

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

На правах рукопису

ПАЛЕЦЬКА-ЮКАЛО АНТОНІНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378:373.091.12.011.3-051:811.112.2

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ
АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови)

Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник: Задорожна Ірина Павлівна, доктор педагогічних наук,
професор

Тернопіль – 2018

АНОТАЦІЯ

Палецька-Юкало А. В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2018.

Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та 12 додатків. У першому розділі дисертації «Теоретичні передумови формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів» розглянуто стан дослідження проблеми формування іншомовної лексичної компетентності та використання творів художньої літератури у процесі навчання лексики німецької мови; окреслено психолінгвістичні передумови та методичні засади формування означеної компетентності.

Німецькомовну лексичну компетентність визначено як здатність індивіда на основі засвоєних лексичних знань, набутих лексичних навичок та лексичної усвідомленості розпізнавати і сприймати лексичні одиниці, виявляти мовне та контекстуальне значення слова, використовувати словниковий запас, викликаючи з пам'яті еталон слова, коректно сполучати його з іншими лексичними одиницями з урахуванням мовленнєвого завдання та семантичної неоднозначності, розуміти лексичні одиниці на рівні слова, словосполучення, понадфразової єдності, тексту, оформлювати власні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, стилів і жанрів мовлення.

Проаналізовано основні психолінгвістичні передумови навчання німецькомовної лексики майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів, зокрема уточнено особливості психологічної та психолінгвістичної природи лексики: розглянуто психологічну структуру слова, компонентами якої є слухова, зорова і рухові (артикуляційна і моторнографічна) його реалізації;

визначено семантичну структуру слова як систему властивих йому значень та зв'язків; окреслено зміст термінів «значення», «смысл» та «поняття». Висвітлено зв'язок між психолінгвістичною природою лексики та когнітивними процесами суб'єкта навчальної діяльності. Обґрунтовано психічні процеси, які активізуються під час роботи з лексикою на рівні словоформи (сприйняття лексичної одиниці – процес створення її цілісного образу; розпізнавання лексичної одиниці – співвідношення слова та значення, виокремлення поняття та введення у смислову систему); на рівні тексту (сприйняття та осмислення автентичного художнього твору, що включають розумові операції порівняння, узагальнення, аналізу, синтезу, абстрагування та конкретизації; характеризуються багаторівневістю і комплексним функціонуванням процесів когнітивної сфери). Аналіз наукової літератури свідчить, що ефективність засвоєння нової лексики та її використання визначається рівнем функціонування пізнавальних процесів здобувачів вищої освіти: мислення; уваги; уяви; пам'яті; внутрішньої та зовнішньої мотивації, яку визначено як багаторівневу ієрархічну систему спонукань до формування означеної компетентності на основі творів художньої літератури. Схарактеризовано системність та функціональність внутрішнього (ментального) лексикону як архіву лексичної інформації.

Художній твір визначено як базовий навчальний матеріал для вирішення лінгвістичних, лінгвостилістичних, лінгводидактичних завдань в іншомовній аудиторії; як джерело автентичних комунікативних ситуацій, які репрезентують реалізацію лексичних єдностей з урахуванням особливостей вербального менталітету носіїв мови.

Структура німецькомовної лексичної компетентності складається з таких компонентів: лексичні знання, рецептивні та репродуктивні лексичні навички, лексична усвідомленість, мовний і мовленнєвий досвід. Встановлено, що формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів повинно здійснюватися на засадах інтегрованого підходу, який передбачає взаємодію рецептивних та

репродуктивних лексичних навичок, вивчення лексики німецької мови як системного утворення.

У другому розділі «Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів» обґрунтовано принципи відбору навчального матеріалу (автентичних художніх творів та лексики); визначено етапи формування означеної компетентності; розроблено підсистему вправ та сконструйовано модель формування німецькомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів.

Ураховуючи важливість розвитку мотивації студентів до оволодіння лексикою німецької мови, серед принципів відбору автентичних художніх творів виокремлено: принцип естетичного впливу на читача (високохудожність, захоплюючий сюжет, наявність детективних елементів, психологічна глибина розкриття героїв, майстерність композиції, філософські роздуми, динамічність оповіді, наявність літературних премій та нагород); вокабулярно-стилістичний принцип (мовні та літературні тенденції, притаманні періоду написання твору; ідіолект автора, мовні засоби твору на лексико-семантичному рівні, стилістичні особливості); системно-літературний принцип (часовий вимір; національно-специфічний характер літератури та системно-художні характеристики АХТ) та принцип мовленнєвого потенціалу (виникнення мовленнєвої потреби під час або після прочитання АХТ завдяки реалізації його мовленнєвих функцій). Відповідно до принципів відбору автентичних художніх творів було відібрано п'ятнадцять оповідань німецькомовної літератури повоєнного періоду та сучасності.

Окреслено специфіку аналізу лексичного рівня творів, проаналізовано наявність: стилістично нейтральної (немаркованої) лексики; явища полісемії в художньому творі, синонімів, антонімів, маркованих слів: емоційно забарвлених лексичних одиниць та виробничо-професійної / фахової лексики; повторів лексем як вияву експресії.

Відбір лексичних одиниць на основі автентичних художніх творів здійснювався з урахуванням принципів 1) уживаності, 2) сполучуваності, 3)

стилістичної необмеженості, 4) багатозначності, 5) тематичності, 6) практичної необхідності.

Систематизація та розподіл творів художньої літератури для формування німецькомовної лексичної компетентності реалізувались на основі принципів: тематичності, активності, диференціації та інтеграції у навчання видів мовленнєвої діяльності, систематичності та послідовності, міцності, відкритості. Згідно з принципом тематичності та відкритості здійснено розподіл автентичних художніх творів у тематичні блоки відповідно до навчальної програми.

Визначено чотири етапи формування німецькомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів: вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольнo-оцінювальний та узагальнювальний. На вступному мотиваційному етапі здійснюється активізація фонових знань, необхідних для рецепції лексичних одиниць в автентичних художніх творах, стимулювання та цілеспрямований розвиток когнітивних процесів (мислення, уваги, уяви, пам'яті), актуалізація сформованих лексичних навичок говоріння та письма, семантизація лексичних одиниць, аналіз труднощів, які виникають під час сприйняття та осмислення лексичних одиниць в автентичних художніх творах, створення орієнтовної основи як необхідної умови розвитку лексичної усвідомленості. Операційно-пізнавальний етап спрямований на семантизацію лексичних одиниць з урахуванням їх синтагматичного, фразового і понадфразового аранжування, вдосконалення та закріплення знань, навичок і вмінь, набутих раніше, формування навичок використання засвоєного лексичного матеріалу для реалізації комунікативних інтенцій. На контрольнo-оцінювальному етапі здійснюється перевірка точності, повноти та глибини розуміння лексичних одиниць в автентичних художніх творах, автоматизація навичок уживання лексичних одиниць з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик, осмислення лексичного та змістового наповнення автентичних художніх творів. Узагальнювальний етап (етап творчого продуктивного мовлення / етап обговорення) покликаний спонукати студентів критично та аналітично осмислювати реалізацію лексичних одиниць в

автентичних художніх творах; обговорювати не тільки змістові, але й лінгвістичні особливості прочитаного тексту, що передбачає вдосконалення навичок самостійного використання лексичних одиниць в усному / писемному висловлюваннях.

Згідно із визначеними етапами розроблено підсистему вправ для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів, що складається із таких груп: група 1 – вправи для підготовки до рецепції лексичних одиниць в автентичних художніх творах; 2 – вправи для формування автоматизму та гнучкості лексичної навички; 3 – вправи для перевірки точності, повноти та глибини розуміння лексичних одиниць та автентичних художніх творів; 4 – вправи для вдосконалення лексичних навичок різних видів мовленнєвої діяльності, для активізації творчої, проблемно-орієнтованої діяльності.

Запропоновано модель формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів, яка має циклічний характер і передбачає реалізацію чотирьох етапів окресленої компетентності (вступного мотиваційного, операційно-пізнавального, контрольного-оцінювального, узагальнювального) в межах кожної теми.

Модель характеризується системністю, послідовністю та взаємозв'язком усіх компонентів: об'єкта; мети; суб'єктів навчання; навчальної дисципліни, засобів навчання (основного – навчально-методичного посібника, що містить відібрані автентичні художні твори і розроблені комплекси вправ та додаткового – веб-сайту, на якому представлено навчальні матеріали, що можуть доповнюватися й оновлюватися); контролю його результатів; реалізації запропонованої моделі у кредитно-трансферній системі навчання.

У третьому розділі «Експериментальна перевірка ефективності методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів» визначено критерії оцінювання рівня сформованості німецькомовної лексичної компетентності, описано методичний експеримент та організацію експериментального навчання, здійснено

інтерпретацію його результатів, розроблено методичні рекомендації щодо формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

Характер методичного експерименту визначено як природний, вертикально-горизонтальний, відкритий. Варійованою умовою експерименту обрано відмінність у способі й порядку виконання вправ для інтегрованого формування німецькомовної лексичної компетентності на різних етапах, що передбачало два варіанти навчання. Запропоновано критерії оцінювання рівня сформованості німецькомовної лексичної компетентності: повноти і точності розуміння лексичних одиниць в автентичних художніх творах, лексичної правильності, лексичної сполучуваності, відповідності вживання лексичних одиниць жанру та стилю, широти діапазону лексичних засобів. Для перевірки достовірності результатів методичного експерименту обрано такі методи математичної статистики: критерій кутового перетворення Фішера та критерій Крамера-Уелча. Отримані дані свідчать про ефективність запропонованої методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів та більшу результативність варіанту методики, за яким інтегрований характер формування німецькомовної лексичної компетентності простежується у вправах на всіх етапах.

За результатами експериментального дослідження укладено методичні рекомендації щодо формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

Ключові слова: майбутні вчителі німецької мови, німецькомовна лексична компетентність, автентичний художній твір, лексична одиниця, знання, навички, принципи відбору навчального матеріалу, підсистема вправ.

RESUME

Paletska-Iukalo A. V. Methodology of Formation Future Teachers' German Lexical Competence on the Basis of Authentic Literary Texts. – Qualified scientific work. As a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies, Specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Germanic Languages) (011 – Educational, pedagogical studies). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2018.

The thesis consists of introduction, three chapters, conclusions, list of references and 12 appendices. In the first chapter «Theoretical foundations of formation future teachers' German lexical competence on the basis of authentic literary texts» the state of research on the formation of foreign lexical competence and the use of authentic literary texts in the process of German vocabulary acquisition have been analyzed; the psycholinguistic and methodological foundations of formation of lexical competence have been defined.

German lexical competence is defined as the ability based on lexical knowledge, lexical skills, lexical awareness to recognize lexical units, identify the lexical and contextual meanings of the word, select a word in response to circumstances, choose the right word among semantically related words and use it in appropriate contexts and collocations, understand lexical units in phrases, sentences, texts, produce utterances according to the communicative situation, style and genre.

Psycholinguistic foundations of formation of German lexical competence using authentic literary texts have been investigated. Features of psychological and psycholinguistic nature of vocabulary have been specified: psychological structure of the word (auditory, visual and motor representation of the word); semantic structure of the word and its components (a system of values and connections inherent to it, meaning and concepts) have been analyzed. The connection between psycholinguistic nature of vocabulary and student's cognitive processes is highlighted. Cognitive processes, which are activated while working with vocabulary at the level of the word form (perception of the lexical unit – the process of creating its integral image;

recognition of the lexical unit: its meaning, concept and semantic features); at the text level (perception and comprehension of authentic literary texts include mental operations of comparison, synthesis, analysis, abstracting and concretization, which are characterized by multilevel and complex functioning of cognitive processes) have been substantiated. Analysis of scientific literature shows that the effectiveness of lexical acquisition is determined by the level of functioning of student's cognitive processes: thinking, attention, imagination, memory, internal and external motivation, which is defined as a multilevel hierarchical system of inducements to form German lexical competence on the basis of authentic literary texts. The internal (mental) vocabulary is characterized as an archive of lexical information.

Authentic literary text is defined as a basic educational material aimed at completing linguistic, linguostylistic and linguodidactic tasks, providing learners with a wide range of authentic communicative situations that represent diversity of the language and implementation of lexical units taking into account the peculiarities of native speakers' verbal mentality.

The structure of lexical competence consists of the following components: lexical knowledge, receptive and reproductive lexical skills, lexical awareness, individual language and speech experience. It has been established that the formation of future teachers' German lexical competence on the basis of authentic literary texts should be based on the integrated approach that involves interaction of receptive and reproductive lexical skills, acquisition of German vocabulary as a complex unit.

In the second chapter «Methodology of formation future teachers' German lexical competence on the basis of authentic literary texts» the principles of material selection (authentic literary texts and lexical units) have been defined, four stages of lexical competence formation have been specified, a subsystem of exercises has been suggested and a model of the formation of German lexical competence using authentic literary texts has been designed.

Taking into account the importance of developing students' motivation to acquire German vocabulary, the principles of material selection, in particular authentic literary texts have been outlined: the principle of aesthetic influence on the reader, vocabulary-

stylistic, the literature system principle, the principle of the speech potential. The principle of the authentic influence on the reader deals with the aesthetic potential and aesthetic value of the literary work (high art, exciting storyline, detective elements, psychological depth, contexture, philosophical reflections, dynamic plot, literature awards); the vocabulary-stylistic principle takes into account language and literature tendencies of the period, idiolect and linguistic uniqueness, the analysis of the lexico-semantic level of the literary work and its stylistic features; the literature system principle deals with such characteristics of literature as time measurement, national peculiarities, special literature characteristics (trend, genre, topic); the principle of the speech potential pays attention to speech intentions that occur due to the functions of the literary work. According to the principles of authentic literary texts selection fifteen short stories of the post-war period and contemporary German literature have been selected.

The peculiarities of lexical level analysis of literary texts have been outlined, in particular the analysis of: stylistically neutral (basic) vocabulary; polysemantic words, synonyms, antonyms, stylistically marked words: emotionally coloured lexical units and professional vocabulary; repeated words as an expression tool.

Lexical units have been selected on the basis of authentic literary texts according to the following principles: 1) frequency of use, 2) collocability, 3) stylistic unlimitedness, 4) semantic value, 5) topicality, 6) differentiation of the sphere of use.

The systematization and distribution of literary texts for German lexical competence formation was carried out according to the following principles: topicality, activity, differentiation and integration in teaching different types of speech activity, systematic character and consistency, durability, openness. On the basis of the principles of topicality and openness the authentic literary texts were distributed into thematic blocks according to the curriculum.

Four stages of lexical competence formation using authentic literary works (introductory motivational, operational-cognitive, stage of control and evaluation, stage of generalization) have been defined. The aims of integrated lexical competence development on each stage have been determined. The introductory motivational stage

deals with the activation of background knowledge, which is necessary for reception of lexical units in authentic literary texts, stimulation and intensive development of cognitive processes (thinking, attention, imagination, memory), actualization of lexical skills in speaking and writing, semantization of lexical units, analysis of difficulties which arise during the perception and comprehension of lexical units in authentic literary texts, creation of a tentative basis as a necessary condition for lexical awareness development. The operational-cognitive stage is aimed at lexical units semantization on account of their syntagmatic and paradigmatic relations, improvement and consolidation of knowledge, skills and abilities acquired earlier, formation of receptive and reproductive lexical skills, development of the ability to use lexical units in real-life conditions. The purposes of the stage of control and evaluation are: verification of the accuracy, completeness and depth of understanding of lexical units in authentic literary texts, comprehension of lexical content of authentic texts, improvement of reproductive lexical skills of choosing a right word and using it with other words according to the communicative situation. The generalization stage (stage of creative productive speech / stage of discussion) is intended to encourage students to critically and analytically comprehend the implementation of lexical units in authentic texts, discuss not only the content but also the linguistic features of the text, which involves improving the ability to use lexical units, as well as the choice of the appropriate style.

According to the selected stages, a subsystem of exercises for the future teacher's German lexical competence formation on the basis of authentic literary texts has been suggested. It includes four groups of exercises: 1 – exercises aimed at perception of lexical units in authentic literary texts; 2 – exercises for formation lexical skills automaticity and flexibility; 3 – exercises for verification of the accuracy, completeness and depth of understanding of lexical units in authentic literary texts; 4 – exercises for improving lexical skills in reading, speaking and writing, for activating creative, problem-oriented activities.

A model of the formation of German lexical competence using authentic literary texts has been designed. It has a cyclic character and is aimed at the implementation of four stages (introductory motivational, operational-cognitive, stage of control and

evaluation, stage of generalization) of the lexical competence formation within each topic.

The model is characterized by consistency and interconnection of its components: object, goals, study subject; educational discipline, teaching aids (the main one is a students' book that contains selected authentic literary texts and complexes of exercises and an additional one – a website that presents educational materials, which can be updated), control of its results, implementation of the suggested model.

In the third chapter «Experimental verification of the effectiveness of the methodology of formation future teachers' German lexical competence on the basis of authentic literary texts» the criteria for assessing the level of lexical competence formation have been determined, organization of the experiment and experimental study have been defined, interpretation of the results of the experiment have been actualized, methodical recommendations for German lexical competence formation on the basis of authentic literary works have been complied.

The nature of the methodical experiment is defined as natural, vertical-horizontal, open. Varied condition of the experiment was the difference in the procedure for exercising for the integrated formation of German lexical competence at different stages, which included two variants of study. The criteria to assess the level of German lexical competence are: the completeness and accuracy of understanding of lexical units in authentic literary works, lexical correctness, lexical compatibility, word usage according to the genre and style, range of lexical units.

The effectiveness of the suggested methodology of the formation of German lexical competence using authentic literary texts has been verified and proved during experimental teaching. The interpretation of the obtained results of the experiment have been actualized with the help of Fischer's angular transformation and the Cramer-Welch criterion. The obtained data testify that the integrated development of receptive and reproductive lexical skills, lexical knowledge, lexical awareness in reading, speaking and writing at each stage within the processing of each selected literary text promotes to the effectiveness of the formation of German lexical competence.

Based on the theoretical study and outcomes resulting from the development and experimental validation of the new methodology, methodological recommendations for German language teachers have been compiled.

Key words: future German teachers, German lexical competence, authentic literary text, lexical unit, knowledge, skills, principles of material selection, subsystem of exercises.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації у фахових наукових виданнях України

1. Палецька-Юкало А. В. Відбір і характеристика автентичних художніх творів для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів // Педагогічний альманах / редкол.: В. В. Кузьменко та ін. Херсон, 2016. Вип. 30. С. 170–177.

2. Палецька-Юкало А. В. Експериментальна перевірка ефективності методики формування німецькомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 1 (40). С. 202–206.

3. Палецька-Юкало А. В. Можливості використання автентичного художнього твору для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2014. № 3. С. 79–85.

4. Палецька-Юкало А. В. Проблема інтегрованого формування лексичної компетентності в підготовці майбутніх учителів // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко та ін. Херсон, 2017. Вип. 33. С. 79–86.

Статті у наукових періодичних виданнях іноземних держав

5. Палецька-Юкало А. В. Формування мотивації до оволодіння лексикою німецької мови у майбутніх учителів // The Caucasus. Economical and social analysis journal of southern Caucasus. 2015. Vol. 8, issue 2. P. 49–54.

6. Paletska-Iukalo A. Subsystem von Übungen für lexikalische Kompetenz-Bildung auf Basis von authentischen literarischen Werken // Intellectual Archive. Toronto, 2017. Vol. 6, no. 2. P. 101–113.

Навчально-методичний посібник

7. A. Paletska-Iukalo. Lesen bereichert. Deutsche Erzählungen: Aufgaben zum Wortschatz und Wortgebrauch: навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. Тернопіль: Вектор, 2017. – 184 с.

Праці, які додатково відображають зміст дисертації

8. Палецька-Юкало А. В. Автентичний художній твір як засіб мотивації до оволодіння лексиною німецької мови // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2015. С. 76–81.

9. Палецька-Юкало А. В. Актуальні проблеми інтегрованого формування німецькомовної лексичної компетентності (на матеріалах німецькомовної прози ХХ століття) // Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 11–12 листопада 2016 р.) / за ред. Задорожної І. П. Тернопіль, 2016. С. 293–296.

10. Палецька-Юкало А. В. Визначення принципів відбору автентичних художніх творів з метою формування німецькомовної лексичної компетентності // Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії та практики: збірник наукових праць і матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. Кіровоград, 2015. С. 25–30.

11. Палецька-Юкало А. В. Врахування лінгвістичних особливостей мови німецькомовних художніх творів при навчанні лексики // Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв, 2016. С. 342–346.

12. Палецька-Юкало А. В. Врахування особливостей когнітивної сфери студента у процесі навчання іншомовної лексики // Сучасна освіта: методологія, теорія, практика: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Київ, 2015. С. 119–121.

13. Палецька-Юкало А. В. Особливості автентичного художнього твору як засобу формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів // Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України: III Регіональна науково-практична конференція (23 жовтня 2014 р., м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський, 2014. С. 58–62.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	18
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	25
1.1. Стан дослідження проблеми формування німецькомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів на сучасному етапі	25
1.2. Психолінгвістичні передумови формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів.....	39
1.3. Методичні засади використання автентичних художніх творів для формування лексичної компетентності майбутніх учителів	60
Висновки до першого розділу	75
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	78
2.1. Відбір і характеристика навчального матеріалу для формування лексичної компетентності майбутніх учителів	78
2.2. Етапи формування німецькомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів на основі художніх творів	116
2.3. Підсистема вправ для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на матеріалі автентичних художніх творів	131

2.4. Модель організації процесу формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів...	149
Висновки до другого розділу	160

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	163
3.1. Організація та проведення експериментального навчання.....	163
3.2. Хід, аналіз та інтерпретація результатів експерименту	178
3.3. Методичні рекомендації щодо організації навчання з методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів з використанням автентичних художніх творів	205
Висновки до третього розділу	212
ВИСНОВКИ.....	215
СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	219
ДОДАТКИ	249

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- АХТ – автентичний художній твір
- ЕГ – експериментальна група
- ІКК – іншомовна комунікативна компетентність
- ІМ – іноземна мова
- ЛК – лексична компетентність
- ЛО – лексична одиниця
- НЛК – німецькомовна лексична компетентність
- ХТ – художній твір

ВСТУП

Незворотний, інтенсивний процес інтеграції України в європейську спільноту зумовлює реформування вищої освіти в нашій країні та соціальне замовлення суспільства на формування нової генерації висококваліфікованих учителів німецької мови. У системі універсальних і спеціальних компетентностей таких фахівців одне із визначальних місць посідає лексична компетентність, оскільки досягнення належного рівня володіння мовою значною мірою пов'язане із формуванням навичок правильного розуміння та сприйняття слів, засвоєнням коректного слововживання, умінням користуватися лексичними одиницями відповідно до комунікативного завдання.

Проблема навчання іншомовної лексики перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Науковці, зокрема, вивчають питання розподілу лексичних одиниць до активного та пасивного словника (Б. Лауфер, К. Агвадо, Б. Хенриксен), лінгводидактичні принципи відбору продуктивного та рецептивного лексичного матеріалу для різних вікових груп в умовах шкільного та вузівського навчання (В. Бухбіндер, Л. Василенко, С. Калініна, В. Кондратьєва, І. Рахманов, П. Лоренцен, Д. Когн), способи рецептивного засвоєння іншомовної лексики для читання суспільно-політичних, науково-популярних, країнознавчих та художніх текстів (Н. Баранова, І. Фельснер, С. Фоломкіна, Г. Харлов, Ф. Й. Гаусманн, Л. Легенгаузен, І. Шрайтер), методи продуктивного і репродуктивного засвоєння вільних та стійких словосполучень для вдосконалення усно-мовленнєвих умінь (П. Гурвич, В. Коростельов, Ю. Кудряшов, З. Кузьменко, О. Тарнопольський, Н. Форкун, В. Бьорнен, П. Кюгн); формування лексичної компетентності з урахуванням мотиваційного компоненту (О. Сиземіна).

Дослідники підкреслюють: лексику необхідно засвоювати в системі, що зумовлено динамічною взаємодією слів між собою. Навчальний процес вимагає забезпечення умов, максимально наближених до автентичного середовища, а це можливо реалізувати шляхом залучення творів сучасної літератури, які є конгломератом синтаксичних конструкцій, зв'язних еталонних, узуальних та оказіональних мовленнєвих структур, характерних для іноземної мови, що

вивчається, а отже, взірцем уживання лексичних одиниць з урахуванням їх стилістичного аранжування.

Використання автентичних художніх творів у сучасній методиці навчання іноземних мов активно досліджують Т. Вдовіна, М. Володіна, Е. Дупленко, Л. Кожедуб, М. Михайлов, Г. Подосиннікова, М. Прет, Н. Скляренко, С. Фоломкіна та ін. Увага науковців зосереджена на таких питаннях: художній твір як засіб розширення мовних знань студентів (Ю. Борисов, С. Тер-Минасова, М. Льошманн), можливість розширення словникового запасу у процесі читання автентичних художніх творів (І. Берман, В. Плахотник, Г. Рогова О. Тарнопольський), відбір художніх текстів для навчання іноземної мови (Т. Левіна, Л. Смелякова), художній текст як джерело соціокультурної інформації (Л. Рудакова, М. Б. Нацюк), навчання діалогічного та монологічного мовлення на основі художніх творів (В. Матвейченко, Ю. Петрусевич, Н. Топтигіна), використання поетичного твору як засобу формування міжкультурної компетентності (Д. Цикалов), ефективність використання поетичних текстів у формуванні лексичної компетентності майбутніх учителів (Н. Сяська).

Незважаючи на значний доробок учених у царині формування лексичної компетентності, методика формування німецькомовної лексичної компетентності (НЛК) майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів (АХТ) потребує ґрунтовного опрацювання. Це і зумовлює актуальність досліджуваної теми.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибір напрямку дослідження пов'язаний із науково-дослідною темою кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів у контексті європейських вимог» (номер держреєстрації 0113U003330). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від 25.02.2014 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 17.06.2014р.).

Об'єктом дослідження є процес формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів.

Предметом – методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів сучасної німецькомовної літератури.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та експериментальній перевірці ефективності методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

Відповідно до мети окреслено такі **завдання**:

1) проаналізувати сучасний стан дослідження проблеми формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів та уточнити поняття німецькомовної лексичної компетентності таких фахівців;

2) визначити психолінгвістичні та методичні передумови формування німецькомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів;

3) окреслити і науково обґрунтувати принципи відбору навчального матеріалу (автентичних художніх творів та лексики); запропонувати перелік художніх творів сучасної німецькомовної літератури для формування німецькомовної лексичної компетентності студентів;

4) виділити етапи формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів, розробити підсистему вправ та сконструювати відповідну модель;

5) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики та укласти методичні рекомендації щодо формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що високого рівня сформованості німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів можна досягти за умов використання запропонованої методики, яка базується на засадах інтеграції; передбачає поетапне формування німецькомовної лексичної

компетентності (вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольньо-оцінювальний та узагальнювальний етапи) та інтегрований характер формування лексичних знань, навичок у читанні, говорінні та письмі, а також лексичної усвідомленості на всіх етапах із використанням автентичних художніх творів; виконання підсистеми вправ, розробленої на основі творів німецькомовної літератури другої половини ХХ – початку ХХІ століття, відібраних відповідно до науково обґрунтованих принципів, представленої у навчально-методичному посібнику та доповненої на навчальному веб-сайті.

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи**:

теоретичні: критичний аналіз вітчизняних та іноземних педагогічних, методичних, лінгвістичних і психологічних джерел, навчальних і робочих програм із метою узагальнення теоретичних аспектів із проблеми дослідження; вивчення досвіду викладачів щодо навчання іншомовної лексики; моделювання навчального процесу з використанням запропонованої методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів;

емпіричні: наукове спостереження за організацією навчального процесу, опитування викладачів і студентів щодо використання автентичних художніх творів для навчання лексики німецької мови, визначення труднощів, які виникають під час опрацювання творів художньої німецькомовної літератури; тестування із метою визначення рівня сформованості німецькомовної лексичної компетентності на етапі доекспериментального та післяекспериментального оцінювання; проведення методичного експерименту для перевірки ефективності запропонованої методики;

методи математичної статистики для обробки і перевірки результатів експерименту.

Наукова новизна роботи:

– *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів, а саме: визначено етапи формування німецькомовної лексичної компетентності на основі

автентичних художніх творів (вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольнo-оцінювальний, узагальнювальний); обґрунтовано інтегрований характер формування лексичних знань, навичок у читанні, говорінні та письмі, а також лексичної усвідомленості на кожному етапі; розроблено підсистему вправ, яка передбачає реалізацію чотирьох етапів формування лексичної компетентності в межах опрацювання кожного твору художньої літератури, відібраного з урахуванням обґрунтованих принципів; створено модель процесу формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів;

– *уточнено* поняття і структуру німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів, а також психолінгвістичні передумови її формування.

– *удосконалено* принципи відбору автентичних художніх творів та лексичного матеріалу для формування німецькомовної лексичної компетентності;

– *подальшого розвитку* набуло визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів, окреслення специфіки лексичного рівня автентичних художніх творів для формування німецькомовної лексичної компетентності.

Практичне значення дослідження полягає у відборі та організації навчального матеріалу – оповідань німецькомовної літератури другої половини ХХ – початку ХХІ століття, які репрезентують сучасний словниковий склад мови; розробці комплексів вправ для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів; укладенні методичних рекомендацій для викладачів щодо застосування розробленої методики у навчальному процесі; створенні й апробації навчально-методичного посібника „Lesen bereichert. Deutsche Erzählungen: Aufgaben zum Wortschatz und Wortgebrauch“ (німецькою мовою) та представленні доповненого навчального матеріалу на веб-сайті (режим доступу deutlex.000webhostapp.com).

Основні положення та результати дисертаційної роботи **впроваджено** у навчальний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт про впровадження № 667-33/03 від 02.06.2017 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира

Винниченка (№ 528 від 24.05.2017 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (№ 72 від 06.04.2017 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (№ 14/15-790 від 22.03.2017 р.).

Апробація результатів здійснювалася на міжнародних наукових конференціях: «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов» (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Київ, 2015); «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» («Modern education: methodology, theory, practice») (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Київ, 2015); «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії та практики (Міжрегіональна академія управління персоналом, Кіровоградський інститут, Кіровоград, 2015), «Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір» (Миколаївський національний університет, Миколаїв, 2016); «Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2016), на Регіональній науково-практичній конференції «Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України» (Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, 2014).

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено в 12 одноосібних публікаціях автора, серед яких 4 статті у вітчизняних наукових фахових педагогічних виданнях, 2 статті у закордонних збірниках наукових праць, тези 6 доповідей на наукових конференціях і навчально-методичний посібник (німецькою мовою).

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел із 304 найменувань (82 іноземними мовами) і 12 додатків. Повний обсяг роботи – 409 сторінок. Додатки викладено на 161 сторінці. У праці подано 21 таблицю та 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Розділ 1 присвячений вивченню теоретичних передумов формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів. Здійснено аналіз сучасного стану дослідження проблеми формування лексичної компетентності майбутніх учителів. Проаналізовано психолінгвістичні та методичні передумови формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів та уточнено структуру німецькомовної лексичної компетентності. Розглянуто особливості використання творів художньої літератури як матеріалу для навчання лексики німецької мови майбутніх учителів.

1.1. Стан дослідження проблеми формування німецькомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів на сучасному етапі

Формування лексичної компетентності майбутніх учителів – складний, цілеспрямований і багатогранний процес, який повинен бути чітко структурованим та наповненим глибоким змістом. Досягнення рівня вільного використання лексики та сприймання думки засобами іноземної мови (ІМ) набуває особливого значення, адже недостатньо сформовані лексичні навички здійснюють негативний вплив на формування мовленнєвих компетентностей, створюючи комунікативні та психологічні бар'єри.

Володіння іноземною мовою передбачає знання певної кількості слів й оперування ними у мовленнєвій діяльності [32, с. 145]. Слово як найменша мовленнєва одиниця, що служить для вираження понять, має конкретний зміст і форму, а сукупність слів певної мови формує лексику [108, с. 366]. Навчання іноземної мови пов'язане, перш за все, з вивченням правильного розуміння та сприйняття лексики, з уживанням цілих класів слів, тобто, з оперуванням

лексикою. Дослідження проблеми формування ЛК передбачає аналіз понять «лексична одиниця» та «лексика».

Лексика (грец. *lexis* «слово», *lexikos* «словниковий») – це сукупність уживаних у мові слів, з якими пов’язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку [191, с. 38]. О. Шамов визначає лексику як сукупність слів і словосполучень та лексичних утворень, які формують мовну систему [209, с. 89]. Вона безпосередньо звернена до дійсності, тому вона рухлива, змінює свій склад під впливом зовнішніх факторів [69] і вважається найменш консервативним елементом мовної системи [191, с. 38].

Лексика складається з *безафіксних, кореневих слів* [209, с. 121], які розкладаються на морфеми і є невмотивованими (винятком можуть бути вигуки), формують закриту категорію, оскільки утворення нових простих лексичних одиниць можливе шляхом запозичення з інших мов або шляхом наслідування (*das Buch, die Feder, der Tisch*) [188, с.51]; *зі слів, утворених афіксальним способом* (*freundlich, die Freundschaft, der Federball, die Malerei*) та із *складних слів* – які утворюються внаслідок складання двох коренів або основ [209, с.124] (*die Tischlampe, der Sonnenstrahl, fortgehen*).

Зазвичай лексичну одиницю трактують як слово, однак І. Рахманов у своїх дослідженнях робить наголос на тому, що лінгвістичні та методичні критерії передбачають віднесеність до лексики й інших одиниць, котрі, як і слова, реалізуються в мовленні й означають один який-небудь предмет дійсності, тобто відносяться до одного денотата [155, с.97]. Враховуючи вищезазначені критерії, **лексичну одиницю** (ЛО) визначаємо як «ядро мови», як слово, словосполучення або іншу одиницю мови, здатну позначати предмети, явища, їх ознаки [169, с. 121], а також відображати смислові одиниці (*Bedeutungseinheit*) [240].

Таким чином, *лексичними одиницями* можуть бути:

- 1) *слова*: *das Buch, die Zeitung, die Schule, fertig*;
- 2) *стійкі словосполучення*: номінативні (непереосмислені): *den Helden zum zeigen* – виявити героїзм; *von oben herab* – зверху, спогорда; *den*

Seelenfrieden wiederherstellen – відновити душевну рівновагу; фразеологічні (переосмислені): er ist nicht weit her – він людина недалеко, alter Hase – стріляний горобець, auf dem Ohr liegen – байдикувати;

- 3) *кlišе*: mit freundlichen Grüßen – з дружніми вітаннями, alles in Ordnung – все в порядку [155, с. 101].

Таким чином, з методичної та психологічної точки зору спільною ознакою розглянутих ЛО є те, що вони засвоюються цілісно, вживаються у мові та мовленні у формі єдиного словесного стереотипу і формують об'єкт вивчення лексики.

Лексика передає безпосередній предмет думки завдяки номінативній функції, проникаючи у всі сфери життя, а також відображаючи реальну та уявну дійсність [74, с. 89]. За допомогою лексики можна передати все багатство почуттів та думок людини [65, с. 60]. Учені (О. Леонтьєв, В. Петренко) стверджують, що саме лексика містить ті смисли, за допомогою та на основі яких відбувається спілкування людей між собою. Головною метою засвоєння іноземної лексики, за І. В. Рахмановим, є рецептивне та репродуктивне оволодіння словами, сталими виразами, стійкими словосполученнями та мовними кліше в процесі формування їх реального та розширення потенційного словникового запасу, а також розвитку лексичної здогадки в цілях навчання говоріння, читання та аудіювання іноземною мовою. [155, с. 102]. Тому важливим завданням при вивченні лексики є засвоєння правильного слововживання, яке потребує не лише знання слів, але й уміння маніпулювати ними у висловлюваннях, що дає можливість глибше її осмислити та краще запам'ятати [155, с. 109].

Вчені-методисти (Й. Берман, М. Бурлаков, О. Миролубов, І. Рахманов, О. Шапов та ін.) наголошують на тому, що недостатньо вивчати поодинокі слова, потрібно засвоювали лексичну сполучуваність, семантику слів, випадки вживання, та найголовніше – використання засвоєної лексики у комунікації. Лексику треба засвоювати в системі, що пов'язано із властивістю людського мозку запам'ятовувати логічно організований матеріал, аналізувати, синтезувати,

узагальнювати. М. Кочерган, досліджуючи мову, зазначає, що в процесі вивчення іноземної мови необхідно робити все можливе, щоб звести до мінімуму механічне запам'ятовування ЛО і звести до максимуму логічне. Слова у мові не відірвані одне від одного – вони тісно пов'язані між собою закономірностями морфологічного та семантичного характеру [97, с. 17]. Таким чином, впливає необхідність формування іншомовної лексичної компетентності. Лексична компетентність є невід'ємним складником іншомовної комунікативної компетентності, метою якою є формування здатності успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів [119, с. 30].

Для визначення змісту ЛК необхідно проаналізувати, як це поняття розглядається в науковій літературі. Перш за все уточнимо зв'язок ЛК з іншими компетентностями. М. Льошманн (M. Löschmann) [273, с. 134] у своїх дослідженнях стверджує, що ЛК є складником комунікативної компетентності [273, с. 141]. З іншого боку, німецькі лінгвісти визначають ЛК як один із чотирьох компонентів лінгвістичної компетентності, до якої належать граматична, семантична, фонологічна та лексична компетентності [168, с. 14]. Й. Таргонська (J. Targońska), зі свого боку, пропонує розглядати семантичну компетентність як складову ЛК, адже неможливо відокремити значення слова від самого слова. Науковець у своїй роботі робить наголос на тому, що ЛК взаємодіє з іншими ключовими компетентностями студента, тому є невід'ємним елементом у процесі вивчення іноземної мови [295, с. 221]

Лексична компетентність як складник комунікативної компетентності визначається у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти як знання і здатність використовувати мовний словниковий запас [78, с. 110]. Однак таке визначення не враховує здатності користувача здійснювати мовленнєву діяльність на основі набутих навичок та вмій.

О. Сиземіна визначає ЛК як наявність певного запасу слів у межах професійного розвитку, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів [167]. Н. Горбунова трактує ЛК як здатність виклику еталону слова з довготривалої пам'яті відповідно до конкретного мовленнєвого завдання та включення цього слова в мовленнєвий ланцюг [55, с. 91]. О. Шамов розуміє під ЛК здатність визначати контекстуальне значення слова, порівнювати повноту його значення в двох мовах, визначати структуру значення слова, визначати специфічно національне в значенні слова [209, с. 98].

Найбільш повним та доречним вважаємо визначення лексичної компетентності С. Ніколаєвої. Науковець трактує поняття ЛК як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості [119, с. 161]. Враховуючи викладені вище точки зору, визначаємо **лексичну компетентність** як здатність індивіда на основі засвоєних лексичних знань, набутих лексичних навичок та мовної усвідомленості розпізнавати та сприймати ЛО, визначати мовне та контекстуальне значення слова, використовувати словниковий запас, викликаючи з пам'яті еталон слова, коректно сполучати його з іншими ЛО з урахуванням мовленнєвого завдання, розуміти ЛО на рівні слова, словосполучення та понадфразової єдності, оформлювати власні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, стилів та жанрів мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування сформованих рецептивних та репродуктивних навичок на необхідному рівні.

О. Шамов стверджує, що саме ЛК є важливим складником іншомовної комунікативної компетентності, адже адекватне розпізнання та сприйняття ЛО – це пізнавальні процеси, пов'язані з вирішенням низки когнітивних завдань. Розуміння ЛО в текстах для читання та аудіювання носить творчий характер, а процес сприйняття слів супроводжується поєднанням стереотипних та творчих дій [209, с. 191]. О. Сиземіна наголошує, що активна робота когнітивних процесів

студентів під час оволодіння іншомовною лексикою забезпечує осмислене та ефективне засвоєння матеріалу, і, таким чином, є успішною передумовою для формування системи стійких лексичних навичок. На думку дослідниці, формування лексичних навичок у взаємозв'язку у різних видах мовленнєвої діяльності забезпечує високий рівень їх стійкості, гнучкості, можливості переносу і готовності їх застосування в усному та писемному мовленні [167, с.13].

Засвоєння лексики створює базу для подальшої роботи з мовою і пов'язане з великою затратою інтелектуальної енергії та часу [103, с. 85]. Запам'ятовування лексики найефективніше у процесі мовленнєвої діяльності – продукуванні власних висловлювань і реценції висловлювань співрозмовника, що сприяє створенню міцних багатосторонніх зв'язків: між компонентами слова, між новими та вже відомими словами, між об'ємом понять та значень слів іноземної та рідної мов, між елементами ситуації та змістом висловлювання, між лексичними одиницями контексту, між предметами та відповідними словами іноземної мови [65, с. 209]. У своїх дослідженнях С. Шатилов довів, що формування лексичної компетентності передбачає формування у студентів навичок інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови [210, с.177].

Л. Щерба відмітив, що мова складається з лексичних та граматичних правил, створених на основі лінгвістичного досвіду. Саме ці правила, якими підсвідомо керуються при мовленні, дають нам можливість говорити та розуміти сказане. Лексичні правила, згідно з твердженнями науковця, стосуються трьох сторін ЛО, і, таким чином, їх можна звести до трьох видів:

1) *правила семантики*, котрі визначають взаємозв'язок між словом та предметом / явищем дійсності;

2) *правила стилістики*, які уточнюють сферу застосування;

3) *правила сполучуваності*, що визначають сферу можливих зв'язків слова з іншими ЛО [217, с.170].

Кожна мова характеризується своїми лексичними правилами, саме тому, вони дійсні в межах однієї мови, однак, у випадку наявності еквівалентних одиниць у двох мовах, виникають міжмовні лексичні правила, які пояснюють специфіку міжмовного слововживання.

Для правильного вживання іншомовної лексики потрібно оволодіти всіма видами правил: семантики, сполучуваності та стилістичної диференціації. Способом вивчення та засвоєння семантики ЛО є їх семантизація. Лексична сполучуваність засвоюється при усвідомленні відмінностей між рідною та іноземною мовами, а також шляхом виконання різних вправ. Що стосується стилістичних особливостей, то стилістично нейтральну лексику засвоюють як основну, однак для формування ЛК майбутніх учителів цього недостатньо [217, с.173].

М. К. Тревіль (M. C. Treville) та Л. Дукет (L. Duquette) висунули гіпотезу, що для формування лексичної компетентності необхідно оволодіти її складниками. До складників лексичної компетентності дослідники зараховують: мовний компонент (охоплює знання про значення слова та морфологічно-синтаксичні особливості); дискурсивний компонент; референційні зв'язки; соціокультурний компонент (знання про особливості культури, мова якої вивчається); стратегічний компонент (здатність адекватного використання лексичної одиниці у відповідності до комунікативної ситуації) [298].

Можна зробити висновки, що разом з ЛО мова закріплює і відображає у своїх формах та одиницях минулий, сучасний і можливий майбутній стан культури, пізнання та розкриття якого опосередковується мовою. Н. Филянина стверджує, що мова – це засіб зберігання культурно-історичної інформації. Знання цієї інформації необхідне, оскільки інформативність є властивістю мовного знаку, котра лежить в основі кумулятивної функції, однієї з найважливіших мовних функцій. Мова в такому випадку слугує сховищем

(накопиченням) інформації і засобом передачі немовного колективного досвіду. Найяскравіше кумулятивна функція проявляється у сфері лексики, оскільки саме вона безпосередньо пов'язана з предметами та явищами оточуючої дійсності. Лексична система зумовлена явищами матеріального світу, соціальними факторами. Перш за все в лексиці відображаються фрагменти соціального досвіду, обґрунтованого діяльністю народу [202, с. 307]. Як зазначав В. фон Гумбольдт, «навчання іншомовного спілкування буде ефективним лише за умови проникнення в дух народу, мова якого вивчається» [60, с. 163]. Тому недостатньо засвоїти лише ізольовані ЛО іноземної мови, оскільки ЛК передбачає засвоєння семантики слів, знання безеквівалентної лексики, шляхів сполучуваності з іншими мовними засобами, а також формування «відчуття» слова.

Знайти та відчутти мовні тонкощі можливо в автентичному творі. У перекладі з грецької «*автентичний*» означає справжній, дійсний, вірний, той, що ґрунтується на першоджерелі, оригіналі [192]. **Автентичний художній твір** дослідники [3; 5; 29; 35; 36; 39; 47; 71; 76; 92; 164; 179; 198; 244; 265; 286] розглядають як твір художньої літератури мовою оригіналу, що є джерелом і засобом удосконалення словникового запасу, характеризується різноманітними синтаксичними конструкціями, мовними засобами та вважається еталоном використання мови.

Услід за вченими [92, с.134; 162, с. 123] **художній твір** визначається як основна сфера розвитку та вдосконалення мови, найвища одиниця комунікації, певним чином організована сукупність лінгвостилістичних засобів, пов'язаних між собою єдиною комунікативною метою та загальним смислом в рамках задуму автора, [92, с.109, с.150], а також як вербальне повідомлення, яке передає предметно-логічну, естетичну, образну, емоційну, інформаційну, оцінну інформацію, об'єднану в художньому змісті тексту в одне ціле [92, с. 53]. Оскільки художній твір насичений семантичними та синтаксичними структурами, характеризується поліфункціональністю та багатоманітністю, то, на нашу думку,

є взірцем вживання іноземної мови з усіма її особливостями. Представники текстуально-перекладного методу (А. Шавані, Ж. Жакотто) стверджували, що кожен автентичний твір містить всі ті мовні факти, засвоївши які, можна зрозуміти інший текст та мову загалом [263; 265]. Л. Смелякова вважала, що головну роль у формуванні лексичного запасу відіграє художня література, адже мова художніх творів є так званим регулятором мовної норми в широкому значенні слова [179, с. 69].

За останні роки вченими досліджено багато аспектів проблеми використання автентичних художніх творів у вивченні іноземних мов. Так, проаналізовано використання художнього твору як засобу розширення мовних знань студентів (Ю. Борисов, С. Тер-Минасова, М. Лёшман (L. Löschmann), можливість розширення словникового запасу в процесі читання автентичних художніх творів (Й. Берман, В. Плахотник, Г. Рогова О. Тарнопольський), відбір художніх текстів для навчання іноземної мови (Т. Левіна, Л. Смелякова), розглянуто художній твір як основу для розуміння соціокультурної інформації (Л. Рудакова). У дослідженнях Н. Гез, Л. Журавльової, М. Ляховицького, О. Миролубова, Л. Смелякової, та інших методистів визначено роль і місце художніх текстів у навчанні іноземної мови, принципи і критерії їхнього відбору, способи адаптації, особливості методичного апарату, що супроводжує процес читання оригінального художнього твору. Однак недостатньо дослідженим залишається питання формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

Погляд на роль і місце художнього твору у навчанні іноземної мови за останні десятиліття істотно змінювався. Зокрема, художній твір використовувався як приклад гарного письма та ілюстрації граматичних структур. Увага була зосереджена на правилах граматики та на окремих лексичних одиницях, які були невідомими. Раніше мова автентичних художніх творів не розглядалася як зразок автентичного мовлення [265, с. 75]. Лише за останні десятиліття погляд на використання автентичних художніх творів як засобу навчання іноземної мови

зазнав істотних змін. К. Брумфіт та Р. Картер (С. Brumfit, R. Carter) [233] наголошують на спорідненості мови та літератури. П. А. Ллах (P. A. Llach) [272] стверджує, що у мові автентичних художніх творів реалізуються принципи та правила мови, а також автентичні комунікативні ситуації. Досліджуючи роль автентичної літератури у навчанні іншомовної лексики, виділено три критерії використання художніх творів [265, с. 76]: лінгвістичний критерій, методологічний та мотиваційний критерії.

1) *Лінгвістичний критерій* передбачає використання АХТ як депозитарію оригінальної еталонної мови з притаманною їй стилістичною та жанровою різноманітністю; стилістичні особливості твору мають не лише мовні, а й соціальні передумови, тому їх засвоєння допомагає створити лінгвістично та ситуативно коректне висловлювання, що характеризується гармонією змісту та форми;

2) *методологічний критерій* використання АХТ полягає у тому, що автентичний художній твір збагачений лінгвосоціокультурною інформацією, і водночас спонукає до обговорення, мотивує до взаємодії читачів між собою; студент та художній твір опиняються в центрі навчального процесу, що є передумовою активності та автономності;

3) в основі *мотиваційного критерію* лежить естетичний потенціал твору, оскільки автентичний художній твір безпосередньо пов'язаний з почуттями та думками автора, а це, в свою чергу, слугує поштовхом до активної діяльності [171, с. 98].

Згідно з твердженнями Л. Стрельченко та О. Стрельченко, організацію вивчення іноземної мови слід базувати на потребі, мотивації, можливостях студента; основну увагу потрібно приділяти навичкам та вмінням, для вільного спілкування студента [189].

Щоб спонукати студента до мовленнєвої діяльності та використання ним необхідного іншомовного навчального матеріалу, необхідно, на думку О. Леонтьєва, будувати й пропонувати йому такі мовленнєві обставини та умови,

завдяки яким він міг би «реально опинитися в ситуації» [109, с.78]. Іноземна мова не може бути ізольованою, оскільки вона тісно пов'язана з усіма сферами життєдіяльності суспільства. Іноземна мова, як і рідна, виконує чотири функції: слугує засобом пізнання, є втіленням національної культури, є засобом спілкування та вираження ставлення до світу, виступає в якості інструменту розвитку та виховання [148, с. 63].

Відомо, що засвоєння іноземної мови найефективніше відбувається в умовах автентичного мовного середовища, однак за його відсутності такі умови допомагає створити автентичний художній твір, який характеризується не лише граматичними та лексичними структурами, але й високим потенціалом вербального менталітету носіїв мови.

У наукових працях А. Подосиннікової висвітлено роль автентичної художньої літератури у навчання іноземної мови. Автор стверджує, що АХТ відіграє важливу роль в засвоєнні іншомовних знань та понять, особливостей мовного узусу, типу мислення народу, мова якого вивчається, соціальних та вікових тенденцій у стосунках та ін. Науковець підкреслює роль автентичного ХТ як каналу зв'язку між світом та читачем, як місток між студентом та мовним досвідом носіїв мови, як засіб відчуття іншокультурну мовну реальність «зсередини» [150, с. 101].

Аналізуючи функції ХТ, Т. Вдовіна робить висновки, що використання автентичної художньої літератури в контексті навчання іноземної мови забезпечує реалізацію трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної та рідної культур. Провідна роль автентичного художнього твору на занятті з іноземної мови зумовлюється тим, що АХТ є головною сферою функціонування, розвитку та удосконалення мови, відображенням життя народу, синтезом інтелектуального та емоційного [39, с. 73], а також забезпечує предметно-орієнтовану комунікативну діяльність.

Сучасні АХТ є невичерпним джерелом конкретних комунікативних ситуацій, створених носіями мови [150, с. 100]. Мова автентичного художнього

твору характеризується лексичним багатством, лексичним одиницям властива семантична неоднозначність, розгорнута синонімія. Інформаційна насиченість, яка представлена у творі семантичною та естетичною інформацією, дає змогу розглядати твір як єдність смислового змісту та мовної форми. Оскільки художній твір є текстом, йому властиві такі характеристики, як логічність, послідовність, структурна чіткість, які сприяють формуванню зв'язного логічного нормативного мовлення, що характеризується системністю та завершеністю виражених думок [47, с. 76].

Дослідження проблеми використання творів художньої літератури для навчання англomовної дискусії дало змогу окреслити художній твір як матеріал для мовлення, де смислове сприйняття фактуальної і концептуальної інформації художнього твору виступає одним із видів передкомунікативного орієнтування, стимулом для усних висловлювань студентів на основі прочитаного [198, с. 18]. Встановлено, що процес читання автентичного художнього твору не закінчується розумінням фактуальної та концептуальної інформації твору, а продовжується мовленнєвим вчинком, як формою вербальної поведінки, який проявляється в оцінюванні прочитаного, у висловлюванні свого ставлення, вираженні свого враження від прочитаного художнього твору, що обумовлюється всіма компонентами мовної особистості [198, с. 35].

Художній твір є «найвищим смисловим утворенням», яке активізує розумову діяльність студентів, виступає потенційним предметом їх діяльності та спонукає до знаходження за його зовнішніми значеннями внутрішнього індивідуального смислу [71, с. 38]. Це посилює тенденцію до розуміння причинно-наслідкових зв'язків між явищами, удосконалює вміння аргументувати і доводити, робити висновки, знаходити аналогії, інтерпретувати ХТ, оскільки особистісне сприйняття та оцінювання ХТ є невід'ємною складовою розуміння тексту, важливим чинником соціокультурних та освітньо-виховних процесів.

Як стверджує В. Прищепка, мова художньої літератури характеризується перевагами перед мовою всіх інших стилів, оскільки художні тексти, несучи в

собі певну інформацію, мають ще й естетичне значення, вони впливають на емоційну сферу, викликають почуття співпричетності до цих подій, героїв, про які розповідається у творі. І все це важливо, оскільки в процесі вивчення художніх творів в арсеналі викладача з'являється ні з чим незрівнянне багатство, яке не може не впливати на духовний світ студентів, їх естетичні почуття. При читанні й аналізі іншомовного тексту часто не вистачає чисто мовних знань. Щоб правильно зрозуміти зміст, потрібно також володіти позамовними знаннями: інформацією про історію й культуру народу-носія цієї мови. До засобів, які реалізують національно-культурну семантику текстів, належать: еквівалентна лексика, конотативна лексика, національно забарвлена метафорика, національно забарвлена фразеологія, афористика [152, с. 82]. Література відбиває духовне буття людини [152, с. 83].

Художній твір розповідає про духовний світ людини, звертається до минулого, а також розповідає про актуальні проблеми сучасності.

У наукових роботах Н. Станкевич, присвячених специфіці художнього тексту як навчального матеріалу для читання, визначено художній твір як засіб навчання, що сприяє збагаченню лексичного запасу, виробленню вміння працювати з перекладним і тлумачним словником, розвитку «чуття мови», глибшому проникненню в образну систему мови, а у зв'язку з провідним комунікативним спрямуванням навчання мови – формує мовленнєві навички та вміння [187, с. 204].

Методисти (Т. Вдовіна [39], Г. Подосиннікова [150], Н. Станкевич [187], А. R. Carter [233], V. I. Koutsomprou [265], P. A. Llach [272] та ін.) визначають ХТ як унікальний, базовий матеріал для вирішення в іншомовній аудиторії як лінгвістичних, лінгвостилістичних, так і лінгводидактичних завдань завдяки їхній пізнавальній, культурологічній та естетичній цінності, а також їхній здатності стимулювати творчу активність студентів, здійснювати емоційний вплив та сприяти розвитку мовлення.

А. Подосиннікова виділяє низку чинників, які зумовлюють цінність використання автентичного художнього твору для розвитку мовлення: по-перше, мова художнього твору збагачена елементами різних функціональних стилів; розмовна мова широко представлена у сучасних художніх творах. По-друге, художня література відображає культуру країни, мова якої вивчається, а це, в свою чергу, призводить до того, що мовні знання вступають у взаємозв'язок зі знаннями про світ, тобто національні особливості пізнання та світогляду знаходять своє відображення у мовній формі, і, таким чином, створюється мовна картина. По-третє, мова автентичного художнього твору є водночас і регулятором мовної норми і, в той же час, представляє узус мови, тобто реалізацію мовної норми у мовленні, у комунікативних ситуаціях, які можуть відхилятися від норми [150, с. 50].

Наукові здобутки згаданих авторів є важливими для нашої роботи, оскільки вчені дослідили проблему формування іншомовної лексичної компетентності, визначили її структуру, виокремили критерії відбору лексики до активного та пасивного словників, обґрунтували важливість використання автентичного художнього твору при вивченні іноземної мови.

Звернення до АХТ у процесі вивчення іноземної мови спричинено багатьма факторами: як багате джерело країнознавчої інформації, художні твори формують та розвивають пізнавальну активність; стимулюють розумову діяльність студентів, викликаючи багато асоціацій із власним життєвим досвідом; знайомлять із „природним ідеалом” мовної норми, роблячи мовлення яскравішим та образнішим; на основі художнього матеріалу ефективно здійснюється формування мовленнєвих навичок та вмінь, а також вивчення семантичних особливостей іноземної мови; крім того, твори художньої літератури виступають мотивом для засвоєння лінгвістичного та лінгвосоціокультурного матеріалу.

Вивчивши стан дослідження проблеми, вважаємо необхідним проаналізувати психолінгвістичні та методичні передумови організації навчання

іншомовної лексики майбутніх учителів на основі АХТ. Цьому питанню буде присвячено наступний підрозділ.

1.2. Психолінгвістичні передумови формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів

Дослідження вченими питання формування ЛК – вагомого складника іншомовної комунікативної компетентності – передбачає врахування психологічного аспекту як одного з найважливіших (Б. Беляєв [13], В. Бухбіндер [32], Л. Вікторова [43], М. Дем'яненко [65], І. Зимняя [82], С. Кислая [65], М. Лиля [110], І. Рум'янцева [163], М. Смульсон [182], І. Ярема [220], та ін.). Серед проблем, які доцільно розглянути в контексті формування ЛК на основі АХТ, ми виділяємо характеристики *психологічної та психолінгвістичної природи лексики* [13, с. 196], особливості *когнітивної сфери суб'єкта* навчальної діяльності (процеси сприйняття, усвідомлення, уваги, пам'яті, аналіз мотиваційної та емоційної сфер, врахування вікових особливостей студентів), особливості *сприйняття, осмислення та розуміння АХТ* як засобу навчання лексики.

Однією з важливих передумов формування ЛК є аналіз особливостей *психологічної та психолінгвістичної природи лексики*, яку досліджували такі вчені, як Б. Беляєв, М. Дем'яненко, І. Зимняя, В. Бухбіндер, К. Лазаренко, С. Кислая та інші. У психології слово сприймається як складний комплексний подразник (при сприйнятті і розумінні усного мовлення) і як складна мовленнєва діяльність людини (під час вираження думок в усній і письмовій формах) [13, с. 198]. Розуміння слова опирається на його слуховий та зоровий образи; вживання – на слуховий, зоровий, мовленнєво-руховий, а його засвоєння передбачає утворення в корі півкуль головного мозку складного комплексу нервових зв'язків між зоровою, слуховою і руховою ділянками кори. Предметні та словесні образи формуються у результаті взаємодії людини із зовнішнім світом: предметами, явищами, зв'язками між ними, в той час як слово дозволяє створювати другу систему сигналів та призводить до утворення нових наочних

образів за допомогою цієї системи. Розрізняють дві основні функції слова: функцію представлення – слово замінює предмети, властивості, дії, кодуючи їх; і функцію спілкування – в основі лежить вибрана, найбільш узагальнююча ознака предмета, позначувана ним [65, с. 197].

До психологічної структури слова належать слухова, зорова і дві рухових (артикуляційна і моторнографічна) його реалізації. Зорова, слухова та рухова реалізації слова формують його чуттєву основу, в той час як ідеальна сторона слова безпосередньо пов'язана з його семантикою. Б. Беляєв визначає семантику слова як сукупність його смислу та значення [13, с. 197]. У рамках лексичної семантики як окремої самостійної лінгвістичної дисципліни, запропоновано функціональний підхід (С. Ульман [300]) щодо визначення значення слова, яке розглядається як взаємозв'язок між назвою (name) та смислом (sense), як «механічна ланка між звуковим символом та ідеєю [108, с. 36; 281].

У психології диференціюють *значення* та *смысл* слова. *Значення* формується на виділенні та узагальненні найсуттєвіших ознак слова, віднесення слова до певної категорії, введення предмета у смислову систему. *Смысл* слова – це його індивідуальне, суб'єктивне значення, якого воно набуває у кожній конкретній ситуації; це категорія мови, що народжується із попереднього досвіду і яку не можна знайти у словнику. М. Дем'яненко наводить приклади реалізації слова, значення та смыслу якого змінюється відповідно до конкретної ситуації. Наприклад, слово «дванадцять» у словнику має значення числа. Однак, учень, вживаючи це слово, пов'язує його зі смислом успіху, а людина, що чекає на автобус – із номером даного транспорту [65, с. 101]. Таким чином, значення – одиниця мови, а смысл – одиниця мовлення, значення – віртуальна категорія, а смысл – актуальна, значення – інваріантна, постійна, стала категорія, смысл – змінна, варіантна одиниця [300], яка визначається контекстом, мотивами та завданнями висловлювань. Матеріальним вираженням значення вважається морфологічна структура слова з його коренем та афіксами. На основі вивчення праць, присвячених взаємозв'язку мислення та мовлення (Л. Виготський)

встановлено, що «значення – це внутрішня структура знакової операції, це те, що лежить між думкою і словом» [45; с. 287]. Система значень та зв'язків, властивих слову незалежно від наявності чи відсутності морфологічних ознак, формують його *семантичну структуру*.

У структурі значення мовознавці виділяють *поняття*. Головну відмінність між значенням слова та поняттям Г. Колшанський вбачає у тому, що «значення слова має вузьконаціональний характер, а поняття – інтернаціональне» [93, с. 32]. Загальноприйнятим вважається факт, що слова однієї мови перебувають у складних та багатогранних взаємозв'язках зі словами іншої мови, а це часто супроводжується відмінностями між об'ємом значень одного і того ж слова у різних мовах [13, с. 60]. Л. Щерба, досліджуючи понятійну сторону слів іноземної мови, стверджував, що слова різних мов виражають різні поняття. Виходячи із тісної взаємодії мови та мислення, науковець прийшов до висновку, що в лексиці мови завжди виражається система історично сформованих понять народу, через які цей народ і сприймає дійсність. Поняття у різних мовах не збігаються, що залежить від особливостей та відмінностей у діяльності та житті народу на даному етапі та в минулому [217, с. 132].

Б. Беляєв пояснює, що лексика іноземної мови супроводжується *дещо іншою системою понять* або *системою дещо інших понять*. Тому неможливо вживати в мовленні іноземне слово, не засвоївши властиві йому поняття [13, с. 199]. У низці психологічних передумов навчання лексики чільне місце посідає загальноприйняте твердження про те, що психічні утворення виникають у процесі засвоєння індивідом довкілля на чуттєвому й інтелектуальному рівнях, а це, зі свого боку, дає змогу зробити висновок про нерозривний зв'язок між психолінгвістичною природою лексики та когнітивними процесами суб'єкта навчальної діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що у процесі формування німецькомовної ЛК на основі АХТ особливого значення набувають такі *когнітивні процеси*: мислення, сприйняття, усвідомлення, увага, пам'ять, уява;

внутрішня та зовнішня мотивація. Не менш важливим є врахування психолого-вікових особливостей розвитку та створення умов для задоволення потреб та інтересів студента. Розглянемо, якими когнітивними процесами супроводжується робота з лексиною на рівні слова, словосполучення, речення та на рівні тексту (у нашому дослідженні – художнього твору).

Знання слова потребує роботи *пам'яті*: запам'ятовування та відтворення [13, с. 127]. Однак, коли слова мови виражають наші поняття, тоді ми володіємо мовою не завдяки пам'яті, а завдяки її безпосередньому об'єднанню із нашим *мисленням*. У такому випадку, мова виконує функцію вираження думок, виступаючи засобом людського спілкування. З цього випливає, що засвоєння значень відбувається шляхом їх заучування, в той час як поняття реалізуються в якості механізму, за допомогою якого відбувається наше *словесне мислення* [13, с. 129].

Розуміння значення слова передбачає усвідомлення взаємозв'язку мислення й мовлення. Значення слова з'ясовується не лише як поєднання мислення й мови, але і як єдність узагальнення та спілкування, комунікації та мислення. Оволодіння іноземною мовою у психології часто розглядається крізь призму проблем мовленнєвого розвитку особистості, формування її мовленнєвої компетентності. Питання мовленнєвого розвитку особистості найбільш точно висвітлено у праці Л. Виготського «Мислення і мовлення». Учений вважає мовленнєво-мисленнєву діяльність стрижневою у психічному й інтелектуальному розвитку особистості, а також здійснює зіставний аналіз процесів опанування рідної та іноземної мов упродовж особистісної генези людини [45, с. 123]. Користуючись різними мовами, люди характеризуються наявністю у них однієї логіки мислення. Засвоюючи іноземну мову, людина засвоює лише нові мовні форми для вираження тих самих понять, суджень, думок. Національні особливості притаманні лише деяким мовам; що ж стосується діяльності мислення, то у всіх народів вона однакова. Однак, оволодіння іноземною мовою ще не означає оволодіння мисленням іноземною мовою, адже йдеться про формування вміння

висловлювати свою думку чужою мовою так, щоб зміст думки та форма висловлювання були зрозумілими та доречними [35, с. 24]. Погоджуємося з твердженням Б. Беляєва, що часто для мислення іноземною мовою характерні не тільки інші поняття, а й інший погляд, інша точка зору при підході до дійсності – те, що можна було б назвати інтелектуальним підтекстом, який, зі свого боку, виступає наслідком природних та суспільних характеристик життя народу [13, с. 132].

Вагомою є активність мислення під час опрацювання лексичного матеріалу, коли студенти налаштовані на розв'язання мисленнєвих задач, схильні до логічного впорядкування і систематизації, готові до пошуку універсальних закономірностей та теоретичних узагальнень [4, с. 132]. Функція мислення реалізується у процесі використання лексики для вирішення поставлених проблем під час формування іншомовних мовленнєвих компетентностей. Нові цілі у мисленні й діяльності виникають при вживанні нових ЛО у словосполученнях, комунікативних ситуаціях для вираження власної думки.

Під час оволодіння іншомовною лексикою особливої уваги заслуговують репродуктивне та творче мислення [220, с. 148]. *Репродуктивне мислення* є шаблонним і передбачає засвоєння студентами еталонної мови художніх творів; *творче мислення*, під час якого вирішується проблема, сприяє виробленню нової стратегії, дає можливість використовувати засвоєний матеріал для вирішення творчого / нестандартного / нового завдання, обирати ЛО, необхідні для вираження власної думки відповідно до ситуації.

Процес засвоєння лексики відбувається як певна послідовність дій зі сприйняття ЛО, їхнього розпізнавання, розуміння та усвідомлення, виклику з довготривалої пам'яті, сполучення з іншими ЛО для формування висловлювання [165, с. 93].

Важливою також є структурна організація лексичних знань у мозку людини. Інформація про форму, особливості значення, вживання, сполучення лексичних одиниць зберігається у внутрішньому (ментальному) лексиконі у вигляді

ментальних образів лексичних одиниць. Таким чином, внутрішній (ментальний) лексикон є свого роду складом лексичних знань та когнітивного досвіду людини, він передбачає знання словникового складу мови й зафіксованих за формами номінативних одиниць смислів, які репрезентують інтеріоризовані у свідомості об'єкти та явища дійсності й концептуальну структуру внутрішнього рефлексивного досвіду, знання про слова та еквівалентні їм одиниці та виконує складні функції, пов'язані не тільки з ЛО, а й з екстралінгвістичними знаннями [80, с. 151]. Внутрішній (ментальний) лексикон є мережею репрезентацій слів та зв'язків між ними [301, с. 86], а також центральним компонентом індивідуального сприйняття тексту [92, с. 120]; особливим способом зберігання мови в свідомості людини.

Першим етапом засвоєння лексики за Ю. І. Пасовим є сприйняття слова або мовлення у його функціонуванні [148, с. 38]. *Сприйняття* – це психічний процес відображення предметів і явищ дійсності в сукупності їх властивостей і частин за безпосередньої дії на органи чуття з розумінням цілісності відображуваного [125]. У студентському віці цей процес характеризується як інтелектуальний, який опирається на вже набутий досвід та наявні знання, характеризується індивідуальною своєрідністю і є підґрунтям для подальшого розуміння та відтворення [220, с. 149]. Сприйняття слова – це його чуттєвий образ у нашій свідомості, який базується на усвідомленні, розумінні, осмисленні, порівнянні та виділенні з ряду інших слів [87, с. 45]. Сприйняття включає виявлення об'єкта як цілого та розрізнення його окремих ознак; виділення інформативного змісту та формування чуттєвого образу [175, с. 86]. Тобто, відбувається виокремлення поняття, яке виражає ЛО. Момент сприйняття слова завершується його *розпізнаванням*, відбувається співвідношення слова з конкретним значенням [27, с. 6] та введенням його у смислову систему, де актуалізується смисл, народжений з попереднього досвіду і реалізований у конкретній ситуації – контексті. Враховуючи вищезазначену інформацію, можна стверджувати, що робота з лексикою розпочинається зі сприйняття та розпізнавання

поняття, значення та смислу слова, які визначають його семантику. Для розвитку лексичних навичок поряд з ідеальною стороною ЛО важливою є опора на чуттєве сприйняття зорово-слухових ознак ЛО, які стосуються вимови, структури і граматичного оформлення [110, с. 36]. Слово відіграє особливу роль в процесі розуміння ХТ студентами, адже слово є основною структурно-семантичною одиницею сегментації тексту, а також умовною одиницею, що дозволяє дослідити взаємодію між значущим і означуваним, між даним в тексті і вилученим з пам'яті [203].

Поряд зі *сприйняттям ЛО* та *сприйняттям цілісного ХТ* у контексті нашого дослідження актуальним є питання *зорового сприйняття тексту* як одного з аспектів психофізіологічної основи читання. Психофізіологічні механізми читання зумовлюються двома процесами: перцептивною (зоровою) і смисловою обробкою інформації. Основними складовими читання є *зорове сприйняття тексту* та його *розуміння*. При читанні активізується зоровий канал, через який сприймається інформація. Вирішальну роль відіграють зорові відчуття, які сприяють активізації внутрішнього моторного/мовленнєворухового апарату. Оскільки читання є видом рецептивної діяльності, воно базується на *розпізнаванні* мовних одиниць письмового тексту. Швидкість та якість процесу розпізнавання залежить від міцності засвоєння мовних одиниць письмового тексту, а також від рівня сформованості механізмів зорового сприйняття [27, с. 7].

Розглядаючи використання АХТ як засобу формування НЛК, варто зазначити, що *ХТ вивчається у двох аспектах*: по-перше, у творі відображені знання, досвід, думки, почуття автора, тобто ХТ є *матеріальною формою* існування семантичної, синтаксичної, прагматичної, соціокультурної, естетичної інформації, а по-друге, ХТ є *об'єктом діяльності читача* – складним матеріалізованим у графічній формі «сигналом» для діяльності мислення із синтезом змісту та форми повідомлення [92, с. 189]. Процеси сприйняття та осмислення лінгвостилістичного потенціалу ХТ (детальніше про який йтиметься у підрозділі 2.1.) включають роботу пам'яті та різних розумових операцій, серед

яких головними є порівняння та узагальнення, аналіз та синтез, абстрагування та конкретизація [92, с. 190].

Як матеріальна форма існування різних видів інформації ХТ є поєднанням мовного і мовленнєвого оформлення, предметного та смислового змісту [35; 41; 74; 76; 171; 274], містить у собі широкий спектр лінгвостилістичних засобів, а також, на відміну від ізольованих ЛО, має низку психолінгвістичних характеристик: цілісність, зв'язність, емотивність.

ХТ як об'єкт діяльності читача зумовлює складні психічні процеси *сприйняття та осмислення* інформації. Аналізуючи когнітивний процес сприйняття, очевидним є факт, що сприйняття ХТ загалом є набагато складнішим, ніж сприйняття одиниці нижчого рівня (слова, словосполучення та речення), оскільки включає в себе операції виявлення, розрізнення, зіставлення, ідентифікації і впізнавання [59, с. 55], а *осмислення* інформації ХТ, що є наступним, вимагає від читача виконання різноманітних специфічних операцій мислення: порівняння й узагальнення, аналізу і синтезу, індукції та дедукції, абстрагування та конкретизації, тощо. Це свідчить про те, що процес *розуміння (осмислення)* – складна діяльність мислення, крім мнемічної діяльності [8; 13; 168; 236] включає в себе також *аналітичне* сприйняття й інтерпретацію [281, с. 191]. Осмислювати – значить усвідомлювати, осягати розумом значення, сенс чогонебудь [24, с. 287]. *Осмислення слова* відбувається з урахуванням його мовного оточення, оскільки значення окремого слова залежить від значення сусідніх слів, які становлять мозаїку [299, с. 421]. Дослідження процесів смислової переробки ХТ вимагає розгляду механізмів сприйняття лінгвостилістичних засобів ХТ і з'ясування особливостей функціонування в ХТ окремих лінгвістичних явищ [92, с. 193].

Розглянуті вище процеси сприйняття та осмислення ХТ характеризуються багаторівневістю, комплексним функціонуванням процесів когнітивної сфери студента, а це, в свою чергу, дозволяє зробити висновок, що **розуміння** смислового змісту ХТ, закодованого за допомогою тієї чи іншої мовної системи,

здійснюється читачем одразу на декількох рівнях. Н. Гальськова та Н. Гез розглядають розуміння тексту як процес, що складається з двох частин: перша пов'язана із структурою та семантикою тексту, друга – зі свідомістю і пам'яттю людини. Процес повного сприйняття й розуміння іншомовного тексту відбувається лише за умови взаємодії двох частин [48, с. 113].

Розуміння ХТ передусім залежить від характеру лінгвостилістичних засобів, які визначають рівень складності лінгвістичної структури тексту [5; 59; 90]. Визначаючи розуміння лінгвістичних засобів тексту як провідну вісь розуміння твору, З. Кличникова виділяє *сім рівнів розуміння: перший рівень* характеризується розумінням окремих слів / категоріально-пізнавальної інформації; *другий рівень* відображає розуміння словосполучень / категоріально-пізнавальної та частково ситуативно-пізнавальної інформації; характерним для *третього рівня* є розуміння окремих речень, тоді як *четвертий рівень* передбачає розуміння всіх трьох планів висловлювань. Варіювання глибини осмислення планів твору визначає *п'ятий та шостий рівні*; *сьомий рівень* розглядається як рівень дійового розуміння тексту [58, с. 56; 89, с. 88]. Повноту і точність розуміння характеризують *ступені розуміння* (З. Кличникова): 1) повне розуміння загального змісту; 2) достатньо чітке розуміння загального змісту з деякими неточностями; 3) розуміння загального змісту; 4) часткове розуміння; 5) повне розуміння. У свою чергу, Г. Богін та Л. Васильєв виділяють три типи розуміння тексту:

- *семантизуючий* тип (сприйняття та осмислення незнайомих одиниць);
- *когнітивний* (освоєння їх змісту);
- *розпредмечуючий* (розуміння змісту, осмислення тієї інформації, яка не представлена відкрито у тексті) [21; 36].

Аналіз наукових джерел [21; 36; 58] дає змогу зробити висновок, що розуміння – це неоднорідний багатоаспектний процес, який може бути ефективним за умови якісного функціонування та чіткого «взаємопереходу» таких процесів: сприйняття, декодування та семантизації. Л. Васильєв пропонує

наступну класифікацію *психологічних процесів розуміння ХТ*: *впізнання, усвідомлення, декодування, осмислення (інтерпретація)*. Розглянемо ці процеси детальніше.

Впізнання – це просте фіксування при сприйнятті слів та висловів, які не вимагають роздумування, адже виражають повністю знайомі поняття. Цей психологічний процес розуміння є найбільш розповсюдженим з точки зору частотності, адже впізнання є основою більш поглибленого розуміння і виконує функції пояснення, розгортання інформації, підготовки до розуміння когнітивно вагомих відрізків тексту.

Усвідомлення відбувається після впізнання і є центральним для адекватного розуміння тексту. В процесі усвідомлення проходить аналіз інформативно значущих мовних одиниць, відбувається вихід в понятійну сферу загальних знань читачів.

Декодування передбачає співвіднесення форми ЛО з її значенням. Прямуючи від форми до значення, на стадії декодування встановлюється «знайомство» автора та читача, так як декодування відбувається на основі усвідомлення і є розумінням індивідуальних особливостей та характеристик автора ХТ, його особистості, визначенням ідіолекту. Процес декодування передбачає встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розгортання теми та «виявлення автора» за його манерою побудови твору.

Осмислення (інтерпретація) відбувається шляхом «індивідуальної обробки» читачем складових тексту, це розуміння на основі порівняння уявлень автора ХТ і читача, тобто – встановлення діалогу між ними. На перший план при осмисленні ХТ виходять когнітивно багаті елементи тексту (Н. Борисова).

На основі вивчення психологічних процесів розуміння художнього твору встановлено, що класифікація, запропонована Л. Васильєвим є чіткою системою, яка підводить до визначення *рівнів розуміння ХТ* [36, с. 8].

Питання про рівні розуміння розглядалося вченими з різних позицій: З. Кличникова трактує рівні розуміння у процесі читання як структурне

співвідношення типу, виду, плану і ступеня розуміння [89, с. 46]. У працях Н. Морозової та І. Рубо представлено підхід до виділення рівнів розуміння на основі принципу «від визначення значення слів та загального змісту до встановлення конкретного смислу слів» [161, с. 122]. Н. Гез та О. Смирнова виокремлюють чотири рівні розуміння під час сприйняття іншомовного мовлення: рівні фрагментарного, глобального, детального та критичного розуміння [180, с. 168].

І. Зимняя запропонувала концепцію рівнів розуміння основної ідеї ХТ, встановивши послідовність чотирьох рівнів розуміння з позиції глибини проникнення в зміст твору. Перший рівень відображає розуміння вихідних положень тексту; другий рівень передбачає розуміння лише того, про що говориться в тексті, тоді як для третього рівня характерним є розуміння, якими засобами викладено те, про що йдеться в тексті; четвертий рівень, який характеризується проникненням у підтекст висловлювання, вважається найвищим [82, с. 189].

Услід за Л. Кожедуб [92], за основу взято класифікацію рівнів розуміння з позиції глибини І. Зимньої [82] та класифікацію психологічних процесів розуміння ХТ Л. Васильєва [36]. Враховуючи основні положення цих класифікацій, виділяємо чотири основних рівні розуміння АХТ.

Перший рівень – це впізнання знайомих мовних одиниць та усвідомлення інформативно значущих слів і висловів, що забезпечує вихід в понятійну сферу загальних знань читачів.

Другий рівень – це розуміння того, про що йде мова в тексті. До процесу усвідомлення приєднується процес декодування, який передбачає визначення смислових віх тексту, визначення способів зв'язку між реченнями та абзацами тексту як засіб розкриття змісту тексту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Для *третього рівня* характерним є усвідомлення того, про що йде мова в тексті та якими засобами це досягається – відбувається декодування

лінгвостилістичних засобів ХТ, що сприяє розумінню підтексту та авторської позиції.

На *четвертому рівні* відбувається розуміння головної ідеї твору в процесі осмислення та інтерпретації ХТ. Четвертий рівень розуміння тексту виходить з розкриття інтенції (наміру) автора з опорою на розуміння теми тексту, фактологічної та оціночної інформації, що міститься в ньому, а також його композиції [36; 82; 92].

Досліджуючи особливості розуміння тексту, методисти та психологи [21; 36; 48; 58; 82; 92] визначили основні *характеристики розуміння тексту*, а також *фактори* (суб'єктивні та об'єктивні), які полегшують процес розуміння. До основних характеристик розуміння тексту належать: *повнота розуміння* – кількість семантизованої інформації; *глибина* – ступінь проникнення (занурення) читача у смисл тексту, ступінь переробки інформації. *Чіткість* визначається через саморефлексію, а саме – через розуміння читачем власної діяльності, яка реалізується в здатності чи нездатності виразити розуміння вербально. *Точність* розуміння характеризується адекватністю сприйняття інформації, котра передається автором тексту. О. Смирнова висуває твердження, що рівні повноти, глибини, чіткості та точності корелюють між собою, оскільки повноту та чіткість розуміння можна вважати передумовами його глибини [180, с. 159].

Серед факторів, від яких залежить розуміння тексту вчені (К. Долинин [70], Л. Карпенко [88], Ю. Сорокин [185]) виділяють наступні:

- інформативність тексту;
- логічна структура тексту;
- ступінь вираження мовної та емоційно-вольової інформації, співвідношення понять того, хто читає, його фонових знань з системою понять та фактами, про які йдеться у тексті;
- комунікативний та референтний підтекст;
- прагматичний потенціал тексту й універсально-предметний код.

Однак, рівень розуміння тексту визначається не лише характеристиками тексту, але й такими психологічними компонентами як *рефлексивна самооцінка читача* та наявність *позитивної мотивації*. Рефлексивна самооцінка передбачає оцінку власної діяльності та результатів навчання. Психолого-дидактичну основу мовних, мовленнєвих та навчально-стратегічної компетентностей утворюють уміння рефлексії процесу навчання та оволодіння іноземною мовою [69, с. 32]. Рефлексію (лат. роздум про свій внутрішній стан) трактуємо як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і зіставляти з предметною ситуацією свої власні дії; як реальну здатність людини до самозвітності та розуміння того, як «рефлектуючу» особу сприймають та розуміють інші [119, с. 85].

Наступним невід'ємним психологічним компонентом формування лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів є *позитивна мотивація* студентів до навчання. Її актуальність зумовлена забезпеченням продуктивності та успішності, емоційності та інтенсифікації навчальної діяльності, створенням позитивного психологічного клімату, а також активізацією мовленнєво-розумової активності студента.

Питання мотивації широко досліджувалося у психологічній науці (Л. Божович, Д. Ельконін, М. Заброцький, Є. Ільїн, Я. Коломінський В. Мерлін, О. Леонт'єв, А. Реан, С. Рубінштейн, В. Селіванов, С. Южакова та ін.). У загальній психології мотивацію визначають як єдиний стимул та єдину причину діяльності. І. Зимняя визначає мотивацію як «запускний механізм» будь-якої діяльності людини: праці, спілкування, пізнання та ін. На думку науковця, «живить і підтримує мотивацію відчутний, реальний, поетапний та кінцевий результат» [82, с. 124]. За відсутності успіху мотивація згасає, і це негативно позначається на виконанні навчальної діяльності. Діяльність здійснюється завдяки сукупності дій, здійснення яких певною мірою детермінується мотиваційним станом людини, тому дія повинна набути особистісного смислу, створити цільову установку [73, с. 392].

Навчання лексики німецької мови необхідно організувати таким чином, щоб відбувалася неперервна актуалізація та задоволення потреби в пізнанні. Досягнення цього можливе за умови використання відповідних засобів навчання, які спонукатимуть студентів до активної іншомовної діяльності, допоможуть не лише краще пізнати особливості німецької мови, а й сприятимуть поглибленню лінгвістичних та соціокультурних знань.

Мотивація – це спонукання, які викликають активність організму та визначають її спрямованість, що свідчить про готовність діяти [120, с. 220]. За Г. Немовим, мотивація навчальної діяльності визначається спрямованістю студента на різні сторони навчальної діяльності [125, с. 461]. Мотивація навчання детермінується не лише внутрішнім ставленням особистості до навчальної роботи, але й зовнішніми факторами, що пояснюється наявністю *зовнішніх і внутрішніх мотивів*. До внутрішніх мотивів, в основі яких лежать вроджені потреби в розумовій діяльності та отриманні інформації, належать жага до знань, інтерес, прагнення зрозуміти навколишній світ, захоплення самим процесом пізнання. Внутрішня мотивація актуалізується у випадку усвідомлення особистістю значущості навчальної діяльності. До зовнішніх мотивів належать ті педагогічні прийоми, які компенсують недостатній вплив внутрішніх: наказ та похвала, вимоги, створення конкурентної атмосфери в групі, та ін. Буд-яка форма поведінки може пояснюватися як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. В першому випадку в якості рушійної сили виступають мотиви, потреби, цілі, наміри, бажання, інтерес; у другому випадку – стимули, які визначаються конкретною ситуацією. Умовно, внутрішня та зовнішня мотивація визначається функціонуванням двох великих механізмів: «хочеться» і «потрібно» [240]. Внутрішні мотиви, зі свого боку, діляться на позитивні, які підвищують ефективність навчального процесу (мотив успіху) та негативні (мотив уникнення невдачі) [263]. У процесі навчальної діяльності провідними вважаються навчально-пізнавальні мотиви [99, с. 11]. Певним поштовхом до навчальної діяльності можна вважати пізнавальну мотивацію, яка визначається постійним

прагненням людини розширити знання, досвід, систематизувати їх за допомогою розумових дій. Саме з пізнавальною мотивацією пов'язана творча активність особистості в навчальному процесі [81, с. 91]. Різновидом пізнавальної мотивації є комунікативна, лінгвопізнавальна та інструментальна мотивація. Основою *комунікативної* мотивації є бажання учнів спілкуватися іноземною мовою, прагнення використовувати її у власних цілях; *лінгвопізнавальної* – позитивне ставлення до самої мовної матерії та вивчення основних властивостей мови, яке формується двома шляхами: опосередкованим (через професійні мотиви) та безпосереднім (шляхом стимулювання пошукової діяльності студентів у мовному матеріалі); *інструментальної* – позитивне сприйняття учнями конкретних форм роботи, зацікавлене використання навчальних засобів [7; 22; 43; 77; 82].

Оскільки мотивацію розглядають як складну багаторівневу ієрархічну систему спонукань, яка включає в себе сукупність стійких мотивів, потреби, інтереси, устремління, ідеали, установки, емоції, норми та цінності [125, с. 466], вважаємо доцільним коротко проаналізувати кожен із компонентів мотиваційної сфери. Мотив – один із важливих факторів, які визначають силу мотивації певної діяльності, чинник, який спонукає діяти. Дослідники (С. Занюк [81], Я. Коломінський [156], Г. Немов [125], А. Реан [156] та ін.) розглядають мотив як сукупність диспозицій, найважливішою з яких є *потреба*, пов'язана з відчуттям незадоволення, викликаного дефіцитом того чи іншого явища/предмету [284]. Основними характеристиками людських потреб є сила, періодичність та спосіб задоволення. Науковці [22; 73; 156] вказують на тісний зв'язок між мотивами та цілями особистості, розглядаючи *ціль* як найближчий очікуваний результат діяльності. Здатність ставити цілі та досягати їх у процесі навчання є однією з передумов формування позитивного ставлення до навчання, тому важливим є удосконалення вміння визначати кінцеві та проміжні цілі, а також розуміти важливість виконання того чи іншого завдання з урахуванням навчальних цілей, які ставить перед собою студент [22, с. 38].

Окрім потреб, мотивів та цілей, стимулом поведінки людини є також інтерес, бажання і намір [125, с. 65]. У контексті мотивації навчальної діяльності важливого значення набуває *пізнавальний інтерес*. «Якщо фізичний світ підпорядкований закону руху, то світ духовний щонайменше підпорядкований закону інтересу» [115, с. 283]. Інтерес – це засіб учителя, яким він впливає на почуття тих, кого навчає, і цим сприяє виникненню позитивного настрою до навчання та готовності до активної розумової діяльності [63, с. 337]. Однак, інтерес до навчання, який виникає без опори на сформовані вміння та навички, швидко згасає. З цього випливає, що часто чинником негативного ставлення до засвоєння лексики є недостатній рівень сформованості навички вживати ЛО у властивих їм формах відповідно до комунікативного завдання.

Одним із головних завдань навчання лексики повинно бути вивчення слова з урахуванням усіх його можливих мовних аспектів [63, с. 331]. Саме тому значної уваги потребують такі засоби навчання іноземної мови, за допомогою яких можна викликати у студентів інтерес до іншомовної діяльності, методи, які були б особистісно значущими. Для того, щоб навчальні матеріали стали позитивним мотивом-стимулом, вони повинні мати емоційний вплив на студентів, відповідати їхнім інтересам, віковим та індивідуальним особливостям, враховувати їхній досвід, рівень сформованості мовних та мовленнєвих навичок, швидкість і стійкість яких, у свою чергу, залежить від сили мотиву.

Відомо, що мотивація діяльності завжди *емоційно* насичена; людину завжди хвилює те, чого вона прагне, а емоції виступають так званим індикатором потреб, значущості об'єктів, умов, які забезпечують задоволення потреби і тому є регулятивним компонентом, який передбачає енергетичну мобілізацію організму. Студенти є найбільш вмотивованими та відкритими до знань, якщо задіяні їхні емоції, почуття та ставлення [5, с. 56]. Коли позитивні емоції є результатом задоволення потреб, вони самі перетворюються на постійну потребу (необхідність). Замінюючи потреби, емоції стають стимулом до діяльності, а

сформована *емоційна сфера* людини стає мотиваційною базою її поведінки [73, с. 341].

Навчальна діяльність супроводжується *інтелектуальними емоціями*, серед яких найважливішими є сумнів, впевненість, здогадка, здивування. Одне із найбільш цінних інтелектуальних почуттів людини є незадоволення здобутими знаннями, а також радість, яку вони отримують від процесу пізнання. Між емоційними проявами та ефективністю діяльності існує певний взаємозв'язок, однак варто пам'ятати, що для досягнення найвищих результатів у діяльності небажаними є як надто слабка, так і надто сильна емоційна навантаження [125, с. 448]. Слабкі емоційні прояви не забезпечують належного рівня мотивації, а надто сильні дезорганізують діяльність.

Позитивний психологічний клімат та наявність мотивації сприяють утриманню *довільної уваги* студентів, яка є наступною необхідною умовою ефективної діяльності людини. У педагогічному процесі увага регулюється наступними факторами: а) потребою, б) ставленням до об'єкта пізнання, практичної діяльності, в) установкою, неусвідомлюваною готовністю сприймати предмети та явища дійсності певним чином [201, с. 18]. Посилення уваги до лексики супроводжується наявністю у студентів потреби розширення свого словникового запасу для розуміння іншомовного тексту та для успішного вирішення поставлених комунікативних завдань. Крім того, те, що збудило увагу студентів – одночасно активізувало їх пам'ять та вплинуло на емоційну сферу, а отже, стало стимулом до навчання [81; 125; 156].

Внутрішня мотивація студента та наявність позитивних емоцій є однією з умов *мимовільного та довільного запам'ятовування*. *Пам'ять* детермінують як сукупність процесів запам'ятовування, зберігання, відтворення, а також забування індивідом свого досвіду. Пам'ять є характеристикою пізнавальної функції психіки та складником пізнавальної діяльності індивіда [8, с. 124]. Вартим уваги є факт, що студентам притаманне вдосконалення пам'яті, що позначається не лише на збільшенні обсягу пам'яті, але і на способах запам'ятовування. Поряд із

мимовільним запам'ятовуванням широко застосовуються прийоми *довільного* запам'ятовування матеріалу, збільшується продуктивність логічного запам'ятовування [40, с. 201]. Пам'ять є не тільки сховищем досвіду та знань, а й здатністю людини оперувати ними, оперувати ними при потребі [90, с. 12]. Тому необхідно взяти до уваги той факт, що для ефективного запам'ятовування потрібно зрозуміти (осмислити) матеріал. С. Рубінштейн стверджує, що матеріал, запам'ятований без достатнього розуміння та осмислення, забувається швидше та не переходить у довготривалу пам'ять [160, с. 59]. Психолінгвісти (О. Леонт'єв [109], А. Лурія [112]) вважають, що в першу чергу запам'ятовуються предикативні словосполучення, і тільки потім – ізольовані слова.

Дослідження психолінгвістів показують, що існують закономірності запам'ятовування лінгвістичних структур: найшвидше запам'ятовуються лінгвістичні структури, які безпосередньо пов'язані з особистим досвідом; часто вживані слова та словосполучення; емоційні вислови; лексичні одиниці у «сприятливому» мовному контексті [6; 7; 45; 74; 109; 112]. Також встановлено, що під час читання засвоєння слів не викликає труднощів: ЛО запам'ятовуються не механічно, навпаки, у контексті можна побачити слово, «відчути» його візуально, зрозуміти його природу та значення. Таким чином, реалізується принцип логічного запам'ятовування «спочатку зрозуміти – потім завчити».

Для запам'ятовування іншомовної лексики важливою є не лише словесна пам'ять, а й співвідношення її з іншими видами образної пам'яті. Дослідження О. Леонт'єва, М. Жинкіна, І. Зимньої доводять, що для ефективного засвоєння лексичних одиниць необхідно залучати також такі види пам'яті, як зорову, слухову, моторну та емоційну.

Найтісніший зв'язок спостерігається між мовою та семантичною пам'ятю [53, с. 196]. Емоційний стан людини задіює глибинні рівні переробки семантичної інформації тексту і здійснює вплив на функціонування семантичної пам'яті [117, с. 123]. Функціонування семантичної пам'яті з участю емоцій сприяє швидкому формуванню та забезпечує стійкість мовленнєвих навичок читання, говоріння;

мимовільність відтворення лексичних та граматичних структур тексту при будь-яких сенсорних впливах [117, с. 124]. Позитивні емоції «тяжіють» до вербального мислення і створюють психічну основу передмовленневої фази механізму породження мовлення. Варто звернути увагу на те, що студентам третього курсу притаманне збільшення довільності пам'яті та продуктивність логічного запам'ятовування [40]. Б. Дальхаус (B. Dahlhaus) зазначає, що в процесі аудіювання та читання ми запам'ятовуємо не зовнішню оболонку слова, тобто не те, як воно пишеться або звучить, а його значення, залежно від наявного життєвого досвіду [239, с. 65] та приналежності до певного історико-культурного соціуму.

Процеси осмислення, утримання в пам'яті є тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких відбувається формування одного з механізмів мовлення, котрий М. Жинкін визначив як єдність двох складових – механізму складання слів з елементів та складання фраз зі слів. Психологічні та мовні механізми утворюють єдине ціле, між ланками якого спостерігається міцний взаємозв'язок [74, с. 50].

Специфіка пам'яті людини така, що вона може запам'ятати без особливих зусиль 7 ЛО а після невеликого тренування й до 25-30 ЛО. Для продуктивного запам'ятовування матеріалу необхідним є не лише його осмислення, але й постійне повторювання і застосування у мовленні [8; 236; 254; 278]. Обов'язковою умовою успішного опанування рецептивної та репродуктивної лексики є повторення вивченого матеріалу, за якого повторюватися будуть не окремі слова, а лексичні групи або ЛО у відомому контексті. У процесі читання мимовільно запам'ятовується 50% часто повторюваних слів, відомих з контексту [280]. Також встановлено, що для запам'ятовування незнайомих слів у процесі читання, їх мінімальна повторюваність повинна бути не менше 10-15 разів [207; 254]. Аналіз навчального матеріалу свідчить, що така повторюваність досягається досить рідко. Однак, проаналізувавши АХТ на лексичному рівні, варто зауважити, що кількість повторювань ЛО у творах художньої літератури спостерігається

частіше, ніж у інших навчальних матеріалах. Проілюструємо таку особливість на прикладі уривку автентичного німецькомовного твору Крісти Вольф «Unter den Linden»:

- «*Unbeschreiblich liebe ich diese sicheren Anfänge, die nur denen gelingen, die glücklich sind. Immer wußte ich, auch mir würden sie einst wieder zur Verfügung stehen*» [304, с. 10].

- «*Großmütig stellte ich ihnen meine Straße zur Verfügung, da sie von weither gekommen waren, sie anzusehen*» [304, с. 10].

Zur Verfügung stehen – бути у (чиємусь) розпорядженні;

Zur Verfügung stellen – надати щось у чиєсь розпорядження.

У наведених прикладах слово *Die Verfügung* (=, *-en*) (розпорядження, постанова, рішення) лише на початку твору повторюється двічі у нових контекстах, що дає можливість не лише запам'ятати ЛО, але й частково ознайомитися з випадками її вживання.

Важливу роль у формуванні ЛК на основі АХТ відіграють *ймовірне прогнозування (для рецептивних видів діяльності) та випереджаючий синтез (для репродуктивних видів діяльності)* (за М. Жинкіним). Реалізація здогадки ґрунтується на попередньому мовному та мовленнєвому досвіді людини. Попередній досвід впливає на точність і повноту сприйняття. [74, с. 129]. Механізм ймовірного прогнозування, а також випереджаючого синтезу створює «цілісне об'єднання, в якому наступна ланка повинна бути попереджена випереджаючим імпульсом» [82, с. 122].

Використання АХТ на занятті з іноземної мови є одним з найвагоміших факторів створення сприятливих психологічних передумов для формування іншомовної лексичної компетентності, оскільки в умовах відсутності мовного середовища саме художні твори створюють такі умови спілкування, які виступають в якості механізму соціальної взаємодії і сприяють формуванню прийнятих соціумом норм та моделей мовленнєвої поведінки [117, с. 144]. Перш за все, смислове сприйняття актуальної та концептуальної інформації ХТ

виступає стимулом для засвоєння лексичних структур та подальшої роботи з твором. ХТ як засіб вивчення іншомовної лексики забезпечує реалізацію трьох взаємопов'язаних чинників: усвідомлення мови, користування мовою, розуміння іноземної та рідної культур [39, с. 4]. Як визначає Т. О. Вдовіна, звертання до ХТ у процесі навчання майбутніх учителів зумовлюється багатьма чинниками: ХТ формують і розвивають пізнавальну активність читачів, оскільки вони є джерелом країнознавчої інформації; стимулюють мисленнєву діяльність, породжуючи асоціації з власним життєвим досвідом; впливають на почуття та емоції, допомагають формувати естетичний смак та розвивати творчі здібності; художні твори знайомлять читачів з мовною нормою та позитивно впливають на їх мовленнєву культуру; на основі ХТ здійснюється формування мовленнєвих умінь, перш за все, у читанні та говорінні [39, с. 5], оскільки художня комунікація, як ніяка інша, у яскравій формі відкриває діалогічну функцію мови [117, с. 158].

Отже, можна зробити висновок про інтегроване функціонування психічних процесів. Їх взаємозв'язок під час формування НЛК на основі АХТ виражається в тому, що усвідомлення та розуміння ЛО неможливе без сприйняття, в той час як сприйняття, осмислення та диференціація ЛО супроводжується репродуктивним словесним мисленням; засвоєння ЛО вимагає роботи пам'яті та концентрації уваги студентів, а весь навчальний процес повинен включати аспекти, які б забезпечували продуктивність та інтенсифікацію навчальної діяльності, активізацію емоційної сфери студента. Результатом такого впливу є активізація мисленнєвої діяльності, утримання довільної уваги, посилення довільного та мимовільного запам'ятовування. Наявність позитивного психологічного клімату та пізнавального інтересу сприяють вирішенню комунікативного завдання та допомагають створити особистісно-значущий зміст навчання. Однак, не вся автентична художня література як засіб навчання лексики іноземної мови, здатна здійснювати емоційний та естетичний вплив на студента, стаючи стимулом для навчання. Тому необхідним є здійснення відбору АХТ з урахуванням науково-обґрунтованих принципів.

Дослідивши психолінгвістичні особливості формування НЛК на основі АХТ, варто перейти до визначення методичних засад формування ЛК на основі автентичної художньої літератури. Це питання буде висвітлено у наступному підрозділі.

1.3. Методичні засади використання автентичних художніх творів для формування лексичної компетентності майбутніх учителів

З метою розробки науково обґрунтованої методики формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ вважаємо за доцільне визначити структуру ЛК, її зміст та завдання. Поділяємо думку О. Бігич [17], Н. Бондаренко [26], С. Ніколаєвої [126], С. Роман [159], що при підготовці вчителя іноземної мови мають враховуватися не тільки сучасні вимоги, а й реальні умови його підготовки як необхідне підґрунтя формування його компетентностей.

Досягнення вільного вираження та сприймання думки засобами іноземної мови відбувається через систему операцій, автоматизмів, творчих умінь і навичок, які повноцінно можуть функціонувати лише в рамках мовленнєвої діяльності [57, с. 30]. Систематичне накопичення та розширення словникового запасу – одне з основних завдань при вивченні іноземної мови. Без знання слів неможливе ні сприйняття, ні продукування власних висловлювань [13, с. 98]. Засвоєння нової лексики передбачає цілі, поетапне досягнення яких є передумовою формування іншомовної ЛК [32; 65; 155; 218]. Серед таких завдань варто зазначити:

- створення продуктивного словникового запасу, який забезпечуватиме спілкування відповідно до мети висловлювання та передбачатиме використання нових ЛО при письмовому викладі своїх думок;
- запобігання його забуванню;
- формування рецептивного словникового запасу, який забезпечуватиме розпізнавання слова в письмовому контексті в процесі читання та розуміння значення слів у висловлюваннях, які сприймаються на слух;

- ознайомлення з лексичною системою німецької мови: її структурою, стилістичною диференціацією лексики, семантикою слів;

Без оволодіння ЛК неможливо повідомити чи сприйняти інформацію, саме тому формуванню ЛК приділяється багато уваги, особливо на початку навчання [87, с. 151]. Як зазначалося вище, ЛО можуть реалізуватися у вигляді слів, словосполучень та мовних кліше, кожне з яких характеризується єдністю форми та змісту. Такі положення дають різносторонню характеристику ЛО, яку необхідно враховувати при вивченні іноземної мови (за І. В. Рахмановим [155]):

- 1) форма ЛО (*звукова оболонка*, яку ми сприймаємо на слух; *графічна оболонка*, якою ми користуємося на письмі);
- 2) змістова сторона слова – його *значення*;
- 3) *граматичне оформлення* – передбачає правильність вживання слова, забезпечуючи утворення словоформ;
- 4) зовнішні характеристики – *сполучуваність* з іншими словами: формування словосполучень, сталих виразів, мовних кліше, фразеологізмів.

Для висвітлення методичних передумов формування НЛК на основі АХТ необхідним є аналіз праць, присвячених вивченню структури іншомовної ЛК.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що дослідники глибоко вивчили структуру ЛК (Б. Беляєв [13], І. Бім [16], С. Ніколаєва [126], О. Щукін [218] та ін). Традиційно ЛК включає такі компоненти: лексичні навички, знання та лексичну усвідомленість або здатність (*lexikalische bewusstheit*), а також їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності. Науковці [63; 167] доповнюють традиційну трьохкомпонентну структуру мовним та мовленнєвим досвідом.

Розглянемо та охарактеризуємо кожен компонент НЛК.

Відомо, що для забезпечення функціонування лексики у процесі спілкування необхідним є формування в студентів відповідних лексичних навичок: рецептивних і репродуктивних. *Лексична навичка* – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує коректне лексичне оформлення

власного мовлення та адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших [119; с. 216]. Лексичну навичку визначають також як автоматизовану операцію вибору ЛО, яка відповідає меті висловлювання та нормам поєднання з іншими ЛО [63, с. 331].

Розрізняють рецептивні та репродуктивні лексичні навички. Рецептивна лексична навичка – це автоматизоване сприймання та розуміння ЛО в усному та писемному мовленні [119; 150]. При рецепції виконуються такі операції з ЛО:

- 1) впізнавання, диференціація та ідентифікація усної і письмової форм ЛО;
- 2) співвіднесення ЛО з відповідним об'єктом чи явищем;
- 3) обґрунтована здогадка про значення ЛО [119];
- 4) інтеграція лексичних значень у процесі формування фразової та понадфразової єдності [155].

Репродуктивна лексична навичка – це автоматизоване вживання ЛО в усному та писемному мовленні, а саме:

- 1) виклик ЛО з довготривалої пам'яті [119, с. 219] та актуалізація потрібної ЛО [155, с. 60];
- 2) відтворення ЛО у зовнішньому мовленні;
- 3) миттєве сполучення ЛО з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;
- 4) вибір відповідного стилю (офіційний / неофіційний) [119, с. 219].

Мовленнєві лексичні навички лежать в основі усіх видів мовленнєвої діяльності, отже, слід сформувати лексичні навички аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу. Для лексичних навичок характерні автоматизованість, стійкість та гнучкість, а також особливість поетапного формування [119, с. 220].

Наступним компонентом лексичної компетентності є лексичні знання. *Лексичні знання* – це результат оволодіння студентом лексичної системи іноземної мови, який відображається у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею. Лексичні знання – це знання про:

- 1) лексичну сторону мовлення;
- 2) усну і письмову форми слова;
- 3) їх семантику (денотативне і конотативне значення);
- 4) відносну цінність слова або його здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість;
- 5) синтаксичну і лексичну сполучувальні цінності слова;
- 6) правила словотвору (складання слів, конверсії та ін.);
- 7) типи словників;
- 8) основні поняття, пов'язані зі структурою слова;
- 9) схожість та / або розбіжність у лексичних системах рідної та іноземної мов [119, с. 216].

Лексична усвідомленість (*lexikalische Bewusstheit*) є ще одним компонентом лексичної компетентності. Її визначають як частину мовної усвідомленості, що підтримує функціонування механізмів мовленнєвої діяльності: породження мовлення, сприйняття мовлення і зберігання мови у свідомості [102].

У рамках лексичної усвідомленості можна виділити такі аспекти:

- 1) здатність розпізнавати іншомовні ЛО, закономірності їх утворення та вживання;
- 2) усвідомлювати соціокультурну обумовленість ЛО іноземної мови, а саме: безеквівалентної лексики, сталих виразів мовних кліше, приказок та ін..
- 3) розмірковувати над процесами формування своєї ЛК, над процесом формування власного словника, особливостями запам'ятовування та переробки лексичної інформації, створюючи систему власних лексичних знань;
- 4) аналізувати лексичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки;
- 5) аналізувати лексичну сторону текстів, враховуючи наявність інтернаціональних слів, складних слів, а також звертати увагу на контекст і засоби міжфразового зв'язку [119, с. 217].

Природні прояви повсякденної лексичної усвідомленості, яка працює як в пасивному (сприйняття й розуміння ЛО: від смислу до знаку), так і в активному (породження ЛО: від знака до смислу) режимах служать джерелом матеріалу для аналізу картини світу [102].

О. Шапов, наголошує, що вміння та навички формуються поетапно - від простого до складного, тому лексична компетентність передбачає: 1) наявність слів у пам'яті; 2) сполучуваність опорного слова з іншими словами; 3) включення слова у мінімальне висловлювання; 4) вирішення різних комунікативних завдань за допомогою засвоєних ЛО [209, с. 99].

В. Шмідт окреслює шлях навчання іншомовної лексики, який починається надбанням лексичних знань і формуванням первинних умінь і поступово переходить до розвитку вторинних умінь, коли вдосконалюються навички вживання лексики сумісно з іншим матеріалом [215, с. 144]. Доповненням до даного положення є твердження Ю. І. Пасова щодо поетапності формування лексичних навичок: спочатку формуються навички роботи з лексичним матеріалом, після чого навички удосконалюються – наступний етап, і лише потім настає етап розвитку вмінь оперування ЛО у мовленнєвій діяльності [148, с. 26].

Формування ЛК неможливе без урахування набутих знань, навчального досвіду, сформованих навичок, що пояснює зверненість уваги науковців до *мовного та мовленнєвого досвіду студентів* як одного з компонентів ЛК.

Володіння словом засноване не лише на знанні його значення, але й на володінні звуковою та зоровою формою слова, його здатністю вступати у граматичні та семантичні зв'язки у різних контекстах. При засвоєнні слова необхідно враховувати його компоненти: 1) *на рівні значення*; 2) *на рівні форми*; 3) *реалізацію у мовленні*. З цього випливає, що у контексті навчання студентів-філологів актуальним завданням методики є аналіз лінгвістичних особливостей мови німецьких ХТ, проведення методичної типології лексики, здійснення аналізу «лексичного наповнення тексту», аналіз авторського стилю та врахування стилістичних особливостей твору.

ХТ відзначається багаторівневістю та різноплановістю, тому його можна вивчати з різних позицій: лінгвістичної, літературознавчої, культурологічної, психологічної та ін.

Як джерело екстралінгвістичної інформації ХТ формує та розвиває також соціокультурну компетентність, здатність студентів здійснювати міжкультурну комунікацію, що ґрунтується на вторинній акультурації, на здатності використовувати країнознавчі та фонові знання про країну, мова якої вивчається, лінгвокраїнознавчий лексичний мінімум; факти, норми, стереотипи та цінності національної культури. АХТ сприяє ознайомленню студентів з інокультурною дійсністю, здійснюючи вагомий внесок у пізнання країни, мова якої вивчається [39, с. 99]. Для підтвердження вищезазначених фактів, розглянемо таку особливість мови АХТ як *безеквівалентна лексика*, що позначає явища та речі, які не мають аналогів в інших культурах та відповідного лексичного значення, характеризується неможливістю бути перекладеною та співвідноситися з конкретним словом в іншій мові [119, с. 426], в автентичному творі характеризується повним та вичерпним контекстом, на основі якого відбувається семантизація; або ж дає нові знання про культуру країни, мова якої вивчається.

«*Hinter mir lag ein langer, gefährlicher Weg, die **Via dolorosa** all derer, die vor dem **Hitler-Regime** hatten fliehen müssen*» [288]. (Позаду мене лежав довгий, небезпечний шлях, Віа Долороса всіх тих, хто був змушений втікати від гітлерівського режиму.)

Via Dolorosa (від лат. *Via Dolorosa*) – «*Шлях Скорботи*» (вулиця в Єрусалимі, на якій був шлях Ісуса Христа до місця розп'яття). *Hitler-Regime* – гітлерівський режим (державно-політичний режим, що будувався на абсолютній централізації влади; кінцеву мету нацисти вбачали у встановленні гегемонії Німеччини в усьому світі, пануванні «нового порядку», знищенні цілих народів або їх повному підкоренні нацистській владі). Розглянуте речення показує, що безеквівалентна лексика не завжди може бути встановлена за допомогою контексту, що може викликати труднощі у роботі з АХТ.

М. Саланович відносить «слова-реалії, значення яких пояснюється за допомогою коментаря», до найбільших труднощів у читанні художніх текстів [164, с. 49]. Аналіз літератури свідчить, що до таких труднощів належать: 1) лексика, слова, які збігаються зі словами рідної мови за формою, але не за значенням; 2) слова, які входять до складу ідіом та фразеологізмів, але мають інші значення; 3) фонова лексика несе додаткову інформацію, що часто є незрозумілою для студентів; 4) аббревіатури; 5) жаргони; 6) багатозначні слова, які, сполучаючись з іншими ЛО, набувають новиз відтінків значення, реалізуються на відповідній ситуації полісемічній відстані та по-іншому перекладаються на рідну мову; 7) слова архаїчного походження, пов'язані з історією країни; 8) назви географічних об'єктів, власні імена [76, с. 44; 164, с. 50].

Вважаємо, що зазначені вище труднощі варто розглядати як переваги використання АХТ для формування іншомовної ЛК майбутніх учителів. Оскільки автентичні тексти є ефективним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається, а вивчення мови без культури є намаганням оволодіти неживою системою мови, то наявність лексики, що не має відповідників у рідній мові, можна віднести до особливостей, необхідних для формування не тільки лексичної, а й лінгвосоціокультурної компетентностей.

Услід за Н. Н. Мчедловою-Петросян висуваємо твердження, що лексика творів художньої літератури безпосередньо впливає на формування та функціонування загальнонаціональної лексики і має пряме відношення до лінгвістичної та літературознавчої стилістики [123, с. 11]. Йдеться про наявність в автентичних творах тих компонентів, на основі яких можна сформувати лексичні знання та навички. Лінгвістичні особливості мови художніх творів обумовлені системно-мовними якостями АХТ, такими як: виразність, багатозначність та узуальність / okazional'nost', а також кількісними показниками мовних засобів [150, с. 21]. Системність лексики визначається у лексико-семантичних відношеннях: 1) структурні зв'язки між значеннями багатозначного слова; 2) синтагматичні відношення, під якими розуміється лексична сполучуваність; 3)

парадигматичні відношення – зв'язки між словами і групами слів на основі спільності чи протилежності значень, одиницями яких є семантичне поле, лексико-семантична група, синонімічний ряд, тематичний ряд та ін. [108, с. 264].

Аналіз структурних зв'язків між значеннями багатозначного слова показав, що лексику потрібно засвоювати в системі, а це, в свою чергу, пов'язано із властивістю людського мозку запам'ятовувати логічно організований матеріал, аналізувати, синтезувати, узагальнювати. Слова у мові не відірвані одне від одного – вони тісно пов'язані між собою закономірностями морфологічного та семантичного характеру [97, с. 117]. Уявлення про мову як про органічну єдність пов'язано з ім'ям Ф. де Соссюра. Саме він писав про повну взаємозалежність всіх елементів у мові і стверджував, що кожен елемент визначається своїми відношеннями зі всіма іншими мовними одиницями [186, с. 202]. Властивість слова створювати комбінації з іншими словами в тексті прийнято вважати *лексичною сполучуваністю*. М. Д. Степанова та Т. Я. Зотова трактують лексичну сполучуваність як реалізовану здатність слова вступати у синтагматичні зв'язки з іншими словами [188; 83]. Безперечно, кожна мова має свої особливості в сполучуваності слів. Услід за цими особливостями формується правильне вживання мови, адже характерними помилками людини, котра недосконало вивчила іноземну мову, є поєднання слів так, як це характерно для її рідної мови. Щоб уникнути некоректних або неіснуючих лексичних зв'язків, необхідно знати, яке поєднання слів характерне для іноземної мови. Як стверджує М. П. Кочерган, правила сполучуваності слів визначаються трьома чинниками: логічною вмотивованістю, граматичною структурою мови та мовною традицією [97, с. 247].

У мовній канві АХТ простежується дихотомія: АХТ як регулятор мовної норми та АХТ як відхилення від норми. Еталонна функція художнього твору реалізується через експліцитне вираження інформації, вживання ЛО у прямих значеннях, відповідно до закріпленого соціально зумовленого досвіду, вживання загальнообов'язкових та загальнозрозумілих мовних стандартів, у той час як

відхилення від норми супроводжується вживанням ЛО в асоціативних та конотативних значеннях, діалектними впливами, вживанням архаїзмів у сучасних контекстах, ідіолектом автора з метою створення ситуативного фону та додаткових смислів. Для підтвердження справедливості такого твердження розглянемо уривки з твору Е. М. Ремарка «Тіні в раю»:

1) «*Eine düstere Feuersäule bei Nacht und eine Wolkensäule bei Tag – hatte nicht Gott auf ähnliche Weise dem ersten Volk der Emigranten in der Wüste **den Weg gewiesen?***» [288] (Похмурі вогняні стовпи вночі і колони хмар удень – чи не схожим способом вказував Бог шлях першому народу вигнанців – першим емігрантам?) Звернемо увагу на *сполучуваність слів* у німецькій мові: **den Weg weisen** – *вказувати шлях; weisen* – *показувати, указувати* – **1.** (meist geh.) **a)** *zeigen* (2 a): *jmdm. den Weg, die Richtung weisen* [243]. Синоніми до слова **weisen**: *zeigen, hinweisen, vorführen, deuten, hindeuten*. Однак, ми не можемо сказати «*den Weg hinweisen, den Weg vorführen, den Weg deuten, den Weg hindeuten*». Хоча ці слова означають одну і ту ж дію, однак в їхній семантиці є відмінність. *Hinweisen* – *вказувати рукою на щось, натякати на щось*); *vorführen* – *показувати (в значенні демонструвати)*); *deuten* – *вказувати (на когось / на щось пальцем, очима)*); *hindeuten* – *вказувати рукою на щось*; лише *zeigen* – *показувати, може утворювати коректне словосполучення зі словом *der Weg* – *den Weg zeigen*.*

2) «*Benehmt euch zumindest wie Pioniere. Man wird euch einmal **Denkmäler setzen***» [288]. (Поводьтеся, хоча б, як першовідкривачі. Прийде час, і вам поставлять пам'ятники.) **Ein Denkmal setzen** – *ставити пам'ятник, синоніми до слова **setzen** (ставити): *stellen, (hin)legen, platzieren, postieren*. Однак семантична різниця цих синонімів пояснює неможливість сполучуваності зі словом «*das Denkmal*»): *stellen* – *ставити, розташовувати*; *(hin)legen* – *класти*; *platzieren* – *розташовувати (щось), влаштовувати (когось)*; *postieren* – *військ. ставити на пост, розставляти*.*

Значний мовний та мовленнєвий потенціал АХТ є джерелом лінгвістичної інформації для студентів, зокрема, забезпечує можливості для сприйняття та

аналізу таких явищ, як *синонімія, антонімія, полісемія*, що зумовлює оволодіння більш *точним слововживанням, формуванням ґрунтового словника*, а також *засвоєнням зв'язних мовленнєвих структур*, характерних для німецької мови (детальний лексичний аналіз представлено у підрозділі 2.1). Для підтвердження вищезгаданих тверджень проаналізуємо уривок з твору Е. М. Ремарка «Тіні в раю»:

«Ich drehte mich rasch um und ging zurück, verwirrt und tief aufgerührt, ich blickte nicht mehr umher, und ich war fast atemlos, als ich das Hotel vor mir sah – nicht breit und waagerecht und augenfällig wie andere Hotels, sondern schmal und unauffällig» [288]. (Я швидко обернувся і пішов назад, збентежений і глибоко схвильований, я більше не озирався довкола і, побачивши перед собою готель, затамував подих – адже він не був широким та просторим, як інші готелі, намагаючись виділитися серед всіх, навпаки, цей був маленьким і непримітним.)

У наведеному прикладі присутні синоніми та антоніми.

Синоніми:

- ✓ *Sich umdrehen* (обертатися) – *umherblicken* (оглядатися, озиратися);
- ✓ *verwirrt* (збентежений, сплутаний) – *aufgerührt* (схвильований);

atemlos (захеканий, засапаний, «беззвучний», *затамувавши подих*), на нашу думку, це слово у даному контексті можна вважати *контекстуальним синонімом* до *verwirrt* та *aufgerührt*;

- ✓ *breit* (широкий) – контекстуальний синонім *waagrecht* (горизонтальний, у наведеному прикладі має значення *просторий, широкий*).

Антоніми:

- ✓ *augenfällig* (очевидний, той, що впадає в око) – *unauffällig* (непримітний, невражаючий);
- ✓ *breit* (широкий) – *schmal* (вузький).

Варто звернути увагу на прислівники, за допомогою яких автор збагачує мову та намагається передати відчуття героя: *ich drehte mich rasch um* – я *швидко*

обернувся; *tief aufgerührt* – *глибоко* схвильований; *fast atemlos* – *ледь* затамувавши подих.

Важливим мовним явищем є *полісемія*, виникнення якої зумовлено “людською можливістю зіставляти, ототожнювати, асоціювати різні категорії” [108, с. 25]. Полісемію характеризуємо як наявність в одного й того ж слова декількох, поєднаних між собою значень, що виникають в результаті видозміни і розвитку первісного значення цього слова. Полісемантичний потенціал слів іноземної мови дає можливість розглядати та вивчати слово не тільки у звичному контексті, а й у ситуаціях, невідомих до того [108, с. 101]. Такий аспект дозволяє бачити як мовне, так і контекстуальне значення слова, а також ілюструє функціонування мови у формі, що властива і її носіям, і натуральному соціальному контексту:

1) «*Bei den schlechten Zeiten wollten alle Leute kleine Wagen kaufen, aber nicht so eine Omnibus*» [288]. (У важкі часи всі люди хотіли купити бодай маленький автомобіль, але не автобус.)

✓ *Die Zeit* – у загальному значенні – «час», проте у представленому реченні німецьке слово «*die Zeit*» перебуває на третій полісемічній відстані за словником DUDEN [243]: **3. a) Zeitraum** (*in seiner Ausdehnung, Erstreckung, in seinem Verlauf*); *Zeitabschnitt, Zeitspanne* – період (життя, історії), епоха. *Bei den schlechten Zeiten* – у важкі часи, у важкий період.

✓ *Der Wagen* – реалізується на третій полісемічній відстані: **3. Auto oder sonstiges zweispuriges Kraftfahrzeug** – автомобіль.

2) «*Laß mir deshalb Zeit!*» [288] (Тому дай мені час!).

✓ *Die Zeit* – реалізується у прямій номінації **1. Ablauf, Nacheinander, Aufeinanderfolge der Augenblicke, Stunden, Tage, Wochen, Jahre** [243] – час.

Таким чином, спостерігаємо повторюваність ЛО «*die Zeit*» на неоднакових полісемічних відстанях в АХТ у різних контекстах і граматичних структурах.

У процесі навчання іноземної мови повинна формуватися багатокультурна мовна особистість студентів, яка може вільно використовувати мовні засоби для

реалізації особистих потреб, долати мовні бар'єри [48, с. 45], тобто може автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні. Мова художньої літератури є регулятором мовної норми, і, в той же час характеризується узусом [150, с. 99] – вживанням мови, характерної для її носіїв у повсякденних ситуаціях.

Лексика АХТ насичена *зображально-виражальними засобами мови* [224]. У ХТ, які зображують різні сфери людського життя і діяльності, можуть використовуватися елементи інших стилів, зокрема, наповненість загальноновживаним словником *розмовної мови*, для якої характерна загальноновживана, побутова, просторічна лексика; наявність експресивних засобів мови: звертань, вигуків, часток, фразеологізмів та ін.

Мова АХТ насичена *мовними кліше*, які характеризуються такими особливостями: висока стійкість компонентів, чітка семантичність, цілісність, оскільки кліше відтворюються цілими, а не створюються кожного разу по-новому, надають мові ситуативно спрямованого характеру, а також є засобом мовної економії [150, с. 98]. Знання сталих виразів передбачає вміння формувати зв'язні висловлювання, розуміти і сприймати мовлення. Наявність їх у структурах мовця характеризує його мову як багату, насичену та багатогранну з точки зору лінгвістики та культури мови, котра вивчається. Часту реалізацію мовних кліше можна спостерігати в автентичних художніх творах, що ілюструють нижченаведені уривки німецькомовних АХТ Е. М. Ремарка «Тіні в раю» та К. Вольф «Місто ангелів»:

«Leute, die auf der Flucht waren, mußten mit Zufällen weiterleben, und je unwahrscheinlicher sie waren, desto normaler kamen sie einem vor» [288]. (Люди, які кинулися навікача, musiли покладатися лише на випадковості, і чим неймовірнішим був випадок, тим звичайнішим він здавався.) *Auf der Flucht sein* – втікати, кидатися навікача.

2) *«Als alter Emigrant hatte er einen Blick für das, was mir fehlte: ein Unterkommen und Arbeit»* [288]. (Як старий емігрант він добре розбирався в тому,

чого мені не вистачало: у питаннях притулку і роботи.) *Einen Blick für etw. haben* – знатися на чомусь, розбиратися в чомусь, «мати набите око.»

3) «*Haben Sie eine Ahnung wovon Sie leben könnten? – Fragte mich Melikow*» [288]. (Ви маєте уявлення, чим би могли заробляти на життя? – запитав мене Меліков) *Eine Ahnung haben (розм.)* – мати уявлення про щось, щось тямити у чомусь.

4) «*Wie mein blauer Paß ein gewisses Aufsehen erregte bei dem rotblonden drahtigen Officer, der die Papiere der Einreisenden genau und streng kontrollierte, er blätterte lange darin, studierte jedes einzelne Visum, nahm sich dann das mehrfach beglaubigte Einladungsschreiben des CENTER vor, unter dessen Obhut ich die nächsten Monate verbringen würde, schließlich richtete er den Blick seiner eisblauen Augen auf mich*» [288]. (Мій білий паспорт привернув увагу рижуватого мускулистого офіцера, який детально і суворо перевіряв документи туристів, котрі в'їжджають до країни, він гортав, вивчаючи кожнісіньку візу, а тоді узявся до багаторазово засвідченого запрошення ЦЕНТРУ, що мусив піклуватися про мене наступні місяці, нарешті він спрямував на мене свій погляд.) *Das Aufsehen erregen* – привертати (загальну) увагу, викликати сенсацію; *den Blick auf etw. (A.) richten* – спрямовувати погляд на щось.

ЛК тісно взаємодіє з ключовими компетентностями, утворюючи систему лексичних навичок у рецептивних (читання, аудіювання) та продуктивних (говоріння, письмо) видах мовленнєвої діяльності (МД), тому правомірно стверджувати про *інтегрованість* як невід'ємну умову формування ЛК. Процес формування рецептивних та репродуктивних лексичних навичок, які забезпечують коректне лексичне оформлення власного мовлення та адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших супроводжується здійсненням мовних та мовленнєвих операцій. Мовленнєві лексичні навички лежать в основі усіх видів мовленнєвої діяльності [119, с. 216], таким чином, операційний компонент [221, с. 187] ЛК передбачає здатність адекватно здійснювати рецептивні і продуктивні види мовленнєвої діяльності: аудіювання,

читання, переклад, усне та писемне мовлення, що дозволяє опиратися на інтегрованість формування мовних та мовленнєвих компетентностей. Зокрема, відбувається комплексне формування лексичної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності: формування ЛК у читанні, говорінні та в письмі.

Виходячи з викладеного вище, вважаємо, що в основу формування ЛК на основі АХТ має бути покладено *інтегрований підхід*. Інтегрованість формування ЛК виявляється у таких аспектах:

1. *Взаємодія рецептивних та репродуктивних* лексичних навичок, оскільки розподіл лексичних операцій носить умовний характер, окремі операції часто об'єднуються, а виконання однієї може бути зв'язано з іншими або обумовлено їхньою актуалізацією.

2. Лексичний склад кожної мови формується під впливом *соціокультурних факторів* [39, с. 29]. Матеріалом для формування лексичної компетентності у нашому дослідженні є АХТ як структурна одиниця духовної та художньої культури – специфічної людської діяльності, націленої на відтворення дійсності, в процесі чого відбувається збереження й передача морально-естетичного досвіду людства. Культурні смисли знаходять відображення у мові, точніше, у значенні слів і синтаксичних одиницях, у фразеологізмах, у пареміологічному фонді і прецедентних текстах [87, с. 232]. У працях учених [9; 102; 117] є вказівка на те, що опрацювання автентичної художньої літератури сприяє розвитку і вдосконаленню навичок і вмінь студентів в усіх видах мовленнєвої діяльності. Таким чином, АХТ сприяє інтегрованому формуванню ЛК у різних видах мовленнєвої діяльності, з чого випливає наступне твердження.

3. Формування ЛК з урахуванням принципу *інтегрованого підходу* супроводжується об'єднанням усіх видів мовленнєвої діяльності, залежно від мети заняття і його етапів. Оскільки у реальному спілкуванні неможливо виділити щось одне, відокремити від іншого і при цьому підтримувати процес спілкування, то й у вивченні іноземної мови для досягнення комунікативних цілей студенти природно об'єднують (інтегрують) мовні навички [57, с. 19].

Отже, формування ЛК на основі АХТ ми розглядаємо у контексті інтегрованого підходу, що передбачає:

1) комплексне формування ЛК у рецептивних та продуктивних видах МД, що включає також градуальне співвідношення пасивного та активного словника;

2) вивчення лексики німецької мови як системного утворення, тобто в єдності компонентів, зав'язків, у структурі, системна реалізація у ХТ [181, с. 18];

3) врахування дидактичного потенціалу АХТ, який проявляється у дидактичних функціях ХТ: *мотиваційно-стимулювальній* (забезпечує зацікавлене, емоційно-позитивне ставлення до читання ХТ), *інформаційно-комунікативній* (ХТ розглядається як джерело лінгвістичної інформації, завдяки якому формуються мовні та мовленнєві компетентності студентів, та екстралінгвістичної інформації, сприяючи засвоєнню фонових знань як специфічної імпліцитної категорії), *виховно-впливовій функції* (опосередкований вплив ХТ на емоційно-психічну сферу студентів), *навчально-керувальній* (використання АХТ як засобу навчання, зокрема, як засобу формування ЛК у різних видах МД) [39, с. 31].

Ураховуючи тенденції розширення спектру засобів навчання було проведено письмове анкетування майбутніх учителів (340 осіб) та викладачів (43 особи) німецької мови чотирьох ВНЗ України. Результати аналізу письмового анкетування (додаток А.1., А.2., Б.1., Б.2.) свідчить про доцільність використання основного (навчально-методичного посібника) та додаткового (веб-сайту) засобів навчання в процесі формування НЛК на основі АХТ (80% студентів надають перевагу друкованим засобам навчання, а 20% вважають електронні носії більш доцільним засобом навчання лексики на основі АХТ). Веб-сайт як додатковий засіб навчання повинен характеризуватися доповненням та оновлення інформаційного наповнення відповідно до потреб майбутніх учителів з метою збереження актуальності навчальних матеріалів для ефективного формування НЛК на основі АХТ.

Отже, ми визначили структуру та зміст ЛК як компонента іншомовної комунікативної компетентності, схарактеризували лінгвістичні особливості ХТ та труднощі, які виникають у студентів під час роботи з творами художньої літератури, проаналізували інтегрований підхід як домінантний при навчанні лексики німецької мови. Встановлено, що мета формування ЛК у майбутніх учителів полягає в інтегрованому формуванні знань, навичок, лексичної усвідомленості. Це сприятиме володінню лексикою у різних видах мовленнєвої діяльності, забезпечить розуміння й осмислення АХТ, а також формування естетичних поглядів як специфічних каналів регуляції діяльності.

Висновки до першого розділу

Перший розділ дисертації присвячено аналізу та обґрунтуванню теоретичних передумов формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ, зокрема проаналізовано поняття лексичної компетентності, пояснено значення автентичної художньої літератури для навчання лексичного аспекту іноземної мови, досліджено психолінгвістичні та методичні засади формування НЛК на основі АХТ, визначено структуру та зміст ЛК.

1. На основі аналізу наукових досліджень лінгвістики та методики навчання іноземних мов охарактеризовано поняття лексики, визначено ЛО як «ядро мови», що позначає предмети, явища, ознаки та здатне відобразити смислові одиниці мови; встановлено, що ЛО засвоюються цілісно, реалізуються у мові та мовленні у формі єдиного словесного стереотипу. Обґрунтовано важливість використання АХТ як засобу формування НЛК, що пояснюється його дидактичним потенціалом, адже ХТ є депозитарієм синтаксичних та семантичних структур, поліфункціональним відображенням не тільки мовних, але й культурних особливостей, внаслідок чого ХТ є «природним ідеалом» мовної норми. Висвітлено доцільність використання творів художньої літератури для

формування лексичних знань, рецептивних і репродуктивних лексичних навичок, лексичної усвідомленості.

2. Запропоновано визначення ЛК, яку детермінуємо як здатність індивіда на основі засвоєних лексичних знань, набутих лексичних навичок та лексичної усвідомленості розпізнавати і сприймати ЛО, виявляти мовне та контекстуальне значення слова, використовувати словниковий запас, викликаючи з пам'яті еталон слова, коректно сполучати його з іншими ЛО з урахуванням мовленнєвого завдання та семантичної неоднозначності, розуміти ЛО на рівні слова, словосполучення, понадфразової єдності, тексту, оформлювати власні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, стилів і жанрів мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування сформованих рецептивних та репродуктивних лексичних навичок на необхідному рівні.

3. Обґрунтовано основні психолінгвістичні передумови навчання німецькомовної лексики майбутніх учителів на основі АХТ, зокрема уточнено особливості психологічної та психолінгвістичної природи лексики: розглянуто психологічну структуру слова, компонентами якої є слухова, зорова і рухові (артикуляційна і моторнографічна) його реалізації; визначено семантичну структуру слова як систему властивих йому значень та зв'язків; окреслено зміст термінів «значення», «смысл» та «поняття». Проаналізовано психічні процеси, які активізуються під час роботи з лексикою на рівні словоформи (сприйняття ЛО – процес створення її цілісного образу; розпізнавання ЛО – співвідношення слова та значення, виокремлення поняття та введення у смислову систему); на рівні тексту (сприйняття та осмислення АХТ, що включають розумові операції порівняння, узагальнення, аналізу, синтезу, абстрагування та конкретизації; характеризуються багаторівневістю і комплексним функціонуванням процесів когнітивної сфери). Аналіз наукової літератури свідчить, що ефективність засвоєння нової лексики та її використання детермінується рівнем функціонування пізнавальних процесів здобувачів вищої освіти: мислення; уваги; уяви; пам'яті; внутрішньої та зовнішньої мотивації як багаторівневої ієрархічної системи спонукань до формування НЛК на основі АХТ.

4. Схарактеризовано психологічні процеси розуміння АХТ: впізнання, усвідомлення, декодування, осмислення (інтерпретація), взаємодія та взаємоперехід яких дає змогу виділити чотири основних рівні розуміння АХТ.

5. У процесі аналізу методичних передумов формування НЛК на основі АХТ уточнено структуру НЛК, компонентами якої є лексичні знання, рецептивні та репродуктивні лексичні навички, лексична усвідомленість, мовний та мовленнєвий досвід; труднощі, що виникають під час роботи з АХТ (невідповідність форми/значення слів у іноземній та рідній мовах; зміна значення слів у фразеологізмах та ідіомах; наявність багатозначних слів, які реалізуються на різних полісемічних відстанях, фонової та безеквівалентної лексики, аббревіатур, жаргонів, архаїзмів, неологізмів та ін.).

6. Встановлено, що формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ повинно здійснюватися з урахуванням положень інтегрованого підходу, який передбачає вивчення лексики німецької мови як системного утворення.

Визначені передумови стали теоретичним підґрунтям для розробки методики і створення моделі формування НЛК на основі АХТ, що є завданням наступного розділу.

Основні положення висвітлено у публікаціях автора: [140], [143], [145].

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У розділі 2 обґрунтовано принципи відбору навчального матеріалу для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів; здійснено аналіз творів художньої літератури на лексичному рівні та досліджено особливості лексичного наповнення творів; з урахуванням етапів навчання лексики, етапів роботи з текстом, етапів формування мовленнєвих навичок визначено етапи формування означеної компетентності на основі автентичних художніх творів; розроблено підсистему вправ та сконструйовано модель формування німецькомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів.

2.1. Відбір і характеристика навчального матеріалу для формування лексичної компетентності майбутніх учителів

Для розробки методики формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ необхідно, перш за все, визначити принципи відбору творів художньої літератури, які слугували б базовим матеріалом для формування лексичних знань, навичок та лексичної усвідомленості.

Питання відбору навчальних матеріалів завжди було одним із найважливіших у методиці навчання. Його актуальність зумовлена постійними змінами та інноваціями у навчальному процесі, прагненнями методистів удосконалити зміст навчання з метою підвищення мотивації студентів, розвитку й активізації їх критичного і творчого мислення. Проблему відбору навчального матеріалу досліджувало багато провідних методистів: І. Бім, Н. Бориско, Н. Гальскова, Ю. Пассов, О. Перлова, В. Скалкін, Н. Складенко, О. Тарнопольський, Н. Топтигіна, С. Шатілов та ін. Особливості відбору ХТ для навчання іноземної мови висвітлені у працях таких вчених, як Т. Вдовіна, Т. Левіна, Л. Малетіна, Є. Матрон, Н. Пагіс, Л. Рудакова, О. Сіваченко,

Л. Смелякова, М. Стрекалова та ін. Однак проблема використання АХТ як засобу формування НЛК майбутніх учителів залишається не повністю вивчена, що зумовлює актуальність дослідження даної проблеми.

ХТ відзначається багаторівневістю та різноплановістю, тому його можна вивчати з різних позицій: лінгвістичної, літературознавчої, культурологічної, психологічної та ін. ХТ має всі загальнотекстові дефініції: структурно-смыслову єдність, упорядкованість одиниць і смислових частин, комунікативну спрямованість. Однак, на відміну від будь якого іншого, він має й естетичну вартість, містить художню інформацію, яка не завжди еквівалентна об'єктивній реальності, і відзначається вищим ступенем авторської мовної свободи [44, с. 8]. В. Виноградов наголошував, що природа художнього стилю поєднує в собі категорії таких різних суспільних явищ: мову, літературу та естетику [41, с. 141]. Лексика творів художньої літератури, на думку Н. Мчедлової-Петросян, безпосередньо впливає на формування та функціонування загальнонаціональної лексики і має пряме відношення до лінгвістичної та літературознавчої стилістики [123, с. 18].

Для забезпечення ефективності навчання лексики німецької мови у нашому дослідженні важливим є визначення критеріїв та принципів відбору АХТ та ЛО. У нашому дослідженні ми зупинилися на понятті «принципи відбору», яке є (з лат.) основою, началом; (з нім.) визначеними правилами, керівними основами для побудови чогось іншого. Створюється система ознак, на підставі яких формується необхідна для нашого дослідження система відбору художніх творів. Ю. М. Кажан зазначає, що у методичній літературі терміни «принципи відбору» та «критерії відбору» часто використовуються як синоніми [87]. Під поняттям «принцип відбору», слідом за вченими [39; 87], розуміємо вимоги до якостей, властивостей та ознак одиниць, що відбираються, це вимоги, що оцінюють навчальний матеріал на предмет доцільності його використання у навчальному процесі відповідно до поставленої мети навчання [5, с. 79]. У контексті нашого дослідження мова йде про наявність в автентичних творах тих компонентів, на основі яких можна сформувати лексичні знання, навички та лексичну

усвідомленість. Перш за все, відібрані твори повинні відповідати загальним вимогам: вимозі посильності та доступності змісту та мовного оформлення. Посильність визначається співвідношенням інформативності та надлишковості інформації [38, с. 91], доступність – способом викладу та зрозумілістю мовного оформлення.

При відборі АХТ необхідно враховувати наявність не лише знайомих, а й незнайомих елементів у творі, АХТ повинні відповідати віковим та індивідуальним особливостям, інтересам майбутніх учителів. Автори Типової програми з німецької мови для мовних вишів «Curriculum» вважають, що відібрані тексти не повинні бути абстрактними чи надто специфічними, повинні розвивати у студентів уяву, мислення, здатність узагальнювати та аналізувати, а також містити елементи, які варто знати, пережити та обдумувати, повинні стимулювати бажання студентів знати більше про німецькомовний світ [238, с. 106].

На сьогодні існує декілька варіантів системи принципів відбору творів художньої літератури. Зокрема, Н. Пагіс визначає такі принципи відбору АХТ: 1) широкий жанрово-тематичний спектр; 2) приналежність творів до високої літератури; 3) популярність; 4) доступність мовного оформлення твору; 5) індивідуальне мовлення автора; 6) здатність викликати інтерес та емоційний відгук; 7) виховна цінність та розвивальний потенціал твору [133, с. 91]. Н. Андронік розглядає суб'єктивний критерій відбору АХТ як незамінну складову системи критеріїв відбору. «АХТ має подобатись викладачеві, оскільки викладач є одним із основних учасників навчального процесу, який організовує і спрямовує його хід» [5, с. 90]. До критеріїв та принципів відбору АХТ науковці зараховують також дидактичну цінність [72; 147; 168; 199] твору художньої літератури, яку формує низка дидактичних принципів: принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей студента, принцип єдності мотиваційної сфери особистості, принцип доступності та послідовності змісту навчання, принцип виховного і розвиваючого навчання.

Наявність у тексті високого лінгвостилістичного потенціалу дає можливість задоволення естетичної потреби студентів, стимулює аналітичне мислення, демонструє автентичні мовленнєві зразки.

Л. Смелякова у своїх дослідженнях подає концепцію цілеспрямованого відбору АХТ, виходячи з мотиваційних, змістовних та мовних потенціалів іншомовних художніх творів [179, с. 96]. Дослідниця пропонує систему принципів відбору творів художньої літератури, до якої входять: принцип естетичного впливу на читача, принцип за соціокультурним потенціалом, системно-літературний принцип, вокабулярно-стилістичний принцип, принцип за «усномовленнєвим» потенціалом. З метою організації АХТ для формування НЛК майбутніх учителів, беручи за основу концепцію Л. Смелякової, ми виокремили такі принципи:

- 1) принцип естетичного впливу на читача;
- 2) вокабулярно-стилістичний принцип;
- 3) системно-літературний принцип;
- 4) принцип мовленнєвого потенціалу.

Соціокультурний потенціал художніх творів визначається представленістю соціокультурної інформації в тексті, характером її презентації та змістовим навантаженням [179]. Оскільки найбільшу цінність для нашого дослідження представляє саме лексичне наповнення художніх творів, то наявність у творах безеквівалентної лексики, сталих виразів, ідіом та кліше, фразеологізми розглядалася у контексті вокабулярно-стилістичного принципу.

Розглянемо та детально обґрунтуємо реалізацію вищезазначених принципів у контексті нашого дослідження. На найвищому рівні ієрархії принципів відбору творів художньої літератури є принцип *естетичного впливу* на читача. Приналежність ХТ до словесного мистецтва означає його дотичність до естетичної реальності. Основна функція ХТ, на думку науковців, – емоційний і вольовий вплив на почуття реципієнта шляхом створення особливих ефектів, вражень, передача різноманітних емоційно-експресивно оціночних конотацій, що

накладаються на саму інформацію і мають на меті естетичний вплив на читача [11; 35; 42; 84].

О. Тищенко вказує на наявність у художньому творі всіх загальнотекстових дефініцій: структурно-сислової єдності, упорядкованості одиниць і складових частин, комунікативної спрямованості. Але, на відміну від будь-якого іншого, він має й *естетичну вартість*, містить *художню інформацію*, яка не завжди еквівалентна об'єктивній реальності, і відзначається вищим ступенем *авторської мовної свободи* [197, с. 115].

Тлумачення естетичної цінності (за О. Тищенко – естетичної вартості) знаходимо у словнику літературознавчих термінів. «Естетична цінність – здатність предмета чи явища, насамперед творів мистецтва, пробуджувати естетичне почуття, давати людині інтелектуальну насолоду (втіху), збагачувати її внутрішній світ. Така здатність зумовлена якостями, властивостями, особливостями тих явищ, які їм притаманні і мають значення для людини. Читачі по-різному відчують та сприймають художню цінність ХТ як цілісної структури, але при цьому індикатором є естетичне почуття чи естетичне зворушення, які виникають у читача під впливом сприйнятого твору. Це зумовлюється, з одного боку, жанровою, змістовою, стильовою своєрідністю твору, а з другого – особистим досвідом читача як реципієнта» [197, с. 116]. Оскільки центральною проблемою нашого дослідження є формування ЛК на основі АХТ, то першочергового значення у контексті нашої роботи набуває жанрова, змістова, стильова та лінгвістична своєрідність твору.

Визначаючи загальні ознаки художньої мови, Б. Ларін увів пропонує вивчати «естетичне значення слова» як прояв індивідуально-авторського погляду на світ через смислову призму [104, с. 59]. Естетичне почуття розглядається в сукупності естетичного смаку, естетичної потреби та інтересу, а також як естетична насолода. «Гарне» визначається в межах естетики як «естетично цінне», що, зі свого боку, спонукає виникнення симпатії, яка, на відміну від корисного та приємного, зосереджена на задоволенні високих духовних інтересів та відзначається високою суб'єктивністю. [86, с.134].

Естетичний вплив на читача, згідно з дослідженнями Л. Смелякової, може забезпечується наявністю у творах художньої літератури основних естетично значущих компонентів: заголовка, гострого, захоплюючого сюжету, наявності детективних елементів, психологічної глибини розкриття героїв, емоційного впливу персонажів, архетипності і національної самобутності персонажів, привабливості протагоністів для студентів-читачів, динамічності оповіді, майстерності композиції, імпліцитної авторської модальності, відсутності дидактичності, виразності стилю [178, с. 25].

Згідно з принципом естетичного впливу на читача, першочерговому вибору підлягають твори з великим естетичним потенціалом, який визначається характеристиками художніх творів.

1. Високохудожність – наявність нагород, визнання критиків.
2. Захоплюючий сюжет – сюжет, який викликає зацікавленість.
3. Наявність детективних елементів – присутність детективної формули, яку необхідно дослідити.
4. Психологічна глибина розкриття героїв – детальний опис героїв, який уможливорює розуміння поведінки, думок та внутрішнього світу.
5. Майстерність композиції – побудова твору з логічною послідовністю, взаємозумовленістю подій, яка створює кульмінацію, тримаючи читача у напрузі.
6. Філософські роздуми – наявність тем філософського характеру, внутрішні монологи.
7. Динамічність оповіді – компактність сюжету.

Показниками високої художності та великої естетичної потенції твору може слугувати визнання їх критиками і літературознавцями у вигляді премій, нагород, їх аналіз у наукових та літературознавчих дослідженнях [124; 178]. Для відбору сучасних АХТ для навчання лексики німецької мови ми враховували наявність таких нагород: Нобелівська премія з літератури, премія Георга Бюхнера та премія Й. В. Гете, що відзначають найбільші літературні досягнення і належать до найвизначніших літературних премій Німеччини, «Велика премія Шіллера» (до

2012 року була найпрестижнішою літературно премією Швейцарії), премія Томаса Манна, а також премія миру німецьких книгарів, що присуджується Спілкою німецьких книгарів. Ураховуючи наявність вищезазначених премій, ми відібрали твори авторів німецькомовної літератури двоє з яких є лауреатами Нобелівської премії (Генріх Белль та Гюнтер Грасс), п'ятеро – лауреати премії Георга Бюхнера (Інгеборг Бахманн, Кріста Вольф, Фрідріх Дюрренматт, Гюнтер Грасс, Макс Фріш), лауреат премії Й. В. Гете (Зігфрід Ленц) та премії Г. Гейне (Бернхард Шлінк), троє – лауреати «Великої премії Шіллера» (Кріста Вольф, Фрідріх Дюрренматт, Макс Фріш), двоє є лауреатами премії миру німецьких книгарів (Зігфрід Ленц, Макс Фріш), троє – лауреати премії Томаса Манна (Гюнтер Грасс, Зігфрід Ленц та Кріста Вольф), лауреат Іммерманівської премії міста Дюссельдорф та премії Неллі Закс (Ільза Айхінгер), двоє – лауреати Великої австрійської премії з літератури (der große Österreichische Staatspreis für Literatur: Ільза Айхінгер, Інгеборг Бахманн) та лауреат премії «Welt»-Literaturpreis für Lebenswerk (Бернхард Шлінк).

До високої художності та естетичної потенції твору можна віднести наявність у творі естетично значущих моментів та визначення естетичних цінностей, які доносяться до читача емотивною, когнітивною та експресивною лексикою. Зазначена лексика розглядається у контексті вокабулярно-стилістичного принципу, важливість якого є очевидною з огляду на проблематику нашого дослідження.

Вокабулярно-стилістичний принцип враховує мовні і стилістичні потенції художнього твору, які корелюють з вербально-семантичним рівнем мовної особистості студента, його іншомовним лексиконом, що сформувався у процесі вивчення іноземної мови. Цей принцип спрямований на збагачення іншомовного лексикону студентів, ознайомленням з різними стилістичними парадигмами та авторськими ідіолектами, безеквівалентною лексикою.

Услід за Т. Левіною вважаємо, найважливішим принципом відбору текстового матеріалу є *«лексичне наповнення тексту»*, що трактується як співвідношення знайомої та незнайомої лексики. На основі експериментально

встановленої залежності розуміння АХТ від кількості незнайомих слів були визначені відсоткові рамки незнайомої лексики у творах, згідно з якими ХТ повинен містити від 7% до 15% нових ЛО [107, с. 15]. Основою художнього мовлення є нейтрально-книжна основа, тобто еталонні, загальноприйняті та загальнозрозумілі норми як основні складники національної літературної мови. Відхилення від мовної норми варто розглядати як переваги використання АХТ для формування ЛК, оскільки, своєю новизною та оригінальністю вони активізують не лише увагу та комунікативні центри, а й емоції студента [179, с. 63].

Лінгвістичні особливості мови художніх творів обумовлені системно-мовними якостями АХТ, такими як: виразність, багатозначність та узуальність / окаянальність, а також кількісними показниками мовних засобів [150, с. 101].

Таким чином, вибір ХТ для формування ЛК за **вокабулярно-стилістичним принципом** передбачає:

- 1) аналіз мовних та літературних тенденцій, притаманних періоду написання твору;
- 2) аналіз ідіолекту автора;
- 3) аналіз мовних засобів твору на лексико-семантичному рівні мови;
- 4) висвітлення стилістичних особливостей.

Для нашого дослідження ми обрали німецькомовну літературу другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Перш ніж виділити основні характеристики мови цього періоду, вважаємо за необхідне зазначити, що структура мови повинна бути гомоморфною структурі середовища, в якому вона існує.

Для мови художньої літератури ХХ – початку ХХІ століття характерною є, як стверджують американські та англійські лінгвісти (С. Беркнер, А. Портер (A. Porter), Ю. Лауфер), «парадоксальна ситуація» – підвищується частотність вживання «грубої мови», що проявляється у навмисній презентації раніше заборонених слів та виразів [179, с. 78]. Про це свідчить аналіз мови оповідання Г. Белля «Der Mann mit den Messern» та «Stimmungen der See» З. Ленца:

- *Zum Kotzen, sagte Jupp leise.* (- Хай йому грець, - тихо сказав Юн).

Der mit dem Messer, verdammt, der hatte keine Angst, und ich hab immer Angst, verdammt. (А той бiсiв син з ножем, грець його мамi, нiчого не боiться, а я, хай йому цур, всього боюся!) [269, с. 7].

«Ich scheiß auf deinen Kutter», sagte Lorenz. «Deinen Schwager mit seinem Kutter soll die Pest holen. Jetzt können wir nicht zurück!» («Плювати я хотiв на твiй катер», - сказав Лоренц. «А щоб на твого швагра з його катером чума насiла!») [269, с. 21].

Функціонально-стилістична парадигма художньої літератури ХХ століття відрізняється наближеністю синтаксису до ритму та інтонації розмовного мовлення, збільшується кількість колоквіалізмів та сленгізмів, спрощення системи виражальних засобів.

Виходячи із структурно-мовних властивостей одиниць лексико-семантичного рівня мови, доцільно взяти до уваги ті особливості, що реалізувалися в ХТ завдяки творчому задуму письменника та стали результатом індивідуально-авторського мовлення [184, с. 36]. Індивідуальне мовлення письменника, як представника певного лінгвокультурного ареалу, характеризується не лише різноманітністю образного мовлення, а й певним суб'єктивним нашаруванням, ретельно дiбраними індивідуальними мовними одиницями, оригінальними синтаксичними конструкціями. Автор демонструє лексичні пріоритети та нестандартність стилю, що сприяє розширенню вокабуляру в процесі читання автентичної художньої літератури.

Важливість аналізу авторського стилю для формування ЛК визначається такими чинниками:

- 1) індивідуальність та нестандартність лексичного наповнення ХТ сприяє рецептивному засвоєнню нових слів;
- 2) нестандартність мовного оформлення, наявність новотворів забезпечують емоційний вплив та створюють ефект новизни та зацікавлення;
- 3) частота вживання конкретних лексико-семантичних підгруп слів окремим автором створює можливості для тематичного групування лексичного матеріалу.

При відборі АХТ як матеріалу для вивчення лексики ІМ важливим є врахування залежності між частотою вживання конкретних лексико-семантичних підгруп слів та авторським стилем. Інакше кажучи, автор твору, незалежно від тематичного напрямку, надає перевагу використанню у своїх творах підгруп слів з визначеною семантикою. Наприклад, у мові Г. Белля фіксується частотність іменників зі значенням «їжа». Його мові притаманне використання прикметників, що позначають колір та яскравість, у той час як мова З. Ленца насичена прикметниками на позначення фізичного стану об'єкта [108; 228; 229; 268; 269].

Проаналізувавши оповідання З. Ленца, ми дійшли висновку, що його ідіолекту притаманні прикметники, дієприкметники та прислівники на позначення не лише фізичного, а й внутрішнього стану об'єкта, емоцій та відчуттів:

*Der ganze Vormittag blieb **sonnenlos**, die Sonne wurde nicht **ruhiger** als in der Nacht: **torkelnd**, den Bug im Wind, trieb das Boot, während einer der Männer, Tadeusz oder Lorenz, ruderte. Tadeusz schwieg **vorwurfsvoll**, er kümmerte sich nicht um die **kurzen flüsternden** Gespräche zwischen Lorenz und dem Professor, achtete nicht auf ihr **seltsames** und **lautloses** Lachen – Tadeusz dachte an das **erleuchtete** Schiff, dass ihren Kurs passiert hatte* [269, с. 27].

*Als der erste Vorläufer des Sturms sie erreichte, war es **finster** über dem Wasser eine **fahle** Dunkelheit herrschte, es war nicht die **entschiedene, tröstliche, ruhende** Dunkelheit der Nacht, sondern die **gewaltsame, drohende** Dunkelheit, die der Sturm vorausschickt* [269, с. 27].

Здійснивши розподіл частот вживання письменниками лексико-граматичних класів у творах, Л. В. Гіков стверджує, що творам З. Ленца притаманна статистично вагома частота розподілу дієслів [51, с. 65], що свідчить про вербальність та динамізм його стилю. Зазвичай автор використовує у реченнях семантично неспоріднені дієслова, а також дієслова на позначення рухів:

*Er **erhob sich**, der Wind **traf** sie mit einem Stoß wie ein Faustschlag, und Lorenz und Tadeusz **griffen nacheinander** und **preßten** ihre Körper zusammen, um das*

*Schwanken des Bootes **aufzufangen**: zitternd **standen** sie nebeneinander, **duckten sich**, **schoben sich** gespannt und langsam und ohne den Griff in der Kleidung des andern zu **lösen**, aneinander vorbei, und erst als sie beide **saßen**, Tadeusz im Heck und Lorenz auf der Ducht, **lösten sie sich** aus der Umklammerung.*

*Er **zog** den Umhang über seinen Kopf, **streckte** die Beine **aus** und **legte** die Wange gegen seinen Rucksack [269, с. 20].*

Художнє мовлення Макса Фріша відзначається детальним і розгорнутим описом предметів, подій та героїв. Автор використовує у своєму мовленні прикметники, прислівники, дієприслівники та дієприкметники, які (за Р. Інгарденом) належать до трьох груп оцінної лексики (детальніше оцінну лексику розглянуто у контексті лексичного аналізу художнього твору), що надає стилю автора образності та емоційності [259, с. 158]:

*Eine **kleine**, aber **umständliche**, eine **alltägliche**, eine **verzwickte**, aber **wirkliche** Geschichte [250, с. 405].*

*Heinrich Gotlieb Schinz, Rechtsanwalt, Sohn eines **namhaften** Rechtsanwaltes, ein **bekannter** und überall **geschätzter** Mann in einer **mittelgroßen** Stadt, Vater von vier **gesunden** Kindern... [250, с. 409].*

Варто зазначити, що кожному авторському стилю притаманна своя неоднакова кількість різних частин мови, найбільшою *стабільністю* відзначається іменник і дієслово, тоді як *варіативність* притаманна прикметнику та займеннику. Таким чином, кожен авторський стиль характеризується своїм *ступенем селективності* [108, с. 315]. Важливість цього твердження для нашого дослідження полягає у неоднаковому потенціалі морфологічного елемента тексту, що дає можливість розширення лексики різного морфологічного фактору, враховуючи явище стабільності та варіативності у мові.

Для обґрунтування використання АХТ як основи для навчання лексики було здійснено аналіз творів художньої літератури на наявність у них слів із полісемантичним потенціалом, синонімів, антонімів, слів іншомовного походження, архаїзмів, неологізмів, діалектизмів, фразеологічних єдностей, ідіом, ЛО з емоційно-експресивним стилістичним забарвленням. Важливим для аналізу

є врахування повторюваності ЛО в різних вербальних оточеннях та наявність безеквівалентної лексики, яку можна семантизувати з контексту.

Результати аналізу показали, що мова таких авторів, як Ф. Дюрренматт, Г. Гессе, М. Фріш насичена фразеологічними зворотами, мовними кліше, ідіомами:

«Gegen einen Nationalrat kann man nichts machen», sagte Bärlach, «und wenn er noch Oberst und Advokat dazu ist, *hat er drei Teufel auf einmal im Leib*». [246].

«Berta hatte einstweilen nur gefühlt, dass Hans ihr irgendwie entfremdet sei, und blickte nun traurig und angstvoll bald mich, bald den Amstein an, dass es einem *bis in die Knochen ging*» [256, с. 17].

«...daß der Geist, der wirkliche, etwas durchaus Fürchterliches, dass alles Vorhandene *über den Haufen wirft*, etwas Tödliches, wenn man ihm nicht durch außerordentliche Gaben gewachsen ist» [250, с. 412].

Одним із суттєвих параметрів будь-якого тексту є приналежність його до певного **стилю**. Р. Будагов підкреслює, що «стилістика – душа кожної розвиненої мови, повинна посісти важливе місце як у науці про мову, так і в науці про художню літературу» [31, с. 9]. У своєму дисертаційному дослідженні Т. Яхнюк обґрунтовує принцип стилістичної диференціації мовного та мовленнєвого оформлення художніх відеофрагментів фільмів (що трактуються як художні твори), визначаючи цей принцип як один зі складників лексико-орієнтованого відбору [222, с. 54]. В найширшому плані термін «стиль» позначає «манери» використання мови (за Г. О. Вінокуром), способи вираження одного і того ж змісту за допомогою різних мовних засобів. Це «певна підсистема ...мовних засобів, що об'єднуються функціями, які вони виконують, або спільною сферою їх уживання» [42, с. 208]. «Мовний стиль» визначається також як мовні факти, явища, риси, що забезпечують найефективніше, найбільш цілеспрямоване та естетичне оформлення певної ідеї. Синонімами до вираження поняття «мовний стиль» можуть виступати терміни: «мовна манера», «манера письма», «мовна майстерність» [184, с. 37].

Учені вважають, що у мовленні ми використовуємо функціональний та нефункціональний різновиди мовлення, які часто перехрещуються, тому поняття загальнонаціональної літературної мови є науковою абстракцією [222, с. 54]. Найбільш доцільною для нашого дослідження буде класифікація на основі критерію сфери вживання мови (науковий стиль, офіційно-діловий, публіцистичний, художній та розмовно-побутовий стилі) [222, с. 56].

Розглянемо особливості **художнього стилю** (Stil der schönen Literatur). До стилеформувальних факторів художнього стилю належать: сфера комунікації, жанр, епоха, тема та зміст твору, приналежність автора до літературних течій, ставлення автора до предмету висловлювання, творчий авторський задум, індивідуальність автора. Характерними рисами стилю художньої літератури (Stil der schönen Literatur) є [206]:

- тематика художніх творів неоднотипна; художня література проникає у всі сфери життя людини, і, таким чином, пов'язана з кожною із них;
- виражальні засоби не підпорядковуються строгим нормам, а визначаються задумом автора;
- стиль художньої літератури – це синтез ознак усіх функціональних стилів;
- віднесеність стилю до окремої галузі мистецтва завдяки притаманній йому естетичній функції.

Н. Ходаковська [206] характеризує суспільне призначення (gesellschaftliche Funktion) художнього стилю, який передусім реалізується у художньому відображенні дійсності та естетичному впливі на читача. Всеосяжність національної мови (соціальні та територіальні діалекти), особливості мови художніх прозових творів, як окремого функціонального стилю, усі «імпліцитні відтінки» стилістично-експресивних синонімів у лексиці, фразеології, граматиці; фонетичні, лексичні та граматичні архаїзми і неологізми утворюють «будівельний матеріал» (Baumaterial) – синтез комунікативного та естетичного потенціалів.

Продемонструємо особливості художнього стилю на прикладі уривку оповідання Зігфріда Ленца «Stimmungen der See»:

Am Horizont standen weißgeränderte graue Wolken; es sah aus, als hindere ihr Gewicht sie daran, über den Himmel heraufzuziehen. Lorenz entdeckte als erster, dass sich weit draußen das Wasser zu krausen begann, es riffelte sich wie unter einem Schauer und dann spürten sie den Ausläufer des Winds. Die Sonne brannte auf sie nieder. Der Kutter stieß nicht durch den Nebel, nicht einmal sein Tuckern war zu hören [269, с. 12].

На горизонті виднілися сірі з білою облямівкою хмари, здавалося, що важкість перешкоджала їм простягатися по небу. Лоренц першим помітив, що вдалині на воді почали здійматися брижі, наносячи рифлі, наче під зливою, після чого вони відчули відріз вітру. Сонце спопеляло їх. Катер не проштовхувався крізь туман, і навіть не було чути гуркоту його двигуна.

Фрагмент ХТ демонструє вживання автором таких ЛО, які надають його мові образності, спостерігається семантична глибина мови та естетика слова.

Стилі мовлення не зустрічаються у чистому вигляді, оскільки вони є «абстрактними» [222, с. 63], що дозволяє говорити нам про присутність так званих стильових перехрещень у художньому творі. У творах, які зображують різні сфери людського життя і діяльності, можуть використовуватися елементи інших стилів, зокрема: наповненість загальноживаним словником *розмовної мови*, для якої характерна загальноживана, побутова, просторічна лексика; наявність експресивних засобів мови: звертань, вигуків, часток, фразеологізмів та ін.

Розглядаючи поєднання художнього і розмовного стилю, вчені виділяють **літературно-розмовний стиль**, який ґрунтується на нехудожньому типі мови, використовується у формальних ситуаціях, належить до усного типу мовлення, враховує норми розмовної мови, використовує структури художнього писемного та усного типів мовлення [222, с. 62]. Наприклад:

- *Reden wir von Interessanterem.*
- *Es gibt nichts, was mich interessieren könnte, als Sie, **gnädige Frau**. Ich bin gekommen um Ihnen das zu sagen. Wenn es Sie langweilt, gehe ich.*
- *Nun denn, was wollen Sie von mir?*

- *Liebe, gnädige Frau!*
- *Liebe! Ich kenne Sie kaum und liebe Sie nicht.*
- *Sie werden sehen, dass ich nicht scherze. Ich biete Ihnen alles an, was ich bin und tun kann, und ich werde vieles tun können, wenn es für Sie geschieht.*
- *Ja, das sagen alle. Es ist nie etwas Neues in euren Liebeserklärungen. Was wollen Sie denn tun, das mich hinreißen soll? Würden Sie wirklich lieben, so hätten Sie längst etwas getan [256, с. 27].*

Звертання «*gnädige Frau*» (мадам! Шановна пані!), «*wenn es für Sie geschieht*» (Якщо Вам це буде до вподоби, «*was wollen Sie denn tun, das mich hinreißen soll?*») (Щоб ви зробили, щоб підкорити моє серце?) вважаються проявом ввічливості та шанобливості, вказують на ситуацію, в якій рольові статуси комунікантів однакові, однак ситуація не відрізняється фамільярністю.

Наступним прикладом літературно-розмовного стилю є уривок оповідання «Мовчання доктора Мурке» Г. Белля [229, с. 14]:

- *In den beiden Vorträgen kommt Gott genau siebenundzwanzigmal vor – ich müßte Sie also bitten, siebenundzwanzigmal das zu sprechen, was wir einkleben können. Wir wären Ihnen dankbar, wenn wir Sie bitten dürfen, es fünfunddreißigmal zu sprechen, da wir eine gewisse Reserve beim Kleben werden gebrauchen können.*
- *Genehmig, – sagte Bur-Marlottke lächelnd und setzte sich.*

Німецькі кліше «*ich müßte Sie also bitten*» (я змушений звернутися до Вас із проханням), «*wir wären Ihnen dankbar*» (я був би Вам вдячний), «*wenn wir Sie bitten dürfen*» (якщо Ви дозволите Вас попросити) демонструють ввічливу форму звертання (Höflichkeitsform), яка вказує на формальність ситуації.

Наступний фрагмент з АХТ 3. Ленца «Stimmungen der See» [269, с. 16]:
 «*Er weint sich die Augen nach uns aus*», - sagte Lorenz.
 «*Wir müssen nix wie raus aus dem Nebel*», sagte Tadeusz. «*Wenn der Nebel aufhört, können wir sehen. Auf einem Kutter, der nich zu finden is, kann keiner nach Schweden rüber.*»

Er weint sich die Augen aus (Bin виплакав усі очі), *nix* (umgangssprachlich) - nichts, *nich* (umgangssprachlich) - nicht, *is* (umgangssprachlich) – ist, *raus* (umgangssprachlich) - heraus, *rüber* (umgangssprachlich) – hinüber.

Як видно з наведеного уривку, мовлення дійових осіб багате на скорочення, притаманні розмовній мові та загальному сленгу. Таким чином, можна говорити про **фамільярно-розмовний** стиль мовлення. Фамільярно-розмовний стиль мовлення ґрунтується на нехудожньому типі мови і передбачає рівність статусу комунікантів [222, с. 71]. Мовлення комунікантів відрізняється невимушеністю, експресивністю та емоційністю, характерні конкретика, динаміка та схильність до скорочених стислих висловлювань [206, с. 79].

У відібраних нами німецькомовних оповіданнях зустрічається переплетення трьох стилів. Ми проаналізували стиль кожного АХТ, здійснивши стильовий розподіл:

1) оповідання, написані у *художньому* стилі (4): Ilse Aichinger «Das Fenster-Theater», Friedrich Dürrenmatt «Der Theaterdirektor», Günter Grass «Linkshänder», Max Frisch «Der andorranische Jude»;

2) поєднання *художнього та літературно-розмовного* стилів (5): Bernhard Schlink «Seitensprung», Christa Wolf «Unter den Linden», Friedrich Dürrenmatt «Das Bild des Sisyphos», Heinrich Böll «Es wird etwas geschehen», Ilse Aichinger «Der Hauslehrer»;

3) поєднання *художнього, літературно-розмовного та фамільярно-розмовного* стилів (6): Heinrich Böll «Der Mann mit den Messern», «Doktor Murkes gesamtes Schweigen», Ingeborg Bachmann «Undine geht», Judith Hermann «Sommerhaus, später», Max Frisch «Schinz», Siegfried Lenz «Stimmungen der See»;

Найбільшу цінність представляють твори із поєднанням трьох стилів, оскільки відзначаються неоднотипністю та демонструють автентичне повсякденне мовлення. Однак, аналіз стильового оформлення твору є лише однією зі складових лексичного наповнення АХТ.

Для детального аналізу лексики творів художньої літератури ми взяли за основу класифікацію І. Кочан [96, с. 28]. Модифікуючи основні положення

лексичного рівня аналізу ХТ відповідно до мети нашого дослідження, ми проаналізували реалізацію низки компонентів лексичної системи німецької мови в автентичних художніх творах.

1. Стилістично нейтральна лексика.
2. Використання полісемії в художньому тексті.
3. Синоніми. Антоніми.
4. Марковані слова:
 - 4.1. Емоційні слова.
 - 4.2. Виробничо-професійна лексика.
5. Повтори лексем як вияв експресії.

1. Стилістично нейтральна (немаркована) лексика – лексика, притаманна усім функціональним стилям, позначає назви загальновідомих предметів, явищ, якостей, дій:

Ich sehe zwar deutlich die langgewellten weißen Hügel, aber die wenigen Hütten haben sich gespenstisch zu einem Genist von Treppen, Korridoren und unfreundlichen Räumen zusammengezogen, durch die ich aufgeregt hin und her eile [246].

Er stellte seine Plastiktüte in meinen Flur und blieb drei Wochen lang [255, с. 471].

Aufgewachsen in dieser Gegend, wo schon das großväterliche Haus gestanden hat, kennt er den Wald wie sein Leben [250, с. 399].

Однак, коли немарковані ЛО переосмислюються, набувають образного чи термінологічного значення, то можна говорити про їх закріплення за певним стилем.

2. Явище багатозначності/полісемії розглядалося у підрозділі 1.2.
3. Синоніми, антоніми.

Сучасна лексикологія тлумачить «синонім» як багатоаспектну одиницю лексики, якій притаманні семантичний та комунікативний рівні організації. Синоніми детермінуються як слова та словосполучення, які повністю або частково збігаються на денотативному, а також на сигніфікативному та структурному рівнях, що уможливорює їх взаємозаміну в тексті без суттєвих змін.

Синоніми різняться між собою відтінками у значенні, емоційно-експресивним забарвленням, або сукупністю цих відмінностей (М. Ільїн, М. Кочерган, В. Левицький І. Олійник, Л. Паламарчук).

Услід за В. О. Діц вважаємо, що будь-яка лексема завжди двоаспектна: з одного боку, вона репрезентує особливості лексичної системи мови, з іншого – імпліцитність інваріативних лексичних сполук, синонімічних новацій створює передумови для формування додаткових семантичних нашарувань та створення нових художніх образів-символів [68, с. 10]. У ХТ німецькомовних авторів представлені синоніми різних груп/категорій: «абсолютні синоніми» [31, с. 11], «семантичні», «стилістичні», «контекстуальні синоніми» [108, с. 370]

*Ich konnte kein Glied mehr rühren und **lauschte** scharf und wild wie ein Jäger hinüber.*

*Doch war mir gar nicht wohl dabei, denn ich hatte beständig **ein Ohr** auf das Nebenzimmer **gespitzt**, und was ich dort vernahm, war nicht geeignet, mich zu beruhigen* [256, с. 3]. Синоніми *lauschen* – *ein Ohr spitzen* належать до семантичних синонімів, оскільки відрізняються відтінками значень.

*Sie warteten **schweigend**; der Nebel über der See hob sich nicht, es kam kein Wind auf, und im Dorf hinter dem Vorsprung der Steilküste blieb es **still*** [269, с. 4].

*Im Nebel entstand eine Bewegung, als ob eine unsichtbare Faust hineingeschlagen hätte: wolkig quoll es empor, wälzte sich rollend zur Seite wie nach einer **lautlosen** Explosion* [269, с. 7].

*Das Tuckern des Motors kam näher, hallte **echolos** über das Wasser, doch es setzte nicht aus, und der Rhythmus änderte sich nicht* [269, с. 8].

*Er rauchte **schweigend**, während Tadeusz abwechselnd ruderte und lauschte* [269, с. 9].

«**Kein Wort**» [269, с. 13].

*Lorenz nahm **wortlos** die Taschenlampe und ließ sie in seinem Rucksack verschwinden. Er ruderte **schweigend**, blickte aufmerksam zum Schiff hinüber, das jetzt querab von ihnen vorbeifuhr* [269, с. 23].

У наведених прикладах синоніми представлені ЛО з різним морфологічним фактором, які належать до різних класифікацій: «абсолютні синоніми»: *schweigend – wortlos*, «семантичні синоніми»: *schweigend – wortlos – lautlos – echolos – still - kein Wort*.

Стилістичні і контекстуальні синоніми здійснюють, перш за все, емоційний вплив. Оскільки письменник завжди прагне емоційного вираження, то він не задовольняється лише номінативно-об’єктивною функцією слова, а поєднує її з суб’єктивно-оцінною функцією, додаючи до денотативного змісту стилістично-нейтральної лексеми конотативний зміст [96, с. 29]. Оказіональна (контекстуальна) синонімія передбачає зближення номінативних одиниць, які у мовній системі не є синонімами, їм притаманна однакова прагматична спрямованість, семантична подібність, єдність функціонально-стилістичних показників, що синонімізувалися в контексті [68, с. 12]. Особливостями контекстуальних синонімів є їх невідтворюваність поза контекстом та пантемпоральність (новизна, яка не залежить від часу). Основною перевагою контекстуальної синонімії у межах нашого дослідження є прагнення до різноманітності форм викладення інформації:

Wir setzen die Mützen auf und traten in den düsteren Flur, und ich war nun froh, irgendwo im Hause wenigstens Stimmen zu hören, Lachen und gedämpftes Gemurmel [229, с. 26]. Слова *Stimmen, Lachen, Gemurmel* виступають у наведеному прикладі контекстуальними синонімами, їм притаманна однакова семантична подібність – виділені ЛО позначають «необхідну присутність звуку» у наведеній ситуації.

Ich warf einen Blick in den Zuschauerraum, und von diesem Augenblick an, vor diesem flimmernden, lüsternen, vieltausendköpfigen, gespannten Ungeheuer, das im Finstern wie zum Sprung dasaß, schaltete ich einfach ab [229, с. 30]. Контекстуальні синоніми *flimmernden, lüsternen, vieltausendköpfigen, gespannten* виражають одне загальне семантичне значення – *mit großen Interesse*. Лексична одиниця *das Ungeheuer (ugs.)* – чудовисько, нелюд; *der Sprung (ugs.)* – geringe Entfernung,

Katzensprung; abschalten (ugs.) – nicht mehr konzentriert auf das achten, was eigentlich die Aufmerksamkeit beansprucht.

Автори творів художньої літератури використовують також «фразеологічні синоніми», коли фразеологізм співвідноситься з одним нейтральним словом або з іншим фразеологізмом:

...und Chicagoer Polizei nach Bern zurückgekehrt und erschüttert «über **den vorweltlichen Stand** der Verbrecherabwehr der schweizerischen Bundeshauptstadt....»

«...wie sehr die Kriminalistik in diesem Lande **noch in den Kinderschuhen steckt**».

Der vorweltliche Stand von – noch in den Kinderschuhen stecken – бути на початковій стадії розвитку [246].

Антонімічними вважаються лексеми з протиставними співвідносними значеннями, що поєднані спільним фактором, оскільки характеризують явище одного плану, а також перебувають у взаємозалежності [96, с. 209]. Мовознавці ділять антоніми також на декілька груп, що відрізняються характером протиставлення:

- антоніми, які виражають *контрарну* протилежність з можливістю градації;
- антоніми, що виражають доповнювальні, *комплементарні* відношення, де існування / наявність одної семантичної ознаки виключає наявність іншої;
- антоніми, які виражають *контрадикторну* протилежність;
- *конверсивні* антоніми, коли одне слово є семантичною трансформацією, оберненою до іншого: *Sie saßen geduckt mit angezogenen Beinen im Boot...Er zog den Umhang über seinen Kopf, streckte die Beine aus und legte die Wange gegen seinen Rucksack* [269, с. 18-20].

• **Die Beine ausstrecken – mit angezogenen Beinen sitzen** (випростати ноги – сидіти, підібгавши під себе ноги);

• *контрастивні* антоніми (псевдоантоніми) – об'єднані в силу сформованого узусу: *Das Boot war jetzt schneller als die Strömung, die sie hinausführte: treibender Tang, der sie begleitet hatte, blieb zurück, das Boot zitterte unter den kleinen Stößen des Winds, parierte sie, fing sie auf, indem es leicht krängte und sich schnell wieder zurücklegte* [269, с. 12]. *Begleiten – zurückbleiben; zittern, parieren, auffangen, krängen – sich zurücklegen.*

4. Емоційно забарвлені слова, пропущені через психіку та мислення людини, актуалізуються і стають підсилено виразними у ХТ. Лінгвісти розділяють емоційні слова на дві категорії: 1) емоційні лексеми, що не мають поняттєвої основи і виражають лише емоції (емоційні вигуки); 2) емоційні лексеми, що виражають поняття і емоції одночасно: а) слова, які номінують певні емоції та переживання; б) слова, в значення яких закладений оцінний елемент [86, с. 217]. Р. Ингарден диференціює оцінну лексику, об'єднуючи її у трьох групах. До першої групи належить лексика, що відображає емоційні якості: «сумно» (betrübt), «страшно» (fürchterlich), «радісно» (froh), «весело» (lustig), «урочисто» (festlich), «естетично» (ästhetisch), «сповнено драматичної динаміки» (dramatisch), «трагічно» (tragisch) і т.д. До другої він зараховує лексику «інтелектуальних якостей»: «смішно» (witzig), «дотепно» (geistreich), «наполегливо» (eifrig), «цікаво» (interessant), «нудно» (langweilig), «проникливо» (durchdringend), «тупо» (dumpf) і т.д. Третя група складається з лексики, що відбиває «формальні моменти»: «однаковий» (einheitlich), «неоднаковий» (uneinheitlich), «гармонійний» (harmonisch), «гетерогенний» (verschiedenartig), «внутрішньо пов'язаний» (zusammenhängend) і т.д. Крім того, Р. Ингарден запропонував цілий список ЛО, які є виразниками естетично-значущих аспектів, зауваживши, що лексеми носять нетермінологічний характер, і, можливо більше відповідають вимогам відображення інтуїтивних порухів людини (повний список українською та німецькою мовою представлений у додатку Е.2) [259, с. 124] (таблиця 2.1.)

Таблиця 2.1.

Естетично значущі аспекти

<i>I. Матеріальні аспекти</i>		
<p>а) емоційні аспекти: betrübt, traurig, trübsinnig, verzweifelt, lyrisch, dramatisch, tragisch, erschütternd, schrecklich, niederschlagen, erschreckend, entsetzlich, gruselig, froh, erfreulich, lustig, heiter, glücklich, angenehm, zärtlich, unangenehm, schüchtern, verlegen, prunkvoll, üpig, wunderbar, bezaubernd, leidend, gequält, schmerzhaft, bedauerlich, ernsthaft, festlich, erhoben, majestätisch, pathetisch, würdig.</p>	<p>б) інтелектуальні аспекти: witzig, erfinderlich, scharfsinnig, hartnäckig, einsichtsvoll, interessant, spannend, langweilig, gründlich, nachhaltig, hochmütig, banal, nichtsagend, abgedroschen, schwierig, mühevoll, leicht, stumpfsinnig, dumm, klug, vernünftig.</p>	<p>в) матеріальні аспекти: «sinnliche» Eigenschaften: die Klangfülle der guten Geige, die Milde des Marmors, die Härte und Biugsamkeit der Stahlklinge.</p>
<i>II. Формальні аспекти</i>		
<p>а) чисто предметні: symmetrisch, asymmetrisch, unsymmetrisch, geschlossen, zusammenhängend, kompakt, raumsparend, angebunden, schwankend, beweglich, mobil, ungebunden, lakonisch, kurz, beredsam, ausdrucksvoll, langsam, gründlich, umfassend, breit, gleich, ungleich, homogen, gleichartig, heterogen, artfremd, eintönig, verschiedenartig, mannigfaltig, reich, arm, ärmlich, elend, winzig, unauffällig, schwach, miserabel, armselig; schlank, zart, plump, nett, elegant, geschickt, rasch, schnell, ungefüge, hoch, heftig, untersetzt, stämmig, guter Gestalt, abscheulich, dick, korpulent, voll; bescheiden, einfach, kompliziert, schwierig, regelmäßig, unregelmäßig, zugeordnet, chaotisch, harmonisch, unharmonisch.</p>	<p>б) похідні, в залежності від спостерігача: durchsichtig, opak, undurchsichtig, kompliziert, verwickelt, klar, deutlich, verschwommen, unklar, finster, dunkel, verfließend, düster, verworren, scharf, exakt, genau, ungenau, kraß, ausdrucksvoll, ausgedrückt, unwesentlich, ausgeglichen, ruhig, beherrschaft, selbsbeherrscht, gleichmäßig, gleichförmig, dynamisch, statisch.</p>	

Продовження таблиці 2.1.

<p align="center">III. Похідні (низької чи високої) якості</p> <p>Edel, vornehm, aristokratisch, wunderschön, auserwählt, elegant, grob, billig, gemein, minderwertig, niederträchtig, schludrig, dickhäutig, unelegant, fein, exquisit, heimtückig, gewöhnlich, einfältig, ungeheuckelt, zartfühlend, graziös, zärtlich, taktvoll, taktlos, feinfühlig, feinschmeckerisch, unhöflich, sauber, unsauber, schmutzig, verdreht, dreckig, prachtvoll, üppig, glänzend, außerordentlich, wunderschön, zurückhaltend, anspruchsvoll, bescheiden, vollendet, vollkommen, unvollkommen.</p>
<p align="center">IV. Модальності прояву якостей</p> <p>Sanft, scharf, hart, grell, buntfarbig, mild, weich, saftig, blaß, müde, schwach, lästig, zudringlich, auffallend, bemerkenswert, diskontinuierlich, unansehnlich.</p>
<p align="center">V. Похідні від новизни</p> <p>Neu, alt, frisch, original, modisch, aktuell, modern, zeitgemäß, altmodisch, veraltet, überholt.</p>
<p align="center">VI. Похідні від «природності»</p> <p>Naturgemäß, natürlich, einfach, künstlich, gezwungwn, übertrieben, unermäßig, übermäßig, exaltiert, überspannt, übersteigend, affektiert, pathetisch.</p>
<p align="center">VII. Похідні від «правдивості»</p> <p>Treuherzig, gültig, wirklich, authentisch, ehrlich, falsifiziert, gefälscht, fingiert, falsch, unehrlich, unlauter.</p>
<p align="center">VIII. Модальності «дійсності»</p> <p>Tatsächlich, aktiv, aktuell, real, außer Kraft, ungültig, trügerisch, illusorisch, virtuell, imaginär.</p>
<p align="center">IX. Засоби «впливу» на спостерігача</p> <p>Anregend, bezaubernd, aufregend, aufwühlend, beruhigend, still, berührend, vermindert, atemberaubend, erschöpfend, ermutigend, kraftigend, entsetzlich, grauenhaft, schrill, durchdringend, reizend, ergötzlich, verblüffend, gleichgültig, effektiv, unwirksam, neutral, indifferent, widerlich, ekelhaft, abscheulich.</p> <p align="center">Б. Визначення естетичних цінностей (ціннісні ознаки)</p> <p>а) hübsch, süß, lieb, schön; б) häßlich, gruslig, abstoßend, widerwärtig; в) anmutig, verführerisch, attraktiv, unattraktiv; г) groß, großmächtig, stark, machtlos; д) reif, unreif, unausgereift, grün; е) großartig, vollkommen, vollendet, hervorragend, ausgezeichnet, wunderbar, wundervoll, gut; unvollkommen, unbedeutend [258, с. 184-186].</p>

Враховуючи дослідження сучасної лінгвістики, вважаємо, що емоційна інформація властива не всім типам текстів, оскільки в науковій літературі, офіційних документах відсутні мовні засоби, які передавали б емоції. Саме тому, актуальним є врахування емоційної лексики при читанні АХТ. Адже, вслід за В. Шаховським, вважаємо, що «вся художня література є депозитарієм емоцій: вона описує емоційні категоріальні ситуації, вербальну й невербальну емоційну поведінку людини, способи, методи та шляхи комунікації емоцій, в художній

літературі закріплений емоційний загальний та індивідуальний досвід людини, способи її емоційної рефлексії» [211, с. 151]. Лексеми з емотивним значенням можуть виражатися не лише прикметниками, дієприкметниками і прислівниками, а й дієсловами та іменниками, які можуть належати до однієї з рубрик («емоційний стан, становлення емоційного стану, емоційний вплив, емоційне ставлення, зовнішнє вираження емоцій, емоційна характеристика, емоційна якість») [86, с. 161].

Таким чином, ЛО, що є виразниками естетично-значущих аспектів, є слова, які виражають ознаку або стан предмета, явища, особи, якості та ін., тобто прикметники, дієприкметники, прислівники. Оскільки авторський стиль корелює із потенціалом морфологічного елемента в тексті, то можна стверджувати, що кількість прикметників, дієприкметників та прислівників визначає ступінь насиченості твору естетично-значущими елементами, а отже, і вищий відсоток оцінної лексики в авторському стилі.

До стилістично маркованих слів належить також *виробничо-професійна лексика* та термінологія, її також називають *фаховою лексикою*.

Розглянемо уривок оповідання З. Ленца «Stimmungen der See», насичений *професійною морською лексикою (Seesprache)*:

*Der Professor zündete sich an der Kippe eine neue Zigarette an, schnippte die Kippe über Bord, sah, wie sie neben der **Bordwand** mit scharfem Aufzischen ins Wasser flog und achteraus blieb und in die kleinen Strudel des **Kielwassers** hineingeriet, wo sie unter die Oberfläche gewirbelt wurde* [269, с. 21].

Die Bordwand (борт судна) – *seitlicher Teil der Außenwand bei Flugzeugen, Schiffen und Lastkraftwagen.*

Kielwasser (мор. кильватер) – *Fahrspur, die sich hinter einem fahrenden Schiff auf dem Wasser bildet.*

*Lorenz legte sich in die Riemen, sein Körper hob sich so weit, daß sein Gesäß nicht mehr **die Ducht** berührte: stemmend, in schräger Haltung, als sei er an keine Schwerkraft gebunden, so machte er einige wilde Schläge, um das Boot, das **querzuschlagen** drohte, wieder mit dem **Bug** gegen die See zu bringen.*

Die Ducht – Ort, Stelle, wo man sich niedersetzt, hinkauert (Seemannsspr.).

Querschlagen – ein auf Vorwindkurs laufendes Schiff luvt unfreiwillig (durch Steuerfehler oder hohe See) um 90° an, sodass die Wellen genau seitlich kommen und das Schiff kentern oder sehr viel Wasser übernehmen kann (Seemannsspr.) [243].

Варто зазначити, що у художній літературі фахова лексика присутня лише у тих випадках, коли це зумовлено задумом автора або змістом твору.

5. Повтори лексем як вияв експресії надають твору певної своєрідності, стилізації, виступаючи елементом авторського ідіостилю [96, с. 234]. Використовуючи лексичні повтори, автор досягає потрібної йому експресії, звертає увагу читача на головне. Наприклад, у оповіданні Г. Белля «Es wird etwas geschehen» фраза *Es wird etwas geschehen* у відмінних граматичних формах зустрічається 18 разів: *es muss etwas geschehen* зустрічається 6 разів, *es wird etwas geschehen* – 6 разів, *es ist etwas geschehen* – 3 рази, кожна наступна семантична конструкція зустрічається в оповіданні по 1 разу: *es sollte etwas geschehen*, *es hätte etwas geschehen müssen*, *das hätte nicht geschehen dürfen*, *es geschah etwas*. В оповіданні З. Ленца «Stimmungen der See» виявом експресії є фраза *Die Ostsee ist ein kleines Meer*, що зустрічається 4 рази в однаковій граматичній та лексичній формі та надає твору виразності, смислового навантаження, а також сприяє мимовільному запам'ятовуванню мовних одиниць.

Таким чином, ми здійснили аналіз АХТ на лексичному рівні: визначили стилістично нейтральну лексику, полісемічні ЛО, синонімічні та антонімічні ряди, марковані слова (емоційну та фахову лексику), повтори лексем як вияв експресії, а також проаналізували реалізацію жанрових особливостей у творі та ідіолект автора. Отримані результати враховувалися для визначення дидактичного потенціалу АХТ, відібраних для формування НЛК (Додаток Е.1.).

Наступним є **системно-літературний принцип** – твори художньої літератури розглядаються з урахуванням трьох вимірів: часового виміру; національно-специфічного характеру літератури; системно-художніх характеристик творів художньої літератури [179, с. 51-52].

Часовий вимір передбачає визначення літературної епохи або часових меж, періодизації відбору автентичних художніх творів. У нашому дослідженні відбір творів художньої літератури здійснюється в часових межах, починаючи від 1945 року – від літератури повоєнного часу (Nachkriegsliteratur) до сучасної літератури (Literatur der Gegenwart). У повоєнний період формується важлива традиція розповідної літератури, яка в 60-ті роки і до сьогоднішнього часу високо оцінюється як в Німеччині, так і за її межами. Вважаємо за доцільне зосередитись на сучасній художній літературі, адже вона відображає мову, звичаї, традиції, особливості життя німецькомовних країн; мова сучасних творів художньої літератури представлена актуальною сучасною лексикою, що притаманна носіям мови сьогодні. Не всі твори німецькомовної літератури повоєнного періоду перекладені, що може спричинити певні труднощі для їх сприйняття студентами. Проте, це може стати стимулом для самостійного та індивідуального аналізу твору і його лексико-стилістичного наповнення.

Щодо визначення національного характеру літератури, то *німецькомовна (німецька) література* – це література, написана німецькою мовою, і твориться в межах німецькомовного простору (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Люксембург, Ельзас та Східна Лотарингія) або написана німецькими письменниками в еміграції [177]. Незважаючи на те, що австрійський і швейцарський варіанти німецької мови мають свої особливості та відмінності, література Австрії та Швейцарії також є німецькомовною.

При відборі творів художньої літератури необхідно надавати перевагу тим ХТ, які відображають епоху, найбільш значущу для кожної національної літератури [179, с. 67], а також найбільш відомим та популярним.

Системно-художні характеристики складаються з визначення літературного напрямку, течії, роду, жанру, теми, проблематики, творчої індивідуальності автора [179, с. 56]. Враховуючи ці характеристики, можна здійснювати відбір для навчання лексики ХТ різних літературних жанрів, адже кожен з жанрів художньої літератури характеризується своєрідним способом

зображення, композиційною структурою та набором мовних явищ, тобто особливим лінгвостилістичним потенціалом [92, с. 79].

Спосіб зображення є екстралінгвістичним чинником, який відображає манеру автора висловлювати своє ставлення до змісту твору. Ставлення автора передається через характерний набір мовних засобів, які зумовлюють складність твору та можуть викликати труднощі у студентів в процесі читання АХТ. С. Іваненко дослідила, що кожному жанру художньої літератури притаманний певний набір мовних засобів [86, с. 124]. В аспекті нашого дослідження особливий інтерес представляє характеристика епічного жанру мовлення, якому притаманні «спокій, неквапливість, розміреність та плавність» [92, с. 79]. Родовими властивостями епічного тексту є: 1) співвідношення авторської та «чужої» мови; 2) фрагментарність. Співвідношення авторської та «чужої» мови відрізняє авторську мову від мови оповідача. «Чужа» мова – це «мова у мові, висловлювання у висловлюванні» [19, с. 71]. У тексті переважно працюють дві системи: опис та діалог (що підтверджує перехресне існування художнього, літературно-розмовного та фамільярно-розмовного стилів мовлення в АХТ). У виборі епічних форм для формування НЛК у майбутніх учителів ми зупинилися на оповіданнях. Оповідання визначаються як невеликі за розміром художні твори з чітким сюжетом, незначною кількістю описів та персонажів, у яких відтворені події обмеженого проміжку часу [111, с. 354]. У літературознавстві оповідання розглядають як невеликий розповідний художній твір, сюжет якого заснований на подіях життя одного персонажа (іноді кількох) [111, с. 351]. При характеристиці оповідання та новели робиться акцент на «мінімумі подій», які дублюються та варіюються. При всій мінімізації подій та епізодів у малих епічних формах оповідання та новели, вони зберігають дві просторово-часові сфери відтворення світу. «Специфіка малої форми може бути визначена наступним чином: обсяг тексту достатній для того, щоб реалізувати принцип бінарності в основних аспектах художнього цілого – в організації простору-часу і сюжету і в суб'єктивній структурі, матеріалізованої у композиційних формах мови. [19, с. 366-368]. Жанр короткого оповідання (Kurzgeschichte), яке виникло в

західноєвропейській літературі наприкінці ХІХ століття, заслужило визнання як жанр лише на початку ХХ століття. Звідси походить назва жанру «дитина повоєнного часу» [158, с. 4]. Доцільність використання жанру оповідання очевидна, адже воно пропонує романні змістові можливості поруч з малою новелістичною формою. У художній мові також спостерігаємо тенденцію розвитку від загальноконвенціонального змісту словникової семантики відповідної лексеми через оказіональне розрізнювання контекстної семантики до нісенітниць семантики підтекстної. О. О. Ріхтер, аналізуючи стилістику короткого оповідання, вважає, що батьками оповідання (*Kurzgeschichte*, *Kürzestgeschichte*) є символізація та полісемізація мови внаслідок накопичення лексемою контекстної семантики [158, с. 4].

У короткому оповіданні простежується тенденція до чіткого та лаконічного висловлювання, і як наслідок – створення оказіональних складних слів, які часто є неологізмами автора. За допомогою таких слів досягається мовна економія, виразність, наочність та яскравість мови [158, с. 4].

Наступною характерною рисою короткого оповідання є наявність «ведучого стильового засобу» – повторів. Повтори є виявом експресії [96, с. 234], та використовуються в якості засобу архітектурної побудови, а також для надання більшої ваги подіям.

Дослідники (Т. Вдовіна [39], М. Нацюк [124], Н. Скляренко [171], Н. Топтигіна [198]) вважають оповідання найбільш сприятливим жанром для навчання різних аспектів ІМ. Вибір жанру оповідання зумовлюється також його методичними перевагами: невеликим обсягом, обмеженою кількістю персонажів та подій, відносною простотою сюжету, великою експресивною навантаженістю всіх його елементів [39, с. 6], одноподійністю. Одноподійність вважається головною ознакою жанру оповідання, зумовлює специфіку його ідейно-тематичного змісту (однопроблемність, «одночуттєвість») [111] та сюжетної побудови, а це, в свою чергу, забезпечує нерозділене одноразове прочитання, сприйняття всього твору одразу, його аналіз на одному занятті [19, с. 77]. М. Дурцак [248] у своїй роботі «*Die Kunst der Kurzgeschichte*» описує оповідання

(Kurzgeschichten) як напрямок, який «...розширюється та вдосконалюється за допомогою сучасних мовних засобів та внаслідок формування перехідних зон дійсності, у яких перетинаються справжність, мрія, страх, надія та бажання» [248, с. 62]. Услід за Т. Вдовіною визначаємо оповідання як основну мотиваційну, лінгвістичну, екстралінгвістичну базу для навчання читання та навчання лексики студентів вищої мовної школи в аспекті міжкультурного спілкування [39, с. 18].

Тема твору – це коло життєвих явищ, які перебувають у зв'язку з певною проблемою, що служить предметом авторського осмислення та оцінки [111, с. 398]. Теми творів післявоєнної німецької літератури – це відображення актуальних подій та проблем того часу, відтворення життя окремих людей у нероздільності із суспільним життям, побутовими та політичними конфліктами. Німецька література після 1945 року характеризується як «література про війну», «література тих, хто повернувся», «література руїн» (Trümmerliteratur). Теми громадянської відповідальності та подолання фашистського минулого присутні у творах: Г. Белля, Г. Грасса, З. Ленца, І. Бахманн, І. Айхінгер. Серед авторів цього періоду актуальними для нашого дослідження є Ф. Дюрренматт, М. Фріш, які згідно з класифікацією К. Й. Гігла (С. J. Gigl [252]) належать до авторів високохудожньої літератури Швейцарії («Hohe Literatur. Schweiz») та Г. Грасс, який є одним із провідних літератури федеративної республіки Німеччини («Literatur in der Bundesrepublik»). Не менш важливим для нашої роботи є збірка оповідань представниці літературного напрямку «дівоче диво» («Fräuleinwunder») – Ю. Германн «Sommerhaus, später», яку критики називають «голосом покоління» [252, с. 64].

Творча індивідуальність автора, що проявляється в авторській мовній свободі й індивідуальному художньому мовленні розглядалася нами при аналізі естетичного та вокабулярно-стилістичного потенціалів ХТ, де вказувалася залежність лексико-семантичних підгруп слів від авторського стилю, а також характеризувалися нагороди та премії авторів.

Однією з невід'ємних характеристик читання є його діалогічність, яка передбачає безперервну взаємодію читача й автора, наявність читацького

коментаря у внутрішньому мовленні під час або після читання. Саме це зумовлює врахування **принципу мовленнєвого потенціалу відбору АХТ** для формування НЛК. Оскільки читання іншомовних художніх творів викликає низку труднощів, необхідною є перевірка розуміння прочитаного, яка може здійснюватися шляхом екстеріоризації внутрішньомовленнєвої мислительної діяльності.

Проведене нами опитування у 2015-2017 навчальних роках серед 340 студентів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, показало, що у 93% студентів виникає мовленнєва потреба після прочитання твору. У 68% студентів така мовленнєва потреба реалізується через прагнення поділитися враженням від прочитаного та з'ясувати незрозуміле, 53% студентів прагнуть оцінити автора, сюжет, проблеми, персонажів (Додаток А.2.). Важливим є твердження Л. Смелякової, що мовленнєва потреба під час або після читання ХТ залежить від таких якостей твору, як 1) проблемність змісту; 2) його зіставлення з навколишньою дійсністю та досвідом читача; 3) ситуативність; 4) наявність нової інформації, імплікатів; 5) наявність локальних та глобальних імплікатів; 6) унікальність та неповторність мови і стилю; 7) захопливість сюжету, здатність впливати на інтелект та емоції читача [179, с. 87]. Достовірність цього підтверджуємо словами І. В. Рахманова, який вважає, що справжня комунікативність та природність в навчальних умовах притаманні обговоренню виключно цікавих текстів [155, с. 49].

Висловлювання як комунікативно вмотивовану екстеріоризацію вражень читача, за наявності адресата, можна класифікувати наступним чином:

- 1) переказ / репродукція змісту прочитаного;
- 2) обговорення прочитаного, результатом якого є формування висновків;
- 3) оцінювання твору, висловлення свого ставлення до прочитаного;
- 4) встановлення зв'язків / асоціацій з іншими авторами, творами, життєвим досвідом, створення «фантазійних змін та доповнень» [63; 66; 179; 284].

Розглянемо детальніше види висловлювань, які виникають під час / після читання ХТ.

Переказ / репродукція прочитаного ХТ як вид МД є процесом говоріння або письма (письмовий переказ), який також сприяє розвитку вмінь розуміння усного мовлення. Під час переказу студент працює з уже готовим змістом і способом його викладення. З цього випливає, що переказ є перехідним етапом від закріплення знань до їх вільного застосування в мовленні [179, с. 122].

При розробці методики формування НЛК на основі АХТ необхідно врахувати, що переказ ХТ є комунікативно значущим за наявності адресата, який не читав цей ХТ, упустив або не зрозумів чогось, а також при виникненні у читача потреби поділитися враженнями від прочитаного, уточнити певні деталі чи з'ясувати незрозумілі аспекти, з якими виникли труднощі.

У контексті формування ЛК необхідно наголосити на тому, що переказ як один із видів мовленнєвих висловлювань, сприяє запам'ятовуванню вивченого матеріалу (нових ЛО, зв'язку між ними, контекстуальних значень та ін.).

На етапі вільного відтворення студенти третього курсу повинні викладати думки у потрібних формах, поступово доводячи до автоматизму навичку використання вивченого матеріалу для досягнення комунікативних цілей.

Наступним видом висловлювань за Л. Смеляковою є *обговорення прочитаного*, яке є наслідком виникнення проблемної ситуації: об'єктивної (міститься в ХТ), суб'єктивної (створеної студентом як результат осмислення прочитаного). Обговорення ХТ має два аспекти: *змістовий*, компонентами якого є персонаж, тема, ідея, проблематика, авторське ставлення та ін., та *матеріальний*, що складається з мовних та стилістичних засобів, за допомогою яких досягається художній ефект [179, с. 83].

Висловлення свого ставлення, оцінювання прочитаного може здійснюватися в ході переказу твору, або як самостійний вид діяльності. Оцінювальний момент є наслідком діалогічної природи самого розуміння, звідки, згідно з Л. Васильєвим, випливає закономірність: чим вищий рівень розуміння, тим частіше виникає

потреба в оцінюванні, стимулюючи в той же час активний та творчий характер осмислення [36, с. 19].

Четвертий компонент *встановлення зав'язків та асоціацій, створення «фантазійних змін та доповнень»* може реалізуватися на четвертому етапі (узагальнювальному) формування НЛК на основі АХТ (див. 2.2.) і передбачає, на нашу думку, не лише діалогічне та монологічне мовлення, а й писемне висловлювання.

Обґрунтовуючи принцип мовленнєвого потенціалу відбору АХТ (Л. Смелякова), виокремлено такі мовленнєві функції ХТ: *стимульовальна, актуалізувальна, функція ускладнення предметно-логічного змісту мовлення студентів, еталонна.*

Услід за дослідниками [179; 171], вважаємо *стимульовальну функцію*, яка корелює з жанровою приналежністю твору, його сюжетними та композиційними особливостями, способом викладення, найважливішою для формування ЛК в говорінні та письмі на основі АХТ.

Актуалізувальна функція зумовлена проблемним характером ХТ, наявністю естетично-значущих моментів, можливістю встановлення зовнішньосистемних зв'язків ХТ, важливих для формування системного уявлення про художню літературу країни, мова якої вивчається (у нашому дослідженні – німецькомовна повоєнна література).

Еталонну функцію ХТ трактуємо як здатність демонструвати зразки мовного та мовленнєвого оформлення.

Доцільність врахування для нашого дослідження принципів відбору ХТ, визначених Л. Смеляковою [179] (принцип естетичного впливу на читача; вокабулярно-стилістичний принцип; системно-літературний принцип, принцип мовленнєвого потенціалу) (таблиця 2.2.) обґрунтовуємо також твердженням американського педагога, В. Мегнесона про те, що ми засвоюємо: 10% того, що читаємо, 20% того, що чуємо, 30% того, що бачимо, 50 % того, що бачимо і чуємо, 70 % того, що говоримо, 90 % того, що говоримо і робимо [275, с. 98].

Таблиця 2.2.

Характеристики принципів відбору АХТ

<i>Принципи відбору АХТ</i>	<i>Характеристики художніх творів (відповідно до принципу)</i>
1. Принцип естетичного впливу на читача	1) Високохудожність. 2) Гострий сюжет. 3) Наявність детективних ліній та цікавих елементів. 4) Психологічна глибина розкриття дійових осіб. 5) Емоційний та вольовий вплив героїв. 6) Майстерність композиції. 7) Філософські роздуми.
2. Вокабулярно-стилістичний принцип	1) Мовні та літературні тенденції, притаманні періоду написання твору. 2) Ідіолект автора. 3) Мовні засоби твору на лексико-семантичному рівні мови: а) стилістично нейтральна лексика; б) полісемія в ХТ; в) синоніми, антоніми; г) марковані слова: емоційна лексика, виробничо-професійна; д) повтори лексем як вияв експресії; 4) стилістичні особливості ХТ.
3. Системно-літературний принцип	1) Часовий вимір. 2) Національно-специфічний характер літератури. 3) Системно-художні характеристики: а) жанр; б) тема; в) проблематика;
4. Принцип мовленнєвого потенціалу	1) Стимулювальна функція АХТ; 2) актуалізаційна функція АХТ ; 3) еталонна функція АХТ.

Поряд із відбором автентичних творів німецькомовної художньої літератури як навчального матеріалу для формування НЛК, одним із завдань нашого дослідження є характеристика особливостей відбору ЛО до лексичного мінімуму. Автори Типової програми з німецької мови для мовних вишів «Curriculum» зазначають, що кількість ЛО, якими студент третього курсу повинен володіти на рецептивному та репродуктивному рівнях сягає 4500 слів [238, с. 181]. Для відбору лексичних мінімумів (активного, пасивного) використовують основні та додаткові принципи. За ознаками принципи відбору лексики можна розділити на три взаємопов'язані групи принципів: статистичні, лінгвістичні та методичні. **Статистичні принципи** передбачають визначення кількісних характеристик лексики виділення тих слів, які найчастіше реалізуються у відібраних матеріалах. Об'єднавши принцип частотності та розповсюдженості, О. Щукін виділив *принцип уживаності* – властивість слова реалізуватися у певній кількості джерел з конкретною частотністю [218, с. 73]. Принцип перманентного повторення лексики створює можливість для того, хто навчається, використовувати методичну можливість для повторення пройденого мовного та мовленнєвого матеріалу і подальшої роботи з ним [165, с. 16]. Дотримуючись принципу уживаності, відбір ЛО повинен відповідати не глобальній частотності, а частотності для вирішення мовленнєвих завдань відповідно до комунікативної ситуації [148, с. 51].

Лінгвістичні принципи враховують семантику слова, його структурні особливості та здатність сполучатися з іншими ЛО:

- 1) *сполучуваності* (поєднання ЛО з іншими одиницями у мовленні);
- 2) *стилістичної необмеженості* (перевага не віддається жодному із стилів мовлення);
- 3) *семантичної цінності* (використання ЛО з метою вираження важливих понять);
- 4) *словотворчої цінності* (структурні частини слів можуть слугувати елементами для створення нових лексичних одиниць);

- 5) *багатозначності* (сприяють роботі зі словами однієї семантичної групи, збагачуючи таким чином словниковий запас);
- б) *стройової здатності* (дотримання цього принципу дозволяє підкреслити роль стройових елементів мови для розуміння значення слова та для побудови висловлювання).

Методичні принципи визначають відбір лексики відповідно до мети, етапу навчання, сфери та теми комунікації. Керуючись методичними принципами при відборі лексики, необхідно враховувати *критерій тематичності*, що передбачає таку організацію навчального матеріалу, яка б відображала особливості функціонування мовного матеріалу в реальних ситуаціях та сферах життя [124, с. 81], обмеження відбору ЛО тими темами, які опрацьовуються на кожному етапі вивчення ІМ.

Узагальнюючи розглянуті у нашому дослідженні принципи, які слугують вимогами для відбору ЛО для формування лексичної компетентності на основі АХТ, ми керувалися принципами, які корелюють із вокабулярно-стилістичним принципом відбору АХТ: 1) уживаності, 2) сполучуваності, 3) стилістичної необмеженості, 4) багатозначності, 5) тематичності, 6) практичної необхідності. Здійснюючи аналіз реалізації компонентів лексичної системи німецької мови в АХТ (у рамках вокабулярно-стилістичного принципу), ми послуговувалися зазначеними принципами відбору лексичних одиниць (таблиця 2.3.).

Принцип уживаності. Учені (P. Nation, C. Zimmerman, P. Maera) виділяють чотири групи слів: частовживані слова, загальнонавчальні слова, що зустрічаються в більшості навчальних текстів, спеціалізована лексика, що характерна для відповідних сфер діяльності, та рідковживані слова. Останні лінгвістичні дослідження показують, що слова, які належать до категорії частовживаних, становлять близько 75-80% будь-якого тексту, частка спеціалізованих слів сягає не більше 5-10%, тоді як рідковживані слова становлять 5%. Зважаючи на відсоткові дані, категорія частовживаних слів повинна бути провідною у вивченні лексики іноземної мови.

Таблиця 2.3.

Принципи відбору ЛО на основі АХТ

Принципи відбору лексики	Основні характеристики
1. Принцип уживаності.	<ul style="list-style-type: none"> – Частовживані слова – Загальнонавчальні слова – Спеціалізована лексика – Рідковживані слова
2. Принцип сполучуваності.	<ul style="list-style-type: none"> – Синтагматичні відношення слова – Здатність ЛО поєднуватися з іншими словами у мовленні
3. Принцип стилістичної необмеженості.	<ul style="list-style-type: none"> – Стилiстично немаркована (нейтральна) лексика – Стилiстично маркована лексика
4. Принцип багатозначності.	<ul style="list-style-type: none"> – Полісемічний потенціал слова (наявність кількох значень, здатність слова реалізуватися на полісемічних відстаннях у різних контекстах)
5. Принцип тематичності.	<ul style="list-style-type: none"> – Групування та розподіл ЛО відповідно до тем
6. Принцип практичної необхідності.	<ul style="list-style-type: none"> – Задоволення мовленнєвих потреб студента

Основою *принципу сполучуваності* є здатність слова створювати комбінації, що описано у підрозділі §1.3.

Принцип стилістичної необмеженості та принцип полісемії/багатозначності було розглянуто при характеристиці особливостей вокабулярно-стилістичного принципу відбору художніх творів у контексті лексичного аналізу мови художньої літератури.

Принцип тематичності. «Тема» в широкому значенні слова забезпечує спрямованість мислення, полегшуючи таким чином процес вивчення та розуміння

іноземної мови [107, с. 17]. Автори Типової програми з німецької мови для мовних вишів Curriculum виділяють чотири блоки/цикли тем: «Mensch» «Modernes Leben» («Сучасне життя»), «Deutschsprachige Welt und die Ukraine» («Німецькомовний світ та Україна»), «Lehrerberuf» («Професійно-педагогічна діяльність») [238]. Програма третього курсу вибудовується навколо чотирьох вищезазначених тематичних блоків. У рамках блоку «Mensch» («Людина») вивчаються теми: «Gesellschaft und Persönlichkeit: a) Charakter, Aussehen, Gefühle, Emotionen; b) Beziehungen zwischen Frau und Mann; c) Deutsche (österreichische, schweizerische) und ukrainische Mentalität. Stereotypen, Klischees, Vorurteile – Entstehung und Abbau». До циклу «Modernes Leben» належать теми «Kino und Seine Rolle»; «Kunst»; «Umwelt und Umweltschutz»; «Massmedien». У межах циклу «Deutschsprachige Welt und die Ukraine» вивчається «Deutsche Sprache in der Welt», а тема «Man lernt solange man lebt» є складовою циклу «Lehrerberuf». До початку третього курсу студенти мовних спеціальностей володіють великим об'ємом тем. Ці теми стають основою для розширення знань майбутніх учителів, уможливають розширення та ускладнення цих тем, готуючи студентів до розуміння та сприйняття більш широких тематичних контекстів.

Дотримуючись принципу тематичності, ми здійснили лексичний аналіз мови творів художньої літератури як навчального матеріалу на третьому курсі, який дозволив нам розподілити АХТ за визначеними тематичними циклами.

Кожен ХТ, висвітлюючи конкретну тему, містить нові відомості, нові засоби вираження думки, викликаючи ряд асоціацій, дотичних до інших тематичних блоків, передбачених програмою.

Відібрані нами твори німецькомовної художньої літератури для формування НЛК були організовані за темами Типової програми з німецької мови для мовних вишів «Curriculum». Зазначимо, що лексичне наповнення АХТ відображає лише ряд тем тематичного блоку.

Існують універсальні теми ХТ, теми, притаманні певній національній літературі, та суб'єктивні теми письменників [179, с. 61-62]. Під час відбору АХТ за темами визначальною була тематика, передбачена навчальною програмою

[238]. Тема особливостей зовнішності людини та місця людини у суспільстві представлена у всіх відібраних оповіданнях. Тема стосунків між чоловіком та жінкою представлена у «Sommerhaus, später...», стосунки між людьми описані у «Stimmungen der See», «Hauslehrer», «Doktor Murkes Schweigen», проблема національної приналежності та соціальної диференціації представлена в оповіданні «Der adorransische Jude», розкриття внутрішнього світу людини присутнє у «Linkshänder», «Das Bild des Sisyphos», «Doktor Murkes Schweigen», особливості певного періоду життя суспільства висвітлені в оповіданнях: «Das Fenstertheater», «Der Mann mit den Messern», «Es wird etwas geschehen», «Stimmungen der See», «Selbsversuch», «Das Plakat».

Принцип практичної необхідності передбачає задоволення прагматичних потреб студента. ЛО повинні допомагати студенту виконувати комунікативно-ситуативне завдання. ЛО, що входять до лексичного мінімуму, повинні бути доцільними та корисними. Якщо студент не відчуває потреби у сприйнятті і засвоєнні ЛО, то «свідомо чи несвідомо студент відкине запропоновані йому слова» [165, с. 13]. Для того, щоб студент відчував потребу у засвоєнні нових ЛО, необхідно, щоб в нього виникала мовленнєва потреба, у якій зможуть реалізуватися нові слова. Джерелом мовленнєвої потреби є думка, для породження якої необхідний зовнішній «мотив-стимул» [109, с. 204]. Таким «мотивом-стимулом», услід за І. М. Гуцціною [64, с. 18], є АХТ. Отже, виникає схема взаємозалежності виду оповідання та вивчення нових ЛО: *тема → вид оповідання як «мотив-стимул» → мовленнєва потреба → вивчення та засвоєння ЛО (та граматичних структур) → висловлювання*.

Оповідання як жанр художньої літератури розглядає людину з різних сторін, виділяючи при цьому певний домінувальний аспект людської діяльності – суспільне життя, політичні проблеми, сімейні обставини, наукову або соціально-економічну сферу. Враховуючи інтерес та вікові характеристики студентів, можна зробити висновок, що тип оповідання, а також тема, зумовлюють виникнення інтересу та позитивного суб'єктивного ставлення студентів до прочитаного, що є стимулом висловлювання/невисловлювання з приводу прочитаного.

Таким чином, керуючись принципами відбору художніх творів, визначених Л. Смеляковою [179] та виокремленими нами принципами відбору лексики, ми відібрали 15 художніх творів десяти німецькомовних письменників. Відібрані оповідання розглядаємо як основу формування НЛК майбутніх учителів, визначення етапів формування якої буде описано у наступному підрозділі.

2.2. Етапи формування німецькомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів на основі художніх творів

Обґрунтування та опис етапів формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ передбачають необхідність визначення принципів, відповідно до яких здійснюватиметься оволодіння компонентами НЛК на основі творів німецькомовної художньої літератури другої половини ХХ століття.

Поетапна організація навчання, яку досліджували Н. Андронік, Ю. Пассов, В. Скалкін, О. Смирнова, Н. Топтигіна та ін., є необхідною передумовою розробки підсистеми вправ та використання автентичних оповідань німецькомовної прози для формування ЛК.

Систематизація та розподіл творів художньої літератури для формування НЛК реалізувались з урахуванням орієнтовної послідовності, яку Л. П. Смелякова пропонує визначити, керуючись наступними етапами: 1) розподіл ХТ по курсах / етапах навчання; 2) чергування розподілених ХТ на певній основі; 3) забезпечення наступності між розподіленими творами [179, с. 108].

Перш за все, вважаємо за доцільне розглянути принципи, які у сукупності скеровують навчальний процес, забезпечують його умови та ефективність, а також є домінуючими при організації АХТ для формування НЛК.

Аналіз принципів навчання іноземної мови знаходимо у дослідженнях А. Анісімової, І. Бім, Н. Гальскової, Н. Гез, І. Колесникової, М. Ляховицького, О. Миролубова, Р. Міньяр-Белоручева, Ю. Пассова, Ф. Рабинович, Г. Рогової, Т. Сахарової, Н. Склярєнко, С. Шатілова, А. Щукіна, Г. Д. Браун (Н. D. Brown). Поняття «принципи навчання» у дидактиці визначають як спрямовуючі

положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм, що впливають із його закономірностей. Вони виконують регулятивну функцію у двох аспектах: як спосіб побудови, організації та аналізу навчального процесу і як спосіб регуляції діяльності студентів у процесі засвоєння ними знань, умінь і навичок на різному рівні їх активності та самостійності [25; с. 56].

Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми розглянули принципи, які лягли в основу при розробці методики формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ.

За **принципом тематичності** відбувається структурування та систематизація АХТ, що забезпечує функціонування мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу в життєвих ситуаціях і темах у межах вимог програми [238]. Кожна тема за своїм наповненням є автономним компонентом змісту навчання, та водночас, усі теми пов'язані: 1) обсягом мовного та мовленнєвого матеріалу; 2) видами і формами навчальної діяльності, спрямованої на формування та вдосконалення знань, умінь та навичок.

Принцип активності передбачає активізацію когнітивних процесів студента, емоційного ставлення, формування у майбутнього вчителя готовності користуватися набутими лексичними знаннями та навичками. У методиці навчання іноземних мов та культур виділяють *інтелектуальну, емоційну, мовленнєву* [119, с. 112], *лінгвістичну та культурну активність* [195, с. 176]. *Інтелектуальна активність* (активність, що виділяється в інтелектуальній діяльності) характеризується наявністю інтелектуальної ініціативи, відображає процес взаємодії пізнавальних та мотиваційних факторів у їхній єдності, де абстрагування однієї зі сторін неможливе. Інтелектуальна активність передбачає використання німецькомовних АХТ як матеріалу для навчання лексики таким чином, щоб ініціювати пізавальну діяльність майбутніх учителів, стимулювати їх до здійснення мисленневих операцій (аналіз, синтез, систематизація, порівняння). *Емоційна активність* залежить від наявності/відсутності інтересу студентів в процесі формування НЛК, їхнього позитивного ставлення до засобів навчання

(АХТ). *Мовленнєва активність* характеризується прагненням студента до вживання ЛО, використанням набутих лексичних навичок у процесі мовленнєвої діяльності, внутрішня готовність використовувати лексичні засоби відповідно до комунікативно-мовленнєвої ситуації. *Лінгвістична активність* стимулюється виконанням лексичних вправ (Петрова О.), а *культурна активність* виявляється в процесі взаємодії суто лексичного та лінгвосоціокультурного аспектів іноземної мови (Терещук В.). Згідно з цим принципом, ми пропонуємо будувати навчання з урахуванням комплексної активізації усіх типів активності.

Принцип диференціації та інтеграції навчання різних видів мовленнєвої діяльності вимагає навчання видів МД у повному взаємозв'язку, так, що один вид мовленнєвої діяльності стимулює інші [38, с. 87]. У нашому дослідженні принцип диференціації та інтеграції у навчанні видів мовленнєвої діяльності полягає в організації навчального матеріалу (АХТ та ЛО) таким чином, щоб забезпечити можливість інтегрованого формування лексики у різних видах МД (читанні, говорінні та письмі). Наше дослідження ґрунтується на читанні друкованих або електронних версій АХТ з метою формування НЛК, що виключає слухання автентичних творів. Тому, у нашій роботі не приділяється увага формуванню рецептивних лексичних навичок аудіювання.

Не менш важливим є принцип **систематичності та послідовності**, який враховує взаємозв'язок усіх аспектів мови та послідовність формування навичок, а також визначається правилами: від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого [119, с. 112]. Врахування цього принципу при організації навчального матеріалу для формування НЛК передбачає поетапність введення лексичного матеріалу, тобто розподіл творів за широтою діапазону лексичних засобів – від творів зі знайомими темами та простим лексичним наповненням (загальноживаною лексикою) до творів, що характеризуються широким діапазоном мовних засобів, безеквівалентною лексикою, ідіолемами автора, стилістично маркованими ЛО.

Принцип міцності вимагає, щоб знання, уміння, навички, світоглядні та інші ідеї були осмислені, добре засвоєні та зберігалися у довготривалій пам'яті.

Принцип відкидає схоластичне зазубрювання і механічне заучування матеріалу, вимагаючи повного циклу навчально-пізнавальних дій студентів: первинного сприймання і осмислення навчального матеріалу, запам'ятовування, застосування засвоєних знань на практиці, а також їх повторення і систематизації [195, с. 175].

З цього випливає, що принцип міцності спрямований на забезпечення довготривалого використання ЛО студентом у різних видах МД [38, с. 89]. Відомо, що міцність засвоєння усіх аспектів німецькомовної ЛО можлива у разі її багаторазового пред'явлення/повторення. Вчені [251; 261; 267] зазначають, що повторення має відзначатися не однотипністю, а новизною, тобто у новому смислово-контексті. Не менш важливим є структурованість та систематизованість лексики: лексико-семантичні групи, тематичні групи, створення синонімічних/антонімічних рядів.

Услід за Л. Смеляковою вважаємо **апроксимативність** [179, с. 123] необхідною умовою для систематизації та розподілу ХТ, адже в основі апроксимативності лежать: 1) незмірність та невичерпність іманентних властивостей художніх творів; 2) непостійність інтересів, смаків, переоцінка цінностей, які мають прямий вплив на відбір АХТ для навчання лексики; 3) неточність кількості ХТ, необхідних для навчання того чи іншого аспекту іноземної мови [179, с. 123]. Апроксимативність проявляється у трьох аспектах: можливості заміни одних компонентів іншими, більш актуальними, змінюваності наявного розподілу ХТ відповідно до потреб студентів та запитів та вимог суспільства, які визначають цілі навчання, та відкритості.

Характеризуючи **принцип відкритості**, науковці [25; 38; 124; 179] стверджують про можливість доповнення, оновлення навчальних матеріалів (АХТ) з метою збереження їх актуальності як засобу формування НЛК у майбутніх учителів.

Отже, принципи тематичності, активності, диференціації та інтеграції у навчанні видів мовленнєвої діяльності, систематичності та послідовності, міцності та відкритості були покладені в основу організації навчання з

формування НЛК та враховувались у процесі розподілу АХТ для формування НЛК.

Зміст навчального матеріалу є «тематично централізованим» (themenzentriert) та розподіляється за визначеними тематичними блоками [238]. У Типовій програмі з німецької мови для мовних вишів Curriculum визначено чотири блоки тем: «Mensch» («Людина»), «Modernes Leben» («Сучасне життя»), «Deutschsprachige Welt und die Ukraine» («Німецькомовний світ та Україна»), «Lehrerberuf» («Педагогічна діяльність»). Ці блоки включають теми, у межах яких розглядаються конкретніші підтеми, зазначені у Типовій програмі з німецької мови для мовних вишів Curriculum [238].

У нашому дослідженні ми пропонуємо розподілити навчальні матеріали (АХТ) відповідно до зазначених блоків тем та підтем, беручи за основу схему, запропоновану В. Скалкіним [169, с. 121] і уточнену Н. Б. Бориско: *сфера спілкування → тема → проблемно-тематичний комплекс → ситуації спілкування* (предмет спілкування, ролі, завдання спілкування) → *комунікативні наміри → тексти* [28, с. 124].

Таким чином, ми здійснили розподіл автентичних художніх творів німецькомовної літератури другої половини ХХ – початку ХХІ століття за запропонованою схемою (Таблиця 2. 4.).

Лексичний матеріал, який міститься у творах німецькомовної художньої літератури, повинен бути достатнім не лише для розуміння твору, але й для забезпечення комунікації у найбільш типових життєвих ситуаціях спілкування. Розширення словникового запасу студента відбувається від етапу до етапу у вигляді концентричних кіл, до яких включаються нові слова та вирази при постійному залученні лексики, відомої з попереднього етапу [213, с. 74].

Розглядаючи проблему поетапного формування НЛК, ми враховували концептуальні положення Ю. Пассова, згідно з якими на першому етапі формуються навички роботи з лексикою, другий етап передбачає вдосконалення навичок, а на третьому етапі відбувається розвиток умінь оперування ЛО у мовленнєвій діяльності [148, с. 115].

Таблиця 2.4.

Розподіл художніх творів за сферою спілкування та темами

<i>Сфера спілкування (тематичний блок)</i>	<i>Тема та проблемно-тематичні комплекси</i>	<i>Ситуація спілкування; комунікативний намір</i>	<i>Художні твори</i>
1	2	3	4
I. «Mensch»	1. Gesellschaft und Persönlichkeit		
	1.a) Aussehen	Personen (Aussehen, Kleidung, Ausstrahlung, Charakter) beschreiben und vergleichen. Den Zusammenhang zwischen dem Äußeren und dem Charakter erörtern.	«Das Fenster-Theater» Ilse Aichinger «Der Theaterdirektor» Friedrich Dürrenmatt «Der Mann mit den Messern» Heinrich Böll
	1.b) Charakter	Den Charakter als eine soziale Erscheinung erörtern. Verschiedene Charaktertypen und Charakterzüge identifizieren, benennen. Wertschätzungen beschreiben.	«Stimmungen der See» Siegfried Lenz «Linkshänder» Günter Grass
	1.c) Gefühle und Emotionen	Gefühle und Emotionen definieren und vergleichen. Positive / negative Gefühle ausdrücken und vergleichen.	
	1.d) Beziehungen zwischen Mann und Frau	Erlebnisse schildern Männer und Frauen vergleichen (Charakter, Position, soziale Rollen, Berufschancen, Gehälter). Die Beziehungen in der Familie beschreiben.	«Seitensprung» Bernhard Schlink «Sommerhaus, später...» Judith Hermann

Продовження таблиці 2.4

II. «Modernes Leben»	1. Kunst (Kunstarten Bildhauerkunst, Malerei, Architektur)	Verschiedene Kunstarten benennen, definieren und charakterisieren. Die Rolle und die Bedeutung der Kunst erörtern. Eine Kunstrichtung analysieren. Ein Kunstwerk beschreiben. Äußerung über die Kunst kommentieren. Die Wirkung eines Kunstwerkes erläutern und begründen. Begeisterung bzw. Enttäuschung ausdrücken	«Das Bild des Sisyphos» Friedrich Dürrenmatt
III. «Deutschsprachige Welt»	1. Deutsche Mentalität	Eine Mentalität beschreiben. Das Problem der Vorurteile thematisieren.	«Der andorranische Jude» Max Frisch
	2. Deutschsprachige Länder	Den deutschsprachigen Raum charakterisieren und vergleichen	«Es wird etwas geschehen» Heinrich Böll
IV. Lehrerberuf	1. Probleme der Kindererziehung	Probleme der Kindererziehung erörtern. Enttäuschungen und Unzufriedenheit ausdrücken.	«Hauslehrer» Ilse Eichinger

Модифікуючи положення Ю. Пассова, дослідники вважають, що навчання іншомовної лексики проходить через етапи: *ознайомлення* (введення і пояснення); *тренування* у вживанні ЛО (первинне закріплення); *їх вживання* (включення у мовленнєву діяльність) [148, с. 43]. О. Щукін виділяє чотири етапи засвоєння лексики, які корелюють із етапами формування лексичної навички (етапом ознайомлення, етапом пояснення значення слова (семантизація), етапом закріплення і вдосконалення лексичної навички (закріплення), використанням ЛО у комунікативних ситуаціях) [218, с. 91]. Згідно з С. Шатіловим, процес

формування ЛК починається з *орієнтовно-підготовчого етапу*, на якому здійснюється ознайомлення з новими ЛО і створення орієнтовної основи як необхідної умови формування лексичної навички; наступний *стереотипно-ситуативний етап* передбачає тренування у вживанні слів під час аналітико-синтетичної діяльності з новою лексикою; на *варіативно-ситуативному етапі* відбувається автоматизація дій з лексичним матеріалом у мовленнєві діяльності [210, с. 29-30]. З метою розробки методики інтерактивного навчання лексики студентів економічних спеціальностей Ю. Семенчук вважає за доцільне звести процес формування ЛК до трьох етапів: 1) етап подачі й семантизації ЛО та створення орієнтовної основи; 2) етап автоматизації дій з лексикою на рівні слова, речення та на понадфразовому рівні; 3) етап автоматизації дій з ЛО у мовленні на текстовому рівні і контролю рівня оволодіння лексикою [165, с. 112].

Згідно з теорією П. Гальперіна, зовнішня організація навчальної діяльності вимагає раціонального управління процесом формування знань, умінь та навичок [47]. Услід за Т. Вдовіною [39], вважаємо доцільним взяти за основу визначені Л. М. Фрідманом етапи навчальної діяльності (вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольньо-оцінювальний етапи (компоненти) для визначення етапів формування ЛК на основі автентичних художніх творів [205]. Аналізуючи роботу з ХТ, в контексті якої відбувається «спілкування» з ХТ, розуміння імпліцитної інформації, діалог з автором, встановлення взаємозв'язку між авторським стилем, літературною епохою та літературними тенденціями, визначення особистісного смислу ХТ, Т. О. Вдовіна виділяє четвертий етап роботи з ХТ – узагальнюючий, який також визначають як творчий етап, що сприяє реалізації практичної, когнітивної, емоційно-розвиваючої, виховної цілей навчання у вищій мовній школі [39, с. 100].

Таким чином, ми виділяємо чотири етапи формування ЛК на основі АХТ: вступний мотиваційний етап, операційно-пізнавальний етап, контрольньо-оцінювальний та узагальнювальний. Варто визначити цілі формування ЛК у читанні, говорінні та письмі, конкретизувати знання та навички на кожному етапі формування НЛК.

1) Вступний мотиваційний етап у нашому дослідженні – це синтез *дотекстового етапу, етапу ознайомлення* з новою лексикою та кореляція зі *спонукально-мотиваційною фазою*, під час якої у студентів виникає потреба отримати інформацію з тексту, призначеного для читання. Як наслідок, у внутрішньому мовленні проходять процеси розрізнення, розпізнавання та осмислення ЛО [45, с. 76] та *аналітико-синтетичною фазою* лексичного механізму, яка передбачає усвідомлення значення слова як цілісної одиниці з опорою на мовний досвід та мовну здогадку. На **вступному мотиваційному етапі** відбувається реалізація наступних операцій [39; 205]:

- актуалізація фонових знань (лінгвосоціокультурних), необхідних для рецепції АХТ;
- стимулювання та цілеспрямований розвиток когнітивних процесів (мислення, уваги, пам'яті, уяви, інтересу);
- активізація сформованих мовленнєвих навичок і вмій читання;
- аналіз і усунення труднощів тексту (мовних і мовленнєвих, смислових, соціокультурних);
- введення в тематику та проблематику твору;
- створення орієнтовної основи як необхідної умови формування лексичної навички;
- презентація, семантизація і первинне закріплення ЛО;
- формування рецептивних лексичних навичок.

Під час **вступного мотиваційного етапу** відбувається пристосування набутих знань, сформованих навичок до нових умов. Цілями цього етапу ми визначили формування таких *навичок*:

1. *співвіднесення графічного образу слова з його значенням;*
2. *семантизація ЛО з врахуванням їх синтагматичного, фразового і понадфразового аранжування;*
3. *диференціація схожих формою слів за їхніми інформативними ознаками;*
4. *поєднання мнемічної та логіко-сислової діяльності у процесі зорового сприймання.*

2) Операційно-пізнавальний етап корелює з *виконавчою фазою* лексичного механізму, характерним для якої є розуміння слова на рівні смислу (критичне розуміння), який реалізується у понадфразовій єдності та визначається контекстом.

Операційно-пізнавальний етап – це етап розвитку, вдосконалення та закріплення знань та навичок, набутих раніше. У нашому дослідженні представляємо його як синтез чотирьох етапів: текстового етапу; етапу автоматизації дій з лексикою на рівні словоформи, речення, на понадфразовому рівні; етапу автоматизації дій з лексикою у мовленні на рівні тексту та рецептивно-репродуктивного етапу для навчання говоріння та письма.

На текстовому етапі реалізується виконавча частина навчальної діяльності, тобто власне читання ХТ, тому він як компонент операційно-пізнавального етапу супроводжується *семантизацією* ЛО з урахуванням їх синтагматичного, фразового і понадфразового аранжування. Зміст **операційно-пізнавального етапу** визначають такі операції [18; 39; 150; 162; 213]:

- проникнення у смисловий зміст ХТ, що передбачає розуміння ХТ на семантичному, метасеміотичному та метаметасеміотичному рівнях.
- осмислення ХТ як складної структурної єдності системи взаємодіючих елементів;
- спростування чи підтвердження значення нових ЛО на основі висновків, зроблених на попередньому етапі; контроль розуміння значення нових ЛО;
- вдосконалення та закріплення лексичних навичок, сформованих раніше;
- використання структур, засвоєних на попередньому етапі;
- формування автоматизму та гнучкості навички шляхом автоматизації дій студентів з новим мовним матеріалом у типових комунікативних ситуаціях;
- формування «пластичних», «лабільних» та стійких властивостей навички;

Відповідно до змісту та завдань операційно-пізнавального етапу, відбувається формування наступних лексичних навичок:

- *використання словотворчої та контекстуальної здогадки;*
- *прогнозування та використання орієнтирів сприймання, що корелюють з мовленнєвими уміннями (читання);*

- *вибіркове розуміння необхідної інформації в опорі на мовну здогадку, контекст;*
- *здогадка про значення незнайомих слів за допомогою мовного оточення, словотворчих елементів, пошук асоціативних зв'язків, утворення словесних сімей;*
- *ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння.*

Враховуючи комунікативні цілі, виділяємо додаткові знання та навички на операційно-пізнавальному етапі:

- *лексичні знання про відносну (парадигматичні відношення), синтаксичну та сполучну (синтагматичні відношення) цінності слова;*
- *розуміння змісту прочитаного тексту з достатньою повнотою та глибиною;*
- *зіставлення здобутої інформації зі своїм досвідом;*
- *використання ЛО в умовах, наближених до умов реальної комунікації;*
- *стереотипно-ситуативне використання засвоєного раніше лексичного матеріалу для вирішення комунікативних завдань.*

Важливим компонентом операційно-пізнавального етапу є комунікативна настанова, яка містить конкретне завдання для орієнтування студентів на цілеспрямоване та свідоме розуміння інформації [162, с. 51]. Дослідження показують, що правильна й точна настанова здатна підвищити ефективність сприймання на 25 % [280].

3) Контрольно-оцінювальний етап корелює з *регулювальною фазою* лексичного механізму та є синтезом післятекстового етапу та етапу контролю рівня оволодіння лексикою. Контрольно-оцінювальний етап передбачає здійснення контролю та перевірки двох основних аспектів: 1) розуміння ХТ на а) семантичному рівні, б) метасеміотичному (з урахуванням соціокультурної інформації), в) метаметасеміотичному (з урахування естетичної інформації); 2) контроль правильності сприйняття/розуміння/вибору значення ЛО та коректність їх вживання відповідно до задуму висловлювання.

Контрольно-оцінювальний етап характеризується реалізацією наступних операцій [30, с. 126]:

- перевірка вилученої інформації за допомогою залучення саморефлексії студентів;
- активізація, накопичення, обробка отриманої інформації;
- перевірка точності, повноти та глибини розуміння.

Проаналізувавши фазово-ступеневий характер роботи лексичного механізму в контексті проходження етапів формування ЛК на основі АХТ, інтегруючи етапи та операції, які здійснюються під час реалізації різних видів мовленнєвої діяльності з метою засвоєння нової лексики, вважаємо за необхідне виокремити додаткові лексичні навички, що формуються на контрольно-оцінювальному етапі. За основу для формування лексичних навичок на контрольно-оцінювальному етапі було взято рефлексивну самооцінку як здатність до самооцінки процесу і результатів навчальної діяльності, аналізу, корекції і накопичення ефективного досвіду навчальної діяльності [61, с. 15]. Таким чином, на контрольно-оцінювальному етапі пропонуємо виокремити формування наступних навчальних умінь, пов'язаних з формуванням лексичних навичок: *1) усвідомлення правильності семантизації та доцільності прогнозування ЛО; 2) здатність оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик, а також 3) контроль швидкості виконання поставленого завдання (або швидкості власного усного та писемного мовлення).* Виокремлені навчальні вміння передбачають здатність та готовність студента до усвідомлення й ефективного самостійного управління навчальною діяльністю, самоконтролю та самооцінки, що свідчить також про паралельний розвиток навчально-стратегічної компетентності.

Отже, метою контрольно-оцінювального етапу є формування навчальних умінь, лексичної усвідомленості та автоматизація сформованих навичок:

- *усвідомлення правильності семантизації та доцільності прогнозування ЛО;*
- *контроль швидкості виконання поставленого завдання;*
- *контроль точності, повноти та глибини розуміння ЛО в АХТ;*

- автоматизація навичок вживання ЛО, удосконалення вміння логічної побудови висловлювань, передача відомостей з тексту, коментування окремих питань;
- здатність оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик;
- оволодіння структурними моделями речень, властивих усній та письмовій формі спілкування.

Узагальнювальний етап роботи з ХТ визначають як *творчий етап* / етап створення власного писемного повідомлення [39, с.20], оскільки на цьому етапі вдосконалюються уміння творчого переосмислення тексту на основі власних оціночних критеріїв, здійснюється пошук продуктивних нестандартних рішень [39, с.104], саме тому цей етап також визначають як *етап обговорення* [193, с. 311]. На вищому ступені володіння мовою розуміння ХТ відбувається на основі набутого досвіду, яке у методичній літературі має назву читання з безпосереднім розумінням. Що стосується характеру усних висловлювань студентів за прочитаним, то на просунутих етапах навчання висловлювання відзначаються невідповідністю як за формою, так і за змістом (вільна бесіда, коментування прочитаного, дискусія, та ін) [213, с. 74]. Таким чином, актуалізується творча мовленнєва діяльність студента. Від етапу до етапу спостерігається зміна співвідношення між навчанням студента розуміння іншомовних текстів та навчанням його усного висловлювання. Т. Швець та Н. Швець обґрунтовують твердження, що на просунутому етапі навчання студентам знайома більша частина лексичного складу мови, їм притаманне вміння розпізнавати конструктивні засоби ІМ, вміння долати мовні труднощі, що зустрічаються у ході навчання, робити нотатки та передавати зміст прочитаного, коментувати і формулювати основні думки твору ІМ. Саме тому, важливим є розвиток навичок усного мовлення, оперування отриманою інформацією в процесі говоріння [213, с. 75].

Зміст етапу визначає виконання наступних операцій:

- критичне та аналітичне осмислення реалізації ЛО у ХТ;
- здійснення поглибленого аналізу лексичного наповнення ХТ;

- розвиток самостійного використання ЛО в усному / писемному висловлюваннях;
- дослідження проблематики твору з урахуванням ЛО, які забезпечують змістове наповнення, та співвіднесення її із загальносупільною проблемою.

Виходячи зі змісту узагальнювального етапу роботи з ХТ, його цілями, поряд із творчим опрацюванням лексики, буде:

- *самостійний і творчий характер роботи з текстом, який передбачає виведення нового експліцитно невираженого в тексті знання;*
- *формування творчого мислення та творчого використання лексики у процесі роботи з ХТ [39, с. 104];*
- *самостійне продукування усного та писемного висловлювання.*

Враховуючи інтегрований характер формування НЛК на основі художньої літератури, вважаємо, що узагальнювальний (творчий) етап корелює з етапом практики в спілкуванні [213, с. 73], а це дозволяє визначити лексичні навички, які формуються та вдосконалюються на завершальному етапі роботи з ХТ:

- *сполучення ЛО з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;*
- *виклику з пам'яті та відтворення ЛО у мовленні, вибір відповідного стилю мовлення;*
- *використання ЛО у висловлюваннях на текстовому рівні;*

На завершальному або оглядовому етапі студент зосереджується на змісті висловлювання, а спосіб вираження висловлювання переходить на другий план. Мовленнєве спілкування стає максимально наближене до природнього, а висловлювання набувають творчого характеру. Якщо на початку роботи з ХТ висловлювання студентів мали головним чином інформативний характер, на основному етапі – інформаційно-описовий з елементами суб'єктивної оцінки, то на завершальному етапі елемент суб'єктивної оцінки стає домінуючим у висловлюваннях [213, с. 76].

Визначені нами етапи формування НЛК, разом із метою і завданнями кожного з них, представлені на рисунку 2.1.

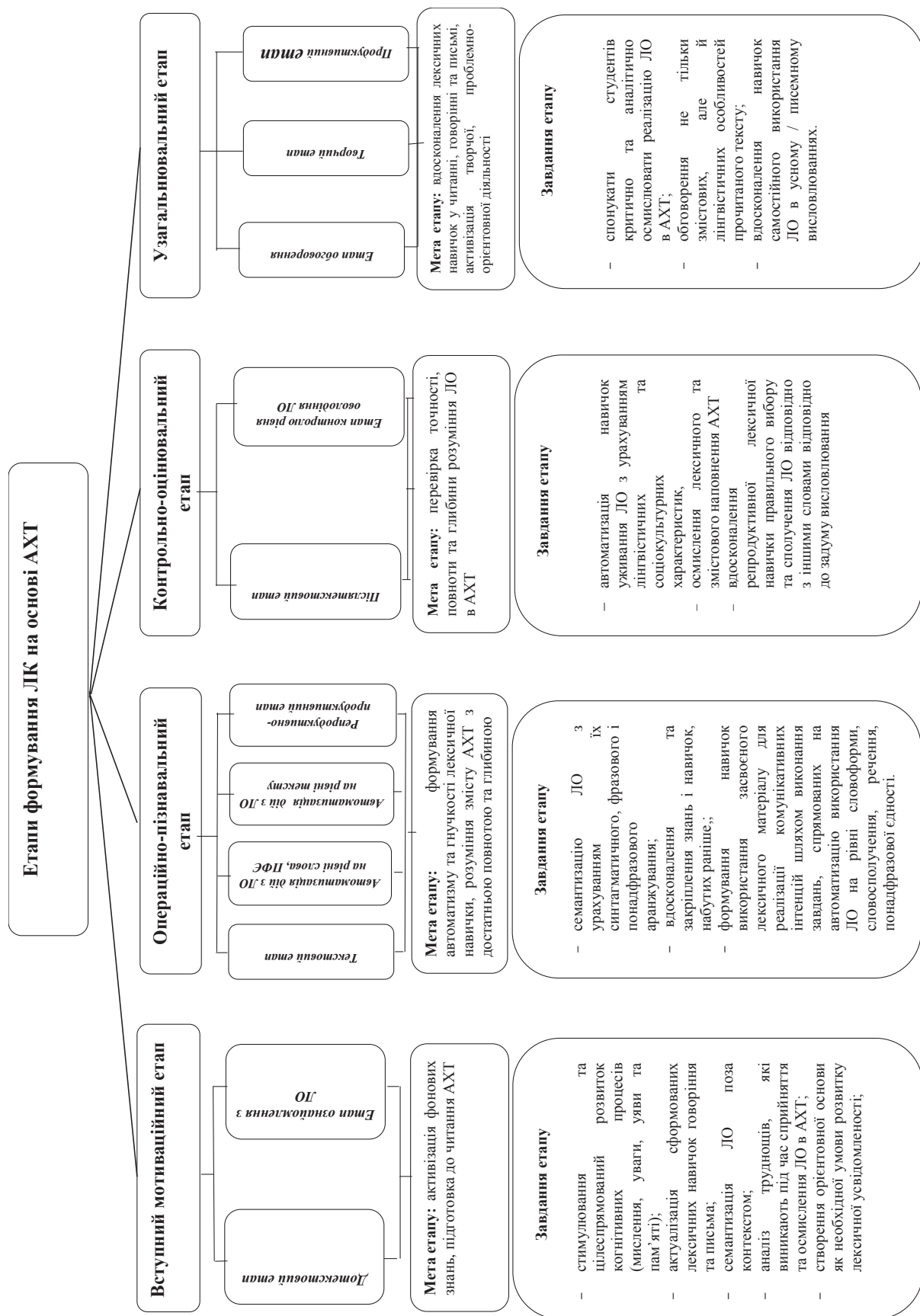


Рис 2.1. Етапи формування ЛК на основі АХТ

Таким чином, процес формування ЛК у майбутніх учителів на основі АХТ складається з чотирьох етапів (вступного мотиваційного, операційно-пізнавального, контрольного-оцінювального та узагальнювального), визначення яких здійснюється з урахуванням навчання лексики, етапів роботи з текстом, етапів формування вмінь та навичок говоріння та письма. На кожному етапі студенти оволодівають лексичними знаннями та формують і розвивають лексичні навички у читанні, говорінні та письмі. Відповідно до тематичних блоків, сфер та ситуацій спілкування, нами був здійснений розподіл відібраних творів німецькомовної літератури, що відповідають темам та підтемам, визначених Типовою програмою з німецької мови для мовних вишів «Curriculum» [238].

У наступному підрозділі буде представлено розроблену нами підсистему вправ для формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ, яка відповідає визначеним етапам формування НЛК.

2.3. Підсистема вправ для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на матеріалі автентичних художніх творів

Ефективне формування НЛК на основі АХТ забезпечується раціонально розробленою підсистемою вправ, яка б відповідала дидактичним і методичним принципам, відображала психолінгвістичні особливості навчання читання, говоріння, письма та максимально базувалася б на сучасних надбаннях методики навчання ІМ.

Створюючи підсистему вправ для формування НЛК, ми враховували той факт, що формування лексичних навичок не є самоціллю, оволодіння лексикою є лише засобом розвитку мовленнєвих умінь [119, с. 233]. Саме тому у розробленій нами підсистемі вправ переважають вправи на формування / вдосконалення лексичного компоненту мовленнєвих умінь (умінь в читанні, говорінні та письмі). З метою розробки підсистеми вправ для формування у майбутніх учителів НЛК на основі АХТ нами було проаналізовано ряд робіт зарубіжних та вітчизняних дослідників, в яких було обґрунтовано проблему розробки системи вправ для

навчання різних аспектів ІМ (І. Бім, В. Бухбіндер, Н. Гез, П. Гурвич, Г. Китайгородська, М. Ляховицький, Ю. Пассов, О. Тарнопольський та ін.), а також проблему розробки підсистем і комплексів вправ для навчання лексичного аспекту (Ю. Кажан, Л. Карпенко, О. Краснянська, З. Кузьменко, С. Логвіна, О. Отоцепко, Ю. Семенчук, та ін.)

Підсистема вправ для формування НЛК розуміється нами як сукупність ретельно розробленої послідовної організації вправ та завдань [119, с. 189], яка забезпечує ефективне оволодіння лексикою німецької мови на основі АХТ. Запропоновані нами вправи розроблені з урахуванням компонентного складу НЛК: знань, навичок, лексичної усвідомленості, мовного та мовленнєвого досвіду, формування яких здійснюється окремо з «поступовим переходом» [54, с. 33] до їх інтегрованого формування. Щодо принципу побудови комплексу вправ, то в методиці, на основі аналізу психолінгвістичних особливостей, лінгвістичних та методичних характеристик матеріалу для навчання, формулюють наступні принципи побудови підсистеми вправ: 1) принцип адекватності основних типів та видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам виду мовленнєвої діяльності та виду комунікативних умінь, оволодіння якими є метою навчання; 2) принцип урахування позитивного впливу різних видів МД один на одного у навчальному процесі [67, с.89; 219, с. 160]. Відповідно до зазначених принципів, а також враховуючи інтегрований характер формування НЛК, кожна група розробленої нами підсистеми включає вправи для навчання лексичного аспекту у різних видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні, письмі).

Розроблена підсистема вправ корелює з визначеними етапами формування ЛК на основі АХТ (підрозділ 2.2.) та складається з груп, метою яких є вирішення конкретних завдань, зокрема, формування та вдосконалення / розвиток лексичних навичок студентів у різних видах МД. З огляду на завдання окреслених етапів формування НЛК на основі АХТ ми визначили відповідні їм підсистеми, групи та типи вправ.

При створенні підсистеми вправ була врахована структура вправи (завдання-інструкція до вправи, зразок виконання завдання-інструкції, що є

факультативним компонентом, виконання вправи, контроль / самоконтроль / взаємоконтроль), а також сучасні вимоги до них, сформульовані Н. Скляренко [172]. Завдання до розробляються з урахуванням таких вимог : 1) *вмотивованості* (передбачає створення та підтримання мотиваційного фактору, чітка вказівка, що і з якою метою студенти робитимуть у вправі); 2) *новизни* (визначається передачею нової інформації, використанням нового мовного матеріалу, формуванням нових вмій та навичок, застосуванням нових прийомів роботи). Культурологічна та професійна спрямованість вважаються факультативними, оскільки не кожна вправа повинна бути культурологічно чи професійно спрямованою [67, с. 92].

Серед вимог до виконання завдання Н. Скляренко [172] виділяє вимогу 1) за *ступенем керованості* (повністю керовані/частково керовані/мінімально керовані); 2) за *наявністю опор* (з опорами та без опор). Оскільки студенти на початку третього року навчання володіють іноземною мовою на рівні B2.2 (відповідно до Типової програми з німецької мови для мовних вишів Curriculum [238]), то вправи у нашій системі є частково або мінімально керованими. Вимога за наявністю опор детальніше розглядатиметься при поясненні критеріїв.

Компонент вправи «контроль/самоконтроль/взаємоконтроль» для формування ЛК у нашому дослідженні вимагає додаткового пояснення. ЛК є комплексом взаємопов'язаних елементів, через що не піддається прямому контролю. Однак коли мова йде про навички, знання, лексичну усвідомленість, тобто про її компоненти, то вони можуть бути актуалізовані та проконтрольовані як окремо, так і в процесі розвитку навичок в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі та перекладі [119, с. 233]. Таким чином, рівень сформованості ЛК на основі АХТ перевіряється в основному через особливості іншомовної комунікативної ситуації, виконання тесту, заповнення таблиць, створення власних письмових повідомлень творчого характеру. Підтвердження цьому знаходимо у працях вчених, які пропонують практикувати усне висловлювання вражень від прочитаного [179, с. 86-87; 124, с. 97], це зумовлено потребою «індивідуальної обробки» читачем складових АХТ в контексті дійового розуміння тексту [36; 58].

Це робить читання ще більш процесуально вмотивованим [124, с. 97]. Зважаючи на виділений аспект «індивідуальної обробки» твору, потребу в обговоренні та вираженні думки, вважаємо доцільним виділити додаткову вимогу до вправ, яка б передбачала активну творчу діяльність студентів, розвивала нестандартне мислення, дозволяла б критично оцінювати зміст АХТ через актуалізацію власного внутрішнього світу, користуючись при цьому новим мовним та мовленнєвим матеріалом – *вимогу творчості*. Основою творчого мислення, яке характеризується пошуковістю та поліфонією, згідно з твердженнями Дж. Гілфорда, є оригінальність та самостійність – незвичність підходів до розв'язування питань; вміння побачити і сформулювати нову проблему без сторонньої допомоги, зрозуміти, опрацювати і використати суспільний досвід, будучи при цьому незалежним у своїх поглядах, шукаючи власне вирішення проблем; гнучкість – вміння бути толерантним до міркувань інших, по-новому підійти до проблеми; глибина думки – людина не обмежується вузьким колом ідей, проявляє здатність до детального аналізу, порівняння, різностороннього обґрунтування та аргументування власного бачення [254, с. 48].

Додаткова вимога проблемності запропонована у працях О. Дідух [67], М. Нацюк [124], Л. Смелякової [179] та ін. Проблемність передбачає поєднання у навчальному процесі комунікативної практики з пізнавальною і ціннісно-орієнтаційною діяльністю. Л. Смелякова виділяє зовнішні (створені викладачем) та внутрішні проблемні завдання (з якими читач зустрічається у ХТ) у роботі з творами художньої літератури [179, с. 90]. Враховуючи вимогу проблемності при складанні вправ для формування НЛК на основі АХТ, необхідно визначити внутрішні проблемні ситуації, конфлікти художнього твору, які відкриваються читачеві під час встановлення «діалогу» автором твору. Багатозначність ХТ спричиняє суб'єктивне тлумачення твору, варіативність читацьких трактувань.

Розроблена у вітчизняній методичній літературі типологія вправ [172] надає можливість комплексно розглянути конкретні вправи для інтегрованого формування НЛК на основі АХТ і надати їм детальну характеристику. Услід за М. Нацюк вважаємо, що вимоги до вправ визначають основні характеристики,

вказують, якими повинні бути вправи. Таким чином, вправи для формування НЛК на основі АХТ повинні бути вмотивованими, з новизною, з конкретним ступенем керованості діями з мовним/мовленнєвим матеріалом, з поясненням опор, об'єкту та форм контролю. За основу ми взяли типологію вправ Н. Скляренко [172], яка виділяє наступні критерії:

- 1) спрямованість на прийом / видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні);
- 2) комунікативність (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні);
- 3) вмотивованість (вмотивовані, невмотивовані);
- 4) рівень керування діями (з повним «жорстким», з частковим, з мінімальним керуванням);
- 5) наявність / відсутність ігрового компонента (без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом, з нерольовим ігровим компонентом);
- 6) спосіб виконання вправи (індивідуальні одночасні, індивідуальні послідовні, парні одночасні, парні послідовні, у малих групах, у командах, у групі);
- 7) наявність / відсутність опор (без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами);
- 8) характер виконання (усні, письмові);
- 9) участь рідної мови та / або першої ІМ (одномовні, двомовні (перекладні));
- 10) місце виконання (аудиторні, позааудиторні) [54; 124; 172].

У нашому дослідженні ми опирались на зазначену класифікацію вправ.

У роботі ми пропонуємо методику інтегрованого формування НЛК, тому за критерієм *спрямованості на прийом або видачу інформації* у нашій підсистемі представлені рецептивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні вправи. *Рецептивні* вправи передбачають розпізнавання, диференціацію, виділення ЛО у творах. *Рецептивно-репродуктивні* вправи спрямовані на репродукцію отриманої мовної (лексичної) інформації (вправи на

структурування, групування слів: вибір синонімів, антонімів, омонімів; створення ментальних карт, підстановка у зразок мовлення: вправи на заповнення таблиць, асоціограм, розширення зразка мовлення, заповнення пропусків, трансформацію та об'єднання зразків мовлення у фрази, понадфразові єдності). *Рецептивно-продуктивні* вправи скеровані на використання ЛО з текстів у власних висловлюваннях при складанні мікродіалогів, мікромонологів, власного писемного висловлювання текстового рівня. *Продуктивні* вправи мають на меті породження власного тексту творчого та пошукового характеру (ведення дискусії, дебатів; написання листів, сценаріїв, розповідей, тощо) із використанням нових ЛО.

Відповідно до *критерію комунікативності* у нашій підсистемі вправ представлені *некомунікативні* (мовні) вправи, що виконуються на підетапі ознайомлення з новими ЛО: введення та семантизація лексики, її засвоєння поза текстом/контекстом без імітації реального спілкування. В *умовно-комунікативних* вправах відбувається здійснення мовленнєвих дій з засвоєним матеріалом. Метою *комунікативних* вправ є здійснення мовленнєвої діяльності з використанням нових ЛО.

Враховуючи *критерій вмотивованості*, що корелює з розглянутою вище вимогою вмотивованості, вправи у нашій підсистемі містять мотив виконання дії, що розвиває пізнавальний та дослідницький інтерес.

За *рівнем керування діями студента* використовуються вправи з *жорстким керуванням*, коли відбувається первинне закріплення лексичного матеріалу. У запропонованій нами системі вправ для формування НЛК на основі АХТ переважають вправи з *частковим та мінімальним керуванням*, а також із *самоконтролем*.

За *критерієм наявності опор* у нашій підсистемі домінують вправи з *вербальними опорами*. Перш за все, основною опорою є текст, з якого студенти отримують лексичний матеріал для подальшого опрацювання. Щодо *спеціально створених опор*, варто звернути увагу на підстановчі таблиці, ментальні карти, коментарі.

Щодо критерію *способу виконання* вправи, варто зупинитися на класифікації Н. Бориско, яка виділяє наступні форми організації навчальної взаємодії: а) індивідуальні – одночасна робота всіх студентів або робота викладача і студента; б) індивідуально-групові (групи можуть бути стабільними чи тимчасовими, однорідними чи різнорідними); 3) групові (кооперативно-групова, диференційовано-групова, ланкова форми роботи). Враховуючи той факт, що групові та індивідуально-групові форми роботи активізують діяльність студентів, стимулюють розвиток мислення, сприяють розвитку та вдосконаленню вмінь та навичок, відзначаються навчальною та соціально-психологічною ефективністю [54; 57; 85; 105; 124], такі форми взаємодії повинні широко використовуватися для формування НЛК.

Отже, вправи для нашої підсистеми визначаються за наступними критеріями: спрямованості на прийом та видачу інформації, комунікативності, вмотивованості, рівня керування діями студента, наявності опор, способу виконання вправи (взаємодії).

Враховуючи характер формування ЛК на основі АХТ у межах окреслених нами етапів (вступного мотиваційного, операційно-пізнавального, контрольної оцінювального, узагальнювального), ми проаналізували чотири окремі групи вправ, до яких входять підгрупи вправ, спрямовані на формування лексичних знань та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні та письмі).

Оскільки наше дослідження присвячене проблемі інтегрованого формування ЛК, вважаємо доцільним здійснити розподіл груп та підгруп вправ відповідно до етапів формування ЛК, створивши таким чином підсистему вправ, спрямовану на інтегроване оволодіння лексичними навичками у читанні, говорінні та письмі.

Розглянемо спосіб реалізації підсистеми вправ для формування НЛК на основі АХТ на кожному етапі і наведемо приклади кожної групи і підгрупи вправ. Перш за все, доцільно визначити, які групи, підгрупи, типи та види вправ виконуються на кожному етапі формування НЛК на основі АХТ. Узагальнена підсистема вправ представлена у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Підсистема вправ для формування НЛК на основі АХТ

Групи вправ		Типи вправ
I. ВСТУПНИЙ МОТИВАЦІЙНИЙ ЕТАП		
Група 1. Вправи для підготовки до рецепції ЛО в АХТ	1.1. Вправи для активізації фонових знань	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, вмотивовані, зі спеціально створеними опорами, з повним контролем, які виконуються в групах, парах, індивідуально
	1.2. Вправи для семантизації нових ЛО (поза контекстом)	
	1.3. Вправи для формування лексичних навичок впізнавання та ідентифікації писемної форми ЛО	
	1.4. Вправи для актуалізації сформованих лексичних навичок говоріння	
	1.5. Вправи для актуалізації сформованих лексичних навичок письма	
	1.6. Вправи для підготовки до читання та сприйняття АХТ	
II. ОПЕРАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ ЕТАП		
Група 2. Вправи для формування автоматизму та гнучкості лексичної навички	2.1. Вправи для семантизації нових ЛО в контексті	Рецептивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, вмотивовані, зі спеціально створеними опорами, з контролем із боку викладача, індивідуальні
	2.2. Вправи для формування лексичних знань про відносну цінність ЛО (парадигматичні відношення)	
	2.3. Вправи для формування лексичних знань про синтаксичну та сполучну цінність ЛО (синтагматичні відношення)	
	2.4. Вправи для формування контекстуальної здогадки	
	2.5. Вправи для формування рецептивних лексичних навичок диференціації та групування ЛО	

Продовження таблиці 2.5

	2.6. Вправи для автоматизації дій з новими ЛО (на рівні словоформи, словосполучення, речення)	
	2.7. Вправи для формування навичок коректного лексичного оформлення усних висловлювань на рівні понадфразової єдності	
	2.8. Вправи для формування навичок коректного лексичного оформлення писемних висловлювань на рівні понадфразової єдності	
ІІІ. КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ ЕТАП		
Група 3. Вправи для перевірки точності, повноти та глибини розуміння ЛО та АХТ	3.1. Вправи для осмислення лексичного та змістового наповнення АХТ	Репродуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, вмотивовані, з контролем із боку викладача, самоконтролем, взаємоконтролем, зі спеціально створеними опорами та без опор, які виконуються індивідуально та в групах
	3.2. Вправи для вдосконалення репродуктивної лексичної навички правильного вибору та сполучення ЛО з іншими словами відповідно до задуму висловлювання	

Продовження таблиці 2.5

ІV. УЗАГАЛЬНЮВАЛЬНИЙ ЕТАП		
Група 4. Вправи для вдосконалення лексичних навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, для активізації творчої, проблемно-орієнтовної діяльності	4.1. Вправи для вдосконалення вміння виклику із пам'яті, відтворення ЛО у зовнішньому мовленні та вибору відповідного стилю мовлення	Рецептивно-репродуктивні, продуктивні, комунікативні, вмотивовані, без опор, з мінімальним контролем, самоконтролем, взаємоконтролем, які виконуються індивідуально, в парах, у групах
	4.2. Вправи для вдосконалення лексичних навичок у висловлюваннях на текстовому рівні (говоріння)	
	4.3. Вправи для вдосконалення лексичних навичок у висловлюваннях на текстовому рівні (письмо)	

На **вступному мотиваційному етапі** важливо актуалізувати та активізувати знання студентів щодо навчального матеріалу, створити мотивацію, підвищити інтерес студентів до читання художньої літератури іноземною мовою. Услід за О. М. Василенко [34], вважаємо, що попередня підготовка студента, виконання завдань, направлених на актуалізацію знань, забезпечення більш глибокого осмислення лінгвістичних елементів, застосування наявних знань та навичок здатні полегшити виконання завдань на наступних етапах. Для формування лексичних навичок на вступному мотиваційному етапі доцільне включення некомунікативних, рецептивно-репродуктивних вправ зі спеціально створеними опорами, з повним керуванням, які виконуються в парах, групах та індивідуально. Метою таких завдань є зняття мовних труднощів (труднощів, пов'язаних із засвоєнням форми ЛО, оволодінням значенням ЛО, активним та пасивним лексичним словником), ознайомлення з новою лексикою, а також підготовка до читання АХТ.

На **операційно-пізнавальному етапі** необхідно забезпечити умови для розуміння АХТ з достатньою повнотою та глибиною, осмислення ХТ як складної

структурної єдності системи взаємодіючих елементів, а також сформувати стійкі властивості лексичної навички, її автоматизм та гнучкість.

Оскільки у студентів виникає спрямованість на пошук певної інформації (естетичної, лінгвосоціокультурної, мовної) АХТ, вважаємо за необхідне виконання на цьому етапі рецептивних (читання), рецептивно-продуктивних, умовно-комунікативних, вмотивованих вправ зі спеціально створеними опорами, вправ, які виконуються індивідуально, позааудиторних та аудиторних вправ.

На **контрольно-оцінювальному етапі** здійснюється контроль розуміння вилученої інформації з ХТ (на семантичному, метасеміотичному та метаметасеміотичному рівнях), контроль володіння лексичним матеріалом, формується лексична усвідомленість. Задля досягнення мети цього етапу, студентами виконуються вправи для формування лексичних навичок та навчальних умінь, які забезпечують самостійне управління навчальною діяльністю, самоконтроль та самооцінку. Цей етап передбачає виконання умовно-комунікативних, комунікативних, вмотивованих, репродуктивних, продуктивних вправ; обов'язковим на контрольно-оцінювальному етапі є виконання вправ з контролем із боку викладача, з самоконтролем та взаємоконтролем.

Узагальнювальний етап (етап творчого переосмислення ХТ) спрямований на розвиток творчої активності, творче переосмислення і трактування змісту АХТ на основі власних оцінювальних критеріїв, розвиток самостійного продукування усного та писемного мовлення, вдосконалення лексичних навичок миттєвого сполучення ЛО з іншими словами, виклику з пам'яті, відтворення ЛО у мовленні та вибір стилю, який відповідав би мовленнєвій ситуації. Мовленнєві ситуації створюють комунікативний фон – комунікативну спрямованість, яка сприятиме вживанню слів у мові, розкриватиме сферу застосування ЛО, ілюструючи «комунікативні можливості» слів [108]. На узагальнювальному етапі передбачається виконання комунікативних вправ, рецептивно-репродуктивних та продуктивних вправ, вправ без опор, які можуть виконуватися індивідуально, в парах, в групах.

Наведемо приклади різних видів та типів вправ для формування навичок володіння активним та пасивним лексичним матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні та письмі) за етапами та відповідно до тем.

I тематичний блок „Mensch“

тема „Gesellschaft und Persönlichkeit“

проблемно-тематичні комплекси „Beziehungen zwischen Mann und Frau“, „Gefühle und Emotionen“, „Aussehen“ und „Charakter“

I. Вступний мотиваційний етап

Вправа 1. Мета: розвиток мовної здогадки та формування соціокультурних знань. Оповідання „Der Seitensprung“ Бернхарда Шлінка [290].

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивна, з опорами, індивідуальна, із вибіркоким контролем з боку викладача.

Завдання: *Finden Sie die passenden Erläuterungen zu den Wörtern aus der Kurzgeschichte. Warum denken Sie, dass die folgenden Wörter unäquivalent sind? Finden Sie die passende Übersetzung und äußern Sie Ihre Meinung, ob diese unäquivalente Lexik wichtig ist.*

1. FDJ	a) Staatssicherheit in der ehemaligen DDR
2. die Wiedervereinigung	b) sozialistische Einheitspartei Deutschlands in der ehemaligen DDR
3. der Mauerfall	c) die Wiederherstellung der Einheit von politischen oder rechtlichen Gebilden. Sie ist zu unterscheiden von einer einfachen Vereinigung von Gebilden, die zuvor nicht friedlich oder gewaltsam geteilt wurden
4. IM	d) ein Mitarbeiter eines Nachrichtendienstes oder einer ähnlichen staatlichen Behörde, der eine V-Person oder einen verdeckt arbeitenden Geheimdienstmitarbeiter führt
5. die Stasi	e) der Fall der Berliner Mauer
6. der Führungsoffizier	f) Inoffizieller Mitarbeiter war in DDR eine Person, mit dem Ministerium für Staatssicherheit gezwungenermaßen oder freiwillig verdeckt Informationen lieferte oder auf Ereignisse oder Personen steuernd Einfluss nahm, ohne formal für diese Behörde zu arbeiten.
7. FU	g) Freie Deutsche Jugend
8. SED	h) aus Ostdeutschland, aus den neuen Bundesländern stammende männliche Person; Ostdeutscher

Вправа 2. Мета: формування лексичних знань (у контексті історичних та подій країни, мова якої вивчається).

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, репродуктивна, з опорами, парна, з вибіркоvim контролем із боку викладача та взаємоконтролем.

Завдання: *Was verstehen Sie unter dem Begriff „Ost-West Geschichten“ Machen eine Assoziogramm und begründen Sie Ihre Meinung.*



Вправа 3. Мета: формування рецептивних лексичних навичок.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорами, індивідуальна, з вибіркоvim контролем із боку викладача та самоконтролем.

Завдання: *Lesen Sie die Erzählung „Der Seitensprung“ von Bernhard Schlink und schreiben Sie aus dem Text den themenbezogenen Wortschatz heraus. Welche Wörter und Wendungen waren neu für Sie? Finden die ukrainische Übersetzung zu den unbekanntem Wörtern.*

II. Операційно-пізнавальний етап

Вправа 4. Мета: формування рецептивних лексичних навичок та вдосконалення лексичних навичок читання.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, репродуктивна, з опорами, індивідуальна, з вибіркоvim контролем із боку викладача та взаємоконтролем.

Завдання: *Gliedern Sie den gelesenen Text nach dem Inhalt. Stellen Sie zu jedem Teil eine Frage. Lassen Sie Ihre Mitstudenten diese Frage beantworten.*

Вправа 5. Мета: вдосконалення лексичних навичок на рівні словосполучення та понадфразової єдності.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, репродуктивна, з опорами, парна, з вибіркоvim контролем з боку викладача та самоконтролем.

Завдання: *Sagen Sie es anders, verwenden Sie dabei Wörter und Wendungen aus dem Text. Bilden Sie Sätze mit den neuen Redewendungen:*

Приклад виконання:

1) eine lange und hitzige Diskussion führen – sich die Köpfe heißreden

- 1) *einen Blick schweifen lassen*
- 2) *beim ersten Versuch*
- 3) *das Gesicht mit den Pausbacken*
- 4) *ein kindliches und anschmiegsames Aussehen haben*
- 5) *ächzend den Kopf schütteln*
- 6) *unverständlich und in mürrischem Ton beglaubigen*
- 7) *erneut anfangen*

Вправа 6. Мета: формування продуктивних лексичних навичок.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, репродуктивна, з опорами, з вибіркоvim контролем з боку викладача та взаємоконтролем.

Завдання: *Finden Sie in der Erzählung „Der Seitensprung“ von Bernhard Schlink Synonyme bzw. Antonyme zu den Wörtern in der Tabelle.*

Das Wort	Synonyme	Antonyme
durchnässt		
neidisch		
aufdringlich		
unsinnig		
achtsam		
ergreifend		
wütend		
mühsam		
ergänzend		
gemein		
schadenfroh		
schwerfällig		
betroffen		
ernüchtert		
habsüchtig		
aufdringlich		
vorlaut		
besonnen/klug		
entgegenkommend		

Вправа 7. Мета: формування продуктивних лексичних навичок коректної лексичної сполучуваності.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, репродуктивна, з опорами, індивідуальна, з вибіркоким контролем з боку викладача та самоконтролем.

Завдання: Schreiben Sie aus dem Text deutsche Äquivalente heraus.

Redewendungen und Wortverbindungen mit den Substantiven:

Любов з першого погляду, недовговічна принадність, помірна важливість, межі законності, таємна новина, виконання завдання/замовлення, палаюче обличчя та сяючі очі, надмірна батьківська увага, зворушлива незграбність, мить порозуміння та довіри.

Redewendungen und Wortverbindungen mit den Verben:

«пробудити когось зі сну», влаштовувати життя по-новому «заразитися» гарним настроєм, витирати сльози, скасовувати домовленість, розглядати справу на внутрішньому суді, змішати (звалити) все в одну купу, трястися від хвилювання, виглядати пихато.

Вправа 8. Мета: формування лексичних навичок на рівні речення.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, репродуктивна, з опорами, індивідуальна, з вибіркоvim контролем з боку викладача та самоконтролем.

Завдання: *Schreiben Sie Sie alle Sätze, Ausdrücke, Sprüche, Redewendungen heraus, die die Beziehungen beschreiben:*

- a) *Beziehungen zwischen Mann und Frau;*
- b) *Beziehungen zwischen Eltern und Kindern.*

Вправа 9. Мета: формування лексичних навичок говоріння.

Тип вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, без опор, групова, з вибіркоvim контролем з боку викладача та взаємоконтролем.

Завдання: *Beschreiben Sie die Beziehungen in den modernen Familien. Benutzen Sie dabei Redewendungen und Wortverbindungen aus der Übung 8. Schreiben Sie Ihren schriftlichen Ausdruck zu folgenden Punkten.*

- ✚ *Die Familie können wir uns nicht austauschen.*
- ✚ *...Familie bleibt Familie, auch wenn große Probleme vorhanden sind.*
- ✚ *Wenn es schmerzt, ist manchmal ein Abschied besser.*

III. Контрольно-оцінювальний етап

Вправа 11. Мета: формування лексичних навичок говоріння.

Тип вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, без опор, групова, із взаємоконтролем.

Завдання: *Lesen Sie die folgenden Ausdrücke und äußern Sie Ihre Meinung. Wie verstehen Sie sie?*

Verfassen Sie mit Ihren Lernpartner ein Gespräch zwischen Paule und dem Ich-Erzähler, benutzen Sie dabei folgende Sätze:

- 1) Mit dem ersten neuen Bekannten beginnt eine neue Stadt Heimat zu werden (Kapitel 1. (K-1))
- 2) Ich ließ meine Augen wandern (K-2)

- 3) Wir sollen einfach Menschen sein (K-3)
- 4) Ich frage mich, ob die Staatssicherheit mich nicht verdächtigt und überwacht (K-4)
- 5) „Ach, hör mit deiner Selbstgerechtigkeit und deinem Selbstmitleid auf.“ (K-4)
- 6) „Unser Haben-Wollen war nie besser als euer Haben, und jetzt ist es ebenso penetrant.“ (K-5)

Вправа 12. Мета: вдосконалення лексичних навичок на рівні понадфразової єдності, формування лексичних навичок письма.

Тип вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, без опор, групова, з контролем з боку викладача.

Завдання: *Schreiben Sie alle Redewendungen, Sprüche, Worte, die Sie gelernt haben, die auf die Themen „Beziehungen zwischen Mann und Frau“, „Beziehungen in der Familie“, „Gefühle und Emotionen“, „Aussehen“ und „Charakter“ beziehen.*



Вправа 13. Мета: формування лексичних навичок письма.

Тип вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, репродуктивна, з опорами, індивідуальна, з самоконтролем за допомогою ключа.

Завдання: Ergänzen Sie folgende Sätze mit den passenden Wörtern aus dem Kasten.

*bewegte bezauberte Blick empfand erkennbar ernsthaft ersten frei freudig
heiter hielt nachdenklich quirlig recht*

Zwischen Julia und mir war es Liebe auf den ersten _____. Sie war zwei Jahre alt, _____, _____, redete gerne, und wenn sie sich mit sich beschäftigte, summte sie vor sich hin. Manchmal war sie _____ und _____, als wolle und könne sie alles verstehen. Manchmal schaute sie, _____ und _____ sich so, daß schon die Frau _____ war, die sie einmal werden würde. Daß sie mich _____, war kein Wunder. Als Wunder _____ ich, daß sie mir vom _____ Abend an so _____ begegnete, als sei in ihrem Herzen ein Platz _____ und als komme ich gerade _____.

IV Узагальнювальний етап

Вправа 14. Мета: розвиток самостійного продукування писемного висловлювання з використанням нових ЛО; вдосконалення навички використання ЛО у мовленні, вибір відповідного стилю мовлення.

Тип вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, без опор, індивідуальна, із самоконтролем.

Завдання: Angenommen, das letzte Kapitel würde fehlen. Wie ändert sich der Sinn der Erzählung?

Вправа 15. Мета: вдосконалення навички сполучення ЛО з іншими словами; формування навичок ведення дискусії з використанням нових ЛО.

Тип вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, без опор, групова, із взаємоконтролем.

Завдання: *Gruppendiskussion: Besprechen Sie folgende Themen und benutzen Sie die Lexik mit emotioneller Färbung!*

Beziehungen zwischen Mann und Frau	Beziehungen zwischen Freunden
Was beeinflusste die Beziehungen in der Familie in der	Konflikte in der Familie

Nachkriegszeit?	
Deutsche Identitäten in der Erzählung	Lexik mit emotioneller Stilfärbung in der Erzählung

Комплекси вправ для формування НЛК на основі відібраних АХТ представлена у Додатку Й.1.

Для того, щоб реалізувати запропоновану підсистему вправ в умовах вищого навчального закладу, нами було розроблено модель формування НЛК на основі АХТ, яку опишемо у наступному підрозділі.

2.4. Модель організації процесу формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів

Характеристика психологічних, лінгвістичних та методичних передумов формування НЛК на основі АХТ, описана нами її структура та зміст, а також визначені та обґрунтовані чотири етапи формування НЛК (вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольнo-оцінювальний та узагальнювальний) і розробка відповідної підсистеми вправ визначили необхідність створити раціональну модель організації навчального процесу з використанням розробленої методики.

Модель організації навчання традиційно трактують як індивідуальну інтерпретацію викладачем на заняттях методу навчання відповідно до конкретних цілей і умов роботи [118; 119; 128]. Модель формування НЛК на основі АХТ передбачає врахування ряду чинників, таких як: мета, об'єкт вивчення та суб'єкт навчання, ступінь навчання, навчальна дисципліна, в межах якої реалізується модель, загальний розподіл годин згідно з навчальним планом, тематика, контроль результатів та реалізація розробленої методики в умовах кредитно-трансферної системи навчання [121; 128]. *Метою* формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ є формування і вдосконалення лексичних знань та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

Об'єктом нашої моделі є процес формування у майбутніх учителів німецької мови НЛК на основі АХТ.

Суб'єктами навчання є студенти III курсу, які навчаються за напрямом підготовки 6.020303 Філологія. Мова та література (німецька). На кінець третього курсу вони повинні оволодіти НМ на рівні С1.1 (говоріння та письмо) та С 1.2 (читання) [138].

Навчання здійснюється у рамках *дисципліни* «Практичний курс німецької мови». Варто зауважити, що формування НЛК на основі автентичної художньої літератури відбувається як під час аудиторної, так і під час позааудиторної роботи.

Для реалізації розробленої моделі у кредитно-трансферній системі навчання ми враховували розподіл годин, визначених робочим навчальним планом Тернопільського національного педагогічного університету, на базі якого проводилася експериментальна частина дослідження.

Відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Практичний курс німецької мови», академічне навантаження у 5-6- семестрах складає 432 години академічні години на рік (з них аудиторної роботи – 234 години, самостійної та індивідуальної – 198 годин).

Оскільки, з метою реалізації європейських підходів до освіти та для ефективного переходу від традиційної системи освіти в Україні до нової, спрямованої на реалізацію ідей Болонської конвенції, ВНЗ України працюють у рамках кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, розроблена нами модель навчання НЛК на основі АХТ реалізується в умовах цієї системи. Модульна технологія навчання (модульне навчання) – це комбінована система навчання, обов'язковими складовими якої є підсистема адаптивного програмного управління у поєднанні з підсистемою управління, елементом якої є модуль. Модуль, як основна одиниця кредитно-трансферної системи, дозволяє активно та самостійно оволодівати певною сумою знань і вмінь, зокрема тією, яка необхідна для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин в процесі навчання [121]. Модуль визначають як основний засіб модульного навчання, який є закінченим

блоком інформації, а також включає цільову програму дій і методичні рекомендації, що забезпечують досягнення поставленої дидактичної цілі [121].

Навчальна програма з дисципліни передбачає 4 модулі, у межах яких відведено 129 годин для домашнього читання, а точніше: 55 годин у першому семестрі та 74 години у другому семестрі [151].

У робочій програмі навчальної дисципліни «Практичний курс німецької мови» [151] для п'ятого семестру виділено 2 модулі, у межах яких здійснено розподіл годин на практичні, індивідуальні заняття та на індивідуальну роботу. Перший модуль п'ятого семестру має 102 години, з них 29 годин (з урахуванням індивідуальних занять та занять, відведених для самостійної роботи) виділено на домашнє читання, у процесі якого доцільно формувати НЛК на основі АХТ. З 92 годин другого модуля 26 виділено на домашнє читання. Шостий семестр також має два модулі: перший модуль шостого семестру охоплює 111 годин, 42 з яких виділено на домашнє читання, другий модуль шостого семестру включає 83 години, 32 години з яких передбачено на домашнє читання. Додатково виділено по 22 години у п'ятому та шостому семестрах на підсумковий екзаменаційний контроль та на виконання індивідуального завдання. Розподіл академічних годин у відповідності зі змістовими модулями представлено у таблиці 2.6.

Як видно з таблиці, усього на заняття з домашнього читання у п'ятому / шостому семестрах виділено 129 годин, з них 64 аудиторних, 9 індивідуальних, 56 годин виділено на самостійну роботу. Формування ЛК на основі АХТ відбувається впродовж 129 годин, що складає 30% усіх годин п'ятого та шостого семестрів. Визначимо кількість аудиторних годин, виділених на заняття з домашнього читання, у межах яких формується НЛК на основі АХТ. Загалом, за модулями п'ятого / шостого семестрів виділено 64 аудиторні години на домашнє читання, що становить 27% усіх практичних годин та 50% годин, виділених на домашнє читання.

Розроблена нами модель передбачає роботу студентів не лише на практичних (аудиторних) заняттях, а й виконання ними спеціально розроблених завдань під час самостійної роботи, яка дає можливість побудови навчання за принципом індивідуального розвитку, забезпечуючи сприятливі умови для

формування ЛКК, оскільки передбачає запропоновані викладачем та обрані студентом методи, прийоми, засоби відповідно до індивідуальних потреб, можливостей та інтересів [79, с. 99-106]. На самостійну роботу п'ятого / шостого семестрів виділено 154 години, для домашнього читання виділено 56 годин на самостійну роботу, що становить близько 36 % усіх годин, призначених для самостійної роботи з «Практичного курсу німецької мови» для третього курсу.

Таблиця 2.6.

Розподіл годин за модулями з дисципліни «Практичний курс німецької мови» і модулями формування ЛКК на основі АХТ для 5-6 семестрів

Модуль	Кількість годин на модуль	Кількість годин на заняття з домашнього читання	
Модуль 1 п'ятого семестру	102	29	14 - практичні
			3 - індивідуальні
			12 - самостійна робота
Модуль 2 п'ятого семестру	92	26	12 - практичні
			2 - індивідуальні
			12 - самостійна робота
Модуль 1 шостого семестру	111	42	22 - практичні
			2 - індивідуальні
			18 - самостійна робота
Модуль 2 шостого семестру	83	32	16 - практичні
			2 - індивідуальні
			14 - самостійна робота
Усього годин за модулі	388	129	64 - практичні
			9 - індивідуальні
			56 - самостійна робота

Для самостійного опрацювання виносяться, перш за все, прочитання оповідань, деякі завдання вступного мотиваційного та узагальнювального етапів, які будуть детально описані. Визначаючи обсяг домашнього читання на тиждень, ми погоджуємося з М. Нацюк [124, с. 125], що, оскільки читання автентичних художніх творів передбачає, окрім ознайомлення, ще й опрацювання лексичного наповнення творів та виконання завдань для формування ЛК, то доцільно встановити менший обсяг (15-25 сторінок).

Створення системи контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів є необхідною умовою роботи системи якісної підготовки спеціалістів у

вищому навчальному закладі [25]. Контроль за виконання самостійної роботи здійснюється шляхом: 1) взаємоконтролю для усвідомлення студентами динаміки розвитку їхніх лексичних знань та навичок; 2) самоконтролю та рефлексії, коли студент оцінює власні знання, навички та вміння і, відповідно, коригує проблеми у власному говорінні, читанні та письмі; 3) відстроченого контролю з боку викладача.

Враховуючи особливості кредитно-трансферної системи навчання, специфіку проведення домашнього читання як організаційної форми, у таблиці 2.7. представимо модель формування НЛК на основі АХТ.

Таблиця 2.7.

Модель формування НЛК на основі АХТ

Змістові модулі		Кількість годин, відведених для ДЧ				Назва АХТ для читання	Кількість годин на кожному етапі	
№	Назва	загальна	АР	СР	інд		Етап	Кількість годин (аудиторних)
	Вступне заняття	2	2			„Der andorranische Jude“ Max Frisch		2
1.	Тема 1. „Mensch“ Das Äußere eines Menschen	27	12	12	3		Вступний-мотиваційний	1
						„Das Fenster-theater“ Ilse Aichinger	Операційно-пізнавальний	5
						„Linkshänder“ Günter Grass	Контрольно-оцінювальний	4
						„Schinz“ Max Frisch	Узагальнювальний	4

Продовження таблиці 2.7.

2.	Тема 2. „Mensch“ Der Charakter und Temperament eines Menschen	26	12	2	12	„Es wird etwas geschehen“ Heinrich Böll	Вступний- мотиваційний	1
						„Der Hauslehrer“ Ilse Aichinger	Операційно- пізнавальний	4
						„Stimmungen der See“ Siegfried Lenz	Контрольно- оцінювальний	3
						„Seitensprung“ Bernhard Schlink	Узагально- вальний	4
3.	„Modernes Leben“ „Kunst und Kultur“ Kunstsarten. Bildhauerkunst	42	22	2	18	„Der Mann mit den Messern“ Heinrich Böll	Вступний- мотиваційний	1
						„Sommerhaus, später...“, Hermann Judith	Операційно- пізнавальний	7
						„Doktor gesammeltes Schweigen“ Heinrich Böll Murkes	Контрольно- оцінювальний	7
						„Unter den Linden“ Christa Wolf	Узагально- вальний	7
4.	„Modernes Leben“ „Kunst und Kultur“ Malerei und Architektur	32	16	2	14	„Das Bild des Sisyphos“ Friedrich Dürrenmatt	Вступний- мотиваційний	1
						„Undine geht“ Ingeborg Bachmann		

Продовження таблиці 2.7.

						„Der Theaterdirektor“ Friedrich Dürrenmatt	Операційно-пізнавальний	6
							Контрольно-оцінювальний	4
							Узагальнювальний	5

AP – аудиторна робота

CP – самостійна робота

інд – індивідуальна робота

Розроблена модель має циклічний характер, який вважається оптимальним, адже «одна й та ж мовленнєва функція, інформація подаються у вигляді спіралі, набуваючи більшої складності та глибини на кожному наступному витку» [165, с. 130]. Саме на цій основі в межах кожної теми реалізуються етапи формування НЛК (вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольно-оцінювальний, узагальнювальний), тобто розроблена підсистема вправ передбачає виконання завдань, які корелюють з усіма етапами формування НЛК, в процесі читання кожного відібраного АХТ.

Розроблена модель має циклічний характер, саме на цій основі в межах кожної теми реалізуються етапи формування НЛК (вступний-мотиваційний, операційно пізнавальний, контрольно-оцінювальний, узагальнювальний), тобто розроблена підсистема вправ передбачає виконання завдань, які корелюють з усіма етапами формування НЛК, в процесі читання кожного відібраного АХТ.

Чотири модулі, з яких складається запропонована модель, корелюють з циклами формування НЛК, відповідно до блоків тем, визначених «Curriculum» [238]. Змістові модулі (ЗМ) у моделі формування НЛК співвідносяться з темами

та підтемами, які вивчають студенти впродовж третього курсу згідно з «Curriculum» [238]. Відповідно, теми та підтеми у межах ЗМ корелюють з обраними оповіданнями.

Перший тематичний блок, що відповідає циклу „Людина“ („Mensch“), має два змістові модулі (ЗМ): ЗМ 1 „Зовнішність людини“ („Das Äußere eines Menschen“) та ЗМ 2 „Характер та темперамент людини“ („Der Charakter und Temperament eines Menschen“). До ЗМ 1 входять три оповідання: „Das Fenstertheater“ І. Айхінгер (Т1), „Linkshänder“ Г. Грасс (Т1), „Schinz“ М. Фріш (Т1) „Der Theaterdirektor“ Ф. Дюрренматт (Т2) і (Т3). ЗМ 2 „Характер та темперамент людини“ („Der Charakter und Temperament eines Menschen“) теж включає чотири оповідання: „Es wird etwas geschehen“ Г. Белль (Т2), „Der Hauslehrer“ І. Айхінгер, „Stimmungen der See“ З. Ленц (Т4), „Seitensprung“ Б. Шлінк (Т3)“.

Другий тематичний блок відповідає циклу „Сучасне життя“ („Modernes Leben“), зокрема, на третьому курсі вивчається тема „Мистецтво та культура“ („Kunst und Kultur“), яка включає два ЗМ: ЗМ3 „Стилі та напрямки в мистецтві. Скульптура“ („Kunstarten und Bildhauerkunst“) та ЗМ4 „Живопис та архітектура“ („Malerei und Architektur“). ЗМ3 містить чотири оповідання (Т6, Т7 та Т8): „Der Mann mit den Messern“ Г. Белль, „Sommerhaus, später...“ Ю. Германн, „Doktor Murkes gesammeltes Schweigen“ Г. Белль і „Unter den Linden“ К. Вольф; ЗМ4 включає три оповідання (Т9, Т10 і Т11): „Undine geht“ І. Бахманн, „Das Bild des Sisyphos“ Ф. Дюрренматт, «Der Theaterdirektor» Ф. Дюрренматт.

Враховуючи результати письмового анкетування, яке було проведено серед 340 студентів у 2015-2017 навчальних роках, 80% студентів надають перевагу друкованим засобам навчання, а 20% студентів вважають електронні носії доцільнішим засобом навчання лексики на основі АХТ (Додаток А.2.).

Великі німецькі видавництва навчальних підручників (Hueber Verlag, Cornelsen Verlag u.a.) зосереджують свою увагу на використанні цифрових засобів як додаткових до друкованих підручників. Ми погоджуємося з Р. Петерс, що використання смартфонів під час вивчення німецької мови є сучасним,

актуальним і саме тим, чого потребують молоді люди: „Das Smartphone beim Deutschlernen einzusetzen, ist sehr fortschrittlich und genau das, was vor allem junge Leute möchten“ (R. Peters). Це пояснюється прагненням до доступності та мобільності навчання. Поряд з розвитком цифрових засобів (digitale Medien) значення друкованих підручників не втрачає своєї актуальності, залишаючись базовим засобом навчання. Однак, на сучасному етапі розвитку поряд з друкованими матеріалами необхідністю є використання електронних засобів навчання як допоміжних, зазначає представник Hueber Verlag, М. Кернер: «Nur gehöre jetzt zum Buch „ein riesiger Produktkranz» [297].

Урахування тенденції розширення спектру засобів навчання та аналіз результатів опитування майбутніх учителів німецької мови чотирьох ВНЗ України (340 осіб) та викладачів (43 особи) дають змогу зробити висновок про доцільність використання основного (навчально-методичного посібника) та додаткового (веб-сайту, режим доступу deutlex.000webhostapp.com) засобів навчання в процесі формування НЛК на основі АХТ (80% студентів надають перевагу друкованим засобам навчання, а 20% вважають електронні носії більш доцільним засобом навчання лексики на основі АХТ). Веб-сайт як додатковий засіб навчання розроблено з урахуванням принципу відкритості, що передбачає доповнення та оновлення інформаційного наповнення сайту відповідно до потреб майбутніх учителів із метою збереження актуальності навчальних матеріалів для ефективного формування НЛК на основі АХТ.

Розроблений нами веб-сайт містить:

- оповідання, відібрані для формування НЛК на основі АХТ;
- додаткову інформацію про авторів;
- особисті інтерв'ю письменників;
- завдання, розроблені до відібраних оповідань;
- посилання на онлайн словники (Duden, Dict.cc, IATE, Leo, Lingvo, Langenscheidt, PONS);

Після реєстрації майбутні учителі мають можливість увійти в систему та розпочати читання ХТ з екрану монітору, використовуючи при цьому доступні онлайн словники. Крім цього, усі вправи до оповідань є доступними в електронному форматі. Визначною рисою вправ, які виконуються на четвертому – узагальнювальному етапі – є те, що письмові повідомлення студентів є доступними для зареєстрованих учасників сайту і можуть бути об'єктом обговорення, що сприяє розвитку, вдосконаленню вмінь та навичок, а також передбачає взаємоконтроль та самоконтроль у мимовільній формі.

Метою першого вступного заняття є виявлення початкового рівня сформованості НЛК у студентів, на якому доцільними вважаємо завдання на пояснення безеквівалентної лексики з тексту, вправи на лексичну сполучуваність та знання емоційно-оцінної лексики (у нашому дослідженні першим вступним заняттям був доекспериментальний зріз, детальний опис якого – у підрозділі 3.1).

Перше заняття кожного модуля (вступний-мотиваційний етап) призначене для ознайомлення з новим лексичним матеріалом, лінгвістичними особливостями тексту, актуалізації сформованих лексичних знань та навичок, відпрацюванню операцій та дій, необхідних для рецепції АХТ.

На другому занятті (операційно-пізнавальний етап) студенти виконують завдання на матеріалі прочитаного оповідання. Вправи передбачають формування операцій та дій, які забезпечують цілісне розуміння тексту. Оскільки завданням кожного етапу формування НЛК є розвиток та вдосконалення конкретних лексичних знань, навичок, лексичної усвідомленості то виконання вправ здійснюється відповідно до зазначених етапів. Студенти виконують вправи на формування автоматизму та гнучкості навичок шляхом автоматизації дій з новим матеріалом у типових комунікативних ситуаціях, на розвиток словотворчої та контекстуальної здогадки, стереотипно-ситуативного використання засвоєного (на першому занятті) лексичного матеріалу для вирішення комунікативних завдань. Після завдань операційно-пізнавального етапу майбутні учителі виконують вправи контрольно-оцінювального етапу, які передбачають перевірку

вилученої інформації з оповідання, оцінювання власного рівня сформованості лексичних навичок, зокрема, усвідомлення правильності семантизації та доцільності прогнозування ЛО, здатність оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик.

Завдання узагальнювального (творчого) етапу, які спрямовані на формування творчого мислення студентів у процесі роботи з німецькомовними оповіданнями та на вміння самостійно продукувати усне та писемне висловлювання з використанням нових ЛО, є заключними.

У нашій моделі кожен цикл узгоджений з темою модуля, таким чином, змінюючи навчальний матеріал, вправи можуть повторюватися з циклу в цикл.

Кожен модуль завершується підсумковим заняттям, на якому студенти виконують завдання творчого характеру або проблемно-пошукові завдання. На нашу думку, такі завдання допоможуть студентам з'ясувати незрозумілі аспекти, закріпити навички використання ЛО у висловлюваннях на текстовому рівні.

У розробленій моделі передбачається поточний контроль (на контрольно-оцінювальному етапі), а також підсумковий контроль у формі тесту, який проводиться після закінчення вивчення модуля з метою встановлення рівня сформованості НЛК після проведеного навчання. Якщо об'єктом контролю є лексична компетентність, то здійснюється контроль окремих її компонентів: навичок, знань та лексичної усвідомленості. Успішність засвоєння ЛО в рецептивних та репродуктивних видах мовленнєвої діяльності може контролюватися інтегровано або диференційовано у процесі виконання різних вправ та завдань.

Отже, модель формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ передбачає реалізацію розробленої підсистеми вправ у межах академічного навантаження курсу «Практичний курс німецької мови». Запропонована модель організації навчання базується на впровадженні у процес навчання розробленої підсистеми вправ у відповідності зі змістовими модулями навчальної дисципліни.

Висновки до другого розділу

У другому розділі здійснено практичну розробку методики формування НЛК на основі АХТ, що передбачала виконання таких завдань: визначення принципів відбору навчального матеріалу (АХТ та лексики); виділення етапів формування НЛК на основі АХТ; обґрунтування та розробку підсистеми вправ та репрезентація моделі формування НЛК на основі АХТ.

1. На основі аналізу наукових джерел визначено принципи відбору навчального матеріалу (АХТ та ЛО) для формування НЛК. Серед принципів відбору АХТ найважливішим у нашому дослідженні є: принцип естетичного впливу на читача (високохудожність, захоплюючий сюжет, наявність детективних елементів, психологічна глибина розкриття героїв, майстерність композиції, філософські роздуми, динамічність оповіді, наявність літературних премій та нагород); вокабулярно-стилістичний принцип (мовні та літературні тенденції, притаманні періоду написання твору; ідіолект автора, мовні засоби твору на лексико-семантичному рівні, стилістичні особливості); системно-літературний принцип (часовий вимір; національно-специфічний характер літератури та системно-художні характеристики АХТ) та принцип мовленнєвого потенціалу (виникнення мовленнєвої потреби під час або після прочитання АХТ завдяки реалізації мовленнєвих функцій АХТ: стимулювальної, актуалізаційної, функції ускладнення предметно-логічного змісту мовлення студентів, еталонної).

Характерною рисою стилю художньої літератури є наявність стильових перехрещень, на основі яких було здійснено стильовий розподіл АХТ на три групи: 1) твори, написані у художньому стилі; 2) твори, у яких інтегровано художній та літературно-розмовний стилі; 3) твори, що поєднують художній, літературно-розмовний та фамільярно-розмовний стилі. Встановлено, що найбільшу цінність становлять ті, що поєднують три стилі, оскільки відзначаються неоднотипністю та демонструють автентичне повсякденне мовлення.

2. З урахуванням основних положень аналізу творів на лексичному рівні досліджено особливості лексичного наповнення АХТ, зокрема наявність:

стилістично нейтральної (немаркованої) лексики; явища полісемії в художньому творі (повторюваності ЛО на неоднакових полісемічних відстанях у різних контекстах та граматичних структурах, реалізацію мовного та контекстуального значення слова), синонімів (абсолютних, семантичних, стилістичних, контекстуальних), антонімів (антонімів, які виражають контрарну протилежність, комплементарні відношення, конверсивних та контрастивних антонімів), маркованих слів: емоційно забарвлених ЛО (відповідно до класифікації Р. Інгардена емоційно-оцінна лексика об'єднана у три групи: 1) емоційні якості; 2) інтелектуальні якості; 3) формальні аспекти) та виробничо-професійної / фахової лексики (реалізується відповідно до задуму автора та змісту твору); повторів лексем як вияву експресії (надають виразності та здійснюють смислове навантаження, сприяють мимовільному запам'ятовуванню ЛО). Із метою формування НЛК майбутніх учителів відібрано 15 АХТ десяти сучасних авторів німецькомовної літератури.

Відбір ЛО на основі відібраних АХТ здійснювався з урахуванням принципів 1) уживаності, 2) сполучуваності, 3) стилістичної необмеженості, 4) багатозначності, 5) тематичності, 6) практичної необхідності.

3. Визначено етапи формування НЛК на основі АХТ: вступний-мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольно-оцінювальний та узагальнювальний. Етапи формування НЛК обґрунтовано з урахуванням етапів навчання лексики, етапів роботи з текстом, етапів формування вмінь та навичок говоріння і письма. На кожному етапі встановлено мету та завдання формування ЛК у читанні, говорінні та письмі.

3. Розроблено підсистему вправ для формування НЛК на основі АХТ, яка покликана забезпечити реалізацію визначеного змісту навчання. Обґрунтовано вимоги та критерії вправ для формування НЛК на основі АХТ. Серед вимог виділяємо вимоги вмотивованості, новизни, визначення ступеня керованості, наявності опор, творчості, проблемності. До критеріїв, на основі яких визначено вправи, що входять до підсистеми вправ для формування НЛК на основі АХТ, належать критерії спрямованості на прийом або видачу інформації,

комунікативності, вмотивованості, визначення рівня керування діями студента, наявність опор.

До підсистеми вправ включено групи вправ для формування НЛК в читанні, говорінні та письмі, які, зі свого боку, містять підгрупи вправ для формування інтегрованих лексичних знань, навичок та лексичної усвідомленості у різних видах мовленнєвої діяльності. Розподіл груп та підгруп вправ здійснено відповідно до етапів формування НЛК, а також наведено приклади вправ для кожного етапу формування НЛК.

4. Запропоновано модель формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ, яка є основою для реалізації запропонованої підсистеми вправ відповідно до вимог кредитно-трансферної системи. Розроблена модель має циклічний характер, на основі чого в межах кожної теми реалізуються етапи навчання НЛК. Модель складається з чотирьох модулів, які співвідносяться з темами та підтемами, вступного заняття, чотирьох підсумкових занять кожного модуля, загального підсумкового заняття.

Основні положення другого розділу викладені у наукових публікаціях [136; 137; 138; 139; 144; 283].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У розділі 3 визначено критерії оцінювання рівня сформованості німецькомовної лексичної компетентності, описано методичний експеримент, специфіку організації та хід експериментального навчання. Здійснено аналіз та інтерпретацію результатів комплексного методичного експерименту й укладено методичні рекомендації щодо реалізації методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

3.1. Організація та проведення експериментального навчання

Ефективність та доцільність описаної нами методики формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ були перевірені шляхом проведення експериментального навчання, яке здійснювалося відповідно до вимог і положень теорії методичного експерименту.

Слідом за Е. Г. Азімовим та А. М. Щукіним, методичний експеримент визначаємо як організовану для вирішення методичної проблеми навчальну діяльність, що відбувається впродовж обмеженого відрізка часу, базується на визначеній гіпотезі і реалізується згідно з розробленим планом навчання. В ході методичного експерименту проводиться оцінювання вихідного та заключного стану навченості піддослідних (мова йде про рівень сформованості важливих для дослідження знань та навичок) [1, с. 39].

Експеримент проводився згідно з послідовністю, визначеною М. В. Ляховицьким [114, с. 15] і складався з *п'яти етапів*: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) етап констатації отриманих даних;

- 4) перевірка достовірності отриманих даних методами математичної статистики;
- 5) етап аналізу та інтерпретації результатів.

Першочерговим завданням організації експериментального дослідження було формулювання гіпотези експерименту, яка дає змогу переходити від окремих фактів, що стосуються явищ, до пізнання закону розвитку цього явища. Врахування теоретичних положень та методичних розробок для формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ дозволило нам висунути *гіпотезу експерименту*: досягнення високого рівня сформованості НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ є можливим за умови 1) інтегрованого формування ЛК у різних видах мовленнєвої діяльності (у читанні, говорінні та письмі); 2) поетапного формування лексичних знань, навичок, лексичної усвідомленості у читанні, говорінні та письмі; 3) здійснення навчання на основі розробленої методики та відповідної підсистеми вправ на матеріалі художніх творів німецькомовної літератури (другої половини ХХ – початку ХХІ століття), відібраних відповідно до науково обґрунтованих принципів.

Мета експерименту полягає у перевірці ефективності розробленої методики формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ і виявленні найбільш оптимального варіанту використання укладеної нами підсистеми вправ. Відповідно до мети експерименту нами було визначено *завдання*:

- 1) провести доекспериментальний зріз з метою визначення вихідного рівня сформованості лексичних навичок студентів третього року навчання;
- 2) проаналізувати результати доекспериментального зрізу з метою визначення можливості проведення експериментального навчання;
- 3) провести експериментальне навчання за розробленою методикою формування НЛК на основі АХТ;
- 4) провести усний та письмовий післяекспериментальний зрізи з метою визначення досягнутого рівня сформованості НЛК у студентів третього курсу після проведення експериментального навчання;
- 5) перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики;

- б) інтерпретувати результати післяекспериментального зрізу та порівняти два варіанти реалізації запропонованої методики формування НЛК на основі АХТ, з'ясувати доцільність того чи іншого варіанту розробленої методики;
- 7) сформулювати висновки щодо ефективності розробленої підсистеми вправ та запропонованої методики формування НЛК.

Згідно з головними положеннями теорії методичного експерименту, розробленими П. Б. Гурвичем, Е. А. Штульманом, проведений нами експеримент можна визначити як природний вертикально-горизонтальний відкритий [62, с. 26-34; 216, с. 26-36]. Вертикальний характер експерименту допоміг визначити загальну ефективність розробленої методики формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ. Горизонтальний характер дав можливість порівняти два варіанти методики формування НЛК.

Експеримент проводився з дотриманням варійованих та неварійованих величин експерименту. **Неварійовані величини:** 1) кількість учасників експерименту; 2) тривалість (загальна кількість годин) експериментального навчання; 3) завдання доекспериментального та післяекспериментального зрізів; 4) вихідний рівень сформованості НЛК у студентів експериментальних груп; 5) система вправ для формування НЛК на основі АХТ; 6) критерії оцінювання рівня сформованості ЛК; 7) експериментатор-викладач (автор дослідження).

Варійованою величиною була відмінність у способі й порядку виконання вправ для інтегрованого формування лексичної компетентності на різних етапах, що передбачає два варіанти навчання.

Згідно з *варіантом А* методики навчання вправи для інтегрованого формування лексичних навичок у читанні, говорінні та письмі виконуються на вступному мотиваційному, операційно-пізнавальному, контрольньо-оцінювальному та узагальнювальному етапах, тобто інтегрований характер формування ЛК простежується у всіх вправах. За варіантом А методики навчалися ЕГ-1 та ЕГ-3.

За *варіантом Б* методики вправи для формування лексичних навичок продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння та письма) виконувалися лише на контрольньо-оцінювальному та узагальнювальному етапах, що зумовлено

складністю виконання вправ та недостатньою сформованістю лексичних навичок говоріння та письма на попередніх етапах. За варіантом Б методики навчалися ЕГ-2 та ЕГ-4.

Таким чином, різниця між варіантами методик суттєво помітна на контрольно-оцінювальному та узагальнювальному етапах. Представимо схематично цю різницю (рис. 3.1., рