок викладачем. Обмеження в часі у студентів не було. Завдання можна було виконувати упродовж тижня.

Для оцінювання отриманих перекладів ми проаналізували низку існуючих систем критеріїв оцінки перекладів в науково-методичній царині. Окремі науковці пропонують використовувати штрафні бали для оцінки перекладу, які знімаються за кожне відхилення від еквіваленту. Наприклад, В. Комісаров пропонує «систему критеріїв, засновану на градації помилок чотирьох типів: 1) помилки, які суттєво спотворюють текст оригіналу (змінюють мету комунікації, дезінформують клієнта тощо); 2) помилки, які несуттєво спотворюють текст оригіналу, однак призводять до його змін (недостатня передача окремих слів і словосполучень); 3) помилки, які змінюють стилістичні особливості текст оригіналу; 4) помилки, які порушують норми МП, що свідчить про недостатній рівень володіння МО і МП» (Комісаров, 2002). Інші автори, серед яких до прикладу Л. М. Черноватий, виділяють «три типи помилок: I тип помилки – втрата або викривлення суттєвої інформації, II тип – зміна змісту тексту оригіналу і III тип – несуттєва зміна змісту тексту оригіналу і пропонують, навпаки, не знімати бали, а нараховувати їх за кожну з трьох типів помилок, оскільки, в такому випадку, шкала оцінювання виражається позитивним числом» (Черноватий, 2017).

У рамках нашого дослідження було виділено кілька основних критеріїв для науково-технічного перекладу, за якими здійснювалась оцінка якості виконаних студентами перекладів. Слід зазначити, що виокремлені критерії оцінювання далі ми розподілили на спільні для всіх видів перекладу науково-технічної літератури і ті, які є вагомими саме для анотаційного та реферативного видів перекладу.

Розглянемо спочатку відібрані критерії оцінювання повного письмового науково-технічного перекладу. За основу було обрано та модифіковано систему критеріїв оцінки перекладу В. Д. Ігнатенко (Ігнатенко, 2017).

1. Критерій «*Ступінь збереження смислової адекватності тексту оригіналу в тексті перекладу*» виступає одним із провідних. Варто зазначити, що основна мета перекладу науково-технічної літератури є те, що продукт перекладу відповідатиме критеріям адекватності та еквівалентності. Услід за І. В. Корунець, розуміємо адекватний, або еквівалентний переклад як переклад, який виконано на рівні, достатньому та необхідному для передачі постійного плану змісту при умові дотримання відповідного плану висловлювання, іншими словами норм мови перекладу (Корунець, 2017).

2. Критерій *«Відповідність тексту перекладу характеристикам наукового тексту»* займає наступну сходинку в нашій ієрархії. Адже переклад наукових і технічних текстів вимагає дотримання певних особливостей, властивих для науково-технічного стилю мовлення. Специфіка перекладу науково-технічних матеріалів полягає в підвищених вимогах до точної передачі інформації, яка міститься в оригіналі.

3. Критерій *«Семантична еквівалентність термінів тексту оригіналу і тексту перекладу»*. Особливу увагу на цьому етапі перевірки якості письмового перекладу науково-технічних текстів приділяємо адекватності перекладу багатокomпонентних термінів, з-поміж котрих зустрічаються терміни, які не підпорядковуються загальному правилу (останнє слово у ланцюжку не є головним), перекладу термінів-кальок, неологізмів в галузі науки і техніки, або термінів, відсутніх в українських словниках тощо.

4. Критерій *«Адекватність відтворення граматичних форм тексту оригіналу в тексті перекладу»*. Це стосується передусім випадків, коли в науковому чи технічному тексті наявні граматичні явища німецької мови, що не притаманні українській, або викликають певні труднощі при перекладі та вимагають наявності конкретних знань у студентів з граматики німецької мови. Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй виокремлюють такі граматичні особливості перекладу німецькомовних науково-технічних текстів: «розбіжності в будові мови як наборі деяких граматичних форм і категорій: німецькі артиклі, на кшталт, як категорія означеності/неозначеності, які визначають новизну інформації, невідомі українській мові; відмінна сполучуваність слів; різнотипність вираження «формального» підмета і додатка *map*, *es*, неможливих в структурі українського речення; застосування лексичних засобів задля вираження граматичних категорій; відмінне частотне навантаження пасивного й активного стану, мовного і дійсного способів, інфінітивних конструкцій тощо; відмінні функціональні характеристики; різний обсяг змісту подібних конструкцій» тощо (Кияк, Науменко, Огуй, 2016, с. 221).

5. Критерій *«Правильність мовного оформлення тексту перекладу»* відносимо також до важливих критеріїв оцінки рівня сформованості компетентності майбутніх перекладачів у науково-технічній сфері. Згідно з цим критерієм перевіряється наявність у перекладах помилок, що порушують мовні чи літературні норми.

6. Критерій *«Ступінь відредагованості остаточного перекладу»*, яким студенти доволі часто нехтують через брак часу чи певної втоми від важкого процесу перекладу науково-технічних текстів. Беруться до уваги наявність остаточного редагування перекладеного тексту, усунення неточностей, перевірка якості, стилю, логіки й одноманітності викладу тексту.

Для оцінювання *анотаційного та реферативного видів науково-технічного перекладу*, котрі вважаються скороченими варіантами повного, ми додали, окрім вище згаданих критеріїв, такі як критерій *«Розпізнавання головної і другорядної інформації»* та критерій *«Адекватність семантичного згортання»*.

Згідно з цими критеріями проаналізовано усі види науково-технічного перекладу, підготовлені здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 035 – Філологія, спеціалізацією 035.043 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька. Кожен вид перекладу оцінювався за 5-ти бальною шкалою (1-2-3-4-5): повний письмовий, реферативний та анотаційний науково-технічний переклад. Загальні результати зрізу подано на Рис. 7.





Рис. 7 Результати зрізу студентів за критеріями оцінювання по видах науково-технічного перекладу

За результатами проведеного констатувального експерименту можемо зробити кілька висновків:

1) позитивним моментом вважаємо достатньо високі показники сформованості вміння студентів зберегти смислову адекватність тексту оригіналу в тексті перекладу не залежно від його виду (оцінки 4,8 / 4,3 / 4,5), а також здатність продукувати текст перекладу згідно з вимогами наукового стилю (оцінки 4,4 / 4,5 / 4,6);

2) дещо нижчою виявилась оцінка перекладів студентів за критерієм правильності мовного оформлення тексту перекладу (4,3 / 4,1 / 4);

3) низькі показники зафіксовано у студентів за критерієм здібності підбирати семантично еквівалентні терміни тексту оригіналу і тексту перекладу (3,2 / 2,8 / 2,9), адекватно відтворювати німецькі граматичні форми в українському перекладі (4,2 / 3,7 / 3,9), а також ретельно і уважно відредагувати остаточний варіант свого перекладу (3,7 / 4 / 3,8), перевірити логіку, одноманітність і якість викладу тексту, внести потрібні зміни, виправити технічні помилки та огріхи;

4) найгіршими за нашими спостереженнями виявились скорочені варіанти перекладу наукової статті – анотаційний та реферативний, де студенти проявили невміння розпізнавати головну від другорядної інформації (2,4 / 3,8), адекватно згортати зміст тексту (2,5 / 3), не втративши при цьому основних елементів вказаних видів науково-технічного перекладу.

Отже, розвідувальний констатувальний етап нашого дослідження засвідчив недостатній рівень сформованості професійної компетенції студентів для здійснення письмового науково-технічного перекладу в повному та скороченому обсязі. Причинами цього, на нашу думку, можуть бути недостатня увага, що приділяється формуванню професійної компетентності в майбутніх перекладачів на заняттях з практики перекладу, особливо перекладу науково-технічної літератури, а також відсутність в робочих навчальних програмах окремої дисципліни «Науково-технічний переклад».

**Висновки.** Вище згадані результати проведеного контрольного зрізу, аналіз результатів опитування здобувачів, а також порівняння освітньо-професійних програм за спеціальністю 035 – Філологія провідних ЗВО України підтвердили актуальність та доцільність розробки окремого електронного курсу «Науково-технічний переклад з основної іноземної мови» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, котрий можна буде запропонувати для вивчення студентам як вибіркочу дисципліну. Тож, відповідно, наступним кроком наукової роботи є створення нового електронного курсу «Науково-технічний переклад з основної іноземної мови» для навчальної платформи Moodle, опис моделі організації навчального процесу для



формування компетентності в науково-технічному перекладі, принципів та критеріїв відбору текстового матеріалу. Курс на 90 год (3 кредити) міститиме комплект навчально-методичних матеріалів (інформаційно-довідковий матеріал, перекладацькі завдання, глосарії, тести тощо) та комплекс вправ для формування у студентів умінь двостороннього письмового науково-технічного перекладу.

### Список літератури

Зінукова Н.В. Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері (на матеріалі англійської та української мов): дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02; Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2018. 500 с.

Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою: дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.02. Київ, 2017. 239 с.

Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. Теорія і практика перекладу. Німецька мова. Вінниця : Нова книга, 2016. 211 с.

Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник / за ред. О. І. Тереха, 5-те вид., випр. і доп. Вінниця. Нова Книга, 2017. 448 с.

Левицька Н. В. Структура і зміст освітніх програм професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2013. Вип. 29. С. 81–84.

Мукатаєва Я.В. Підготовка перекладачів в умовах інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір. *Наукові праці. Серія: Педагогіка.* Миколаїв: ЧНУ імені Петра Могили, 2018. Т. 1. С. 67–72.

Панов С.Ф. Теоретико-методичні основи професійної підготовки технічних перекладачів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 42 с.

Перова С. В. Підготовка викладачів перекладу як педагогічна проблема. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2021. №95. С. 104–112.

Плахотнюк Г.М. Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2018. 314 с.

Сімкова І.О. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх перекладачів до здійснення усного двостороннього науково-технічного перекладу: дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04; Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; Київський національний авіаційний університет. Київ, 2018. 539 с.

Скиба К. Особливості та сутність підготовки перекладачів в університетах Канади. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал.* №3 (110). Дрогобич, 2014. С. 88–92.

Тарасенко Р.О. Теоретичні і методичні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»; Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2017. 40 с.

Черноватий Л. М. Зміст навчання майбутніх філологів галузевого перекладу: компетентнісний підхід. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Педагогіка,* 2017. № 4. С. 126–134.

Черноватий Л. М. Принципи складання вправ для навчання галузевого перекладу. *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки,* 2002. 3 (36). С. 101–105.

### References

Zinukova N.V. Methodychna systema navchannia studentiv mahistratury usnoho perekladu u zovnishnoekonomichnii sferi (na materialii anhliskoi ta ukrainskoi mov) [Methodical system of teaching students of the master's degree in interpreting in the field of foreign economics (on the material of English and Ukrainian languages)]: dys. ... dokt. ped. nauk: spets. 13.00.02; Kyivskyi natsionalnyi lnhvistychnyi universytet. Kyiv, 2018. 500 s.

Ihnatenko V.D. Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho perekladu naukovotekhnichnykh tekstiv frantsuzkoiu movoiu [Methodology of training future philologists in the written translation of scientific and technical texts into French]: dys. kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2017. 239 s.

Kyiak T.R., Naumenko A.M., Ohui O.D. Teoriia i praktyka perekladu [Theory and practice of translation]. Himetska mova: Binnytsia : Nova knyha, 2016. 211 s.

Korunets I. V. (2017). Teoriia i praktyka perekladu (aspektnyi pereklad) [Theory and practice of translation (aspect translation)]: pidruchnyk / za red. O. I. Terekha, 5-te vyd., vypr. i dop. Vinnytsia. Nova Knyha, 2017, 448 s.

Levytska N.V. Struktura i zmist osvitnikh proham profesiinoi pidhotovky perekladachiv v universytetakh Nimechchyny [The structure and content of educational programs for the professional training of translators in German universities]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota. Uzhhorod, 2013. Vyp. 29. S. 81–84.

Mukataieva Ya.V. Pidhotovka perekladachiv v umovakh intehtratsii Ukrainy v zahalnoievropeiskyi osvittii prostir [Training of translators in the context of Ukraine's integration into the pan-European educational space]. Naukovi pratsi. Serii: Pedahohika. Mykolaiv: ChNU imeni Petra Mohyly, 2018. T. 1. S. 67–72.

Panov S.F. Teoretyko-metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky tekhnichnykh perekladachiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of professional training of technical translators in higher educational institutions]: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk: spets. 13.00.04; Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. Kyiv, 2017. 42 s.

Perova S. V. Pidhotovka vykladachiv perekladu yak pedahohichna problema [Training of translation teachers as a pedagogical problem]. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky». 2021. №95. S. 104–112.

Plakhotniuk H.M. Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u fakhovii pidhotovtsi [Formation of information competence of future translators in professional training]: dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04; Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2018. 314 s.

Simkova I.O. Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv do zdiisnennia usnogo dvostoronnoho naukovo-tekhnichnoho perekladu [Theory and methodology of professional training of future translators to perform oral two-way scientific and technical translation]: dys. ... dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04; Natsionalnyi tekhnichnyi universytet «Kyivskyi politekhnichnyi instytut imeni Ihoria Sikorskoho»; Kyivskyi natsionalnyi aviatsiynyi universytet. Kyiv, 2018. 539 s.

Skyba K. Osoblyvosti ta sutnist pidhotovky perekladachiv v universytetakh Kanady [Peculiarities and essence of translator training in Canadian universities]. Molod i rynek: shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal. №3 (110). Drohobych, 2014. S. 88–92.

Tarasenko R.O. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv dlia ahrarnoi haluzi u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of the formation of information competence of future translators for the agricultural sector in higher educational institutions]: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity»; 13.00.10 «Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti»; Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Kyiv, 2017. 40 s.

Chernovatyi L. M. Zmist navchannia maibutnikh filolohiv haluzevoho perekladu: kompetentnisnyi pidkhid [Content of education of future philologists of branch translation: competence approach]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho un-tu im. Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika, 2017. № 4. S. 126–134.

Chernovatyi L. M. Pryntsyipy skladannia vprav dlia navchannia haluzevoho perekladu [Principles of compiling exercises for teaching branch translation]. Visnyk Sumskoho derzhavnogo universytetu. Serii: Filolohichni nauky, 2002. 3 (36). S. 101–105.

## ЗМІСТ

### **Гуцол А.**

Вербалізація міжконцептуальних зв'язків (на тлі когнітивної карти німецькомовного художнього матримоніального конфліктного дискурсу) ..... 3

### **Гуцол Х., Кійко Ю.**

Стратегії аудіювання у старшокласників, які вивчають німецьку мову як другу іноземну: експериментальне дослідження ..... 9

### **Данилович О.**

Парадигматичні відношення між лексико-семантичними групами прикметників у художньому стилі ..... 14

### **Кійко С., Кудрявцева О.**

Формування стратегічних компетентностей студентів з німецької мови як другої іноземної ..... 21

### **Лех О., Космірак Т.**

Формування лексичної компетентності в учнів старших класів на основі періодичних видань ..... 29

### **Найдеш О., Білокопита А.**

Розвиток асоціативних зв'язків при формуванні компетентності в аудіюванні (на матеріалі німецького рекламного дискурсу) ..... 36

### **Найдеш О., Рихло В.**

Автентичні тексти німецькомовних класиків як засіб формування іншомовної компетентності у читанні ..... 44

### **Осипчук А., Олексишина Л.**

Переклад лакун у субтитрах з німецької на українську мову ..... 51

### **Король А., Діордійчук Л.**

Запровадження курсу «Науково-технічний переклад з основної іноземної мови»: актуальний стан професійної підготовки перекладачів до здійснення науково-технічного перекладу ..... 57

Видавництво та друкарня Чернівецького національного університету  
58002, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2  
ruta@chnu.edu.ua

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 891 від 08.04.2002 р.*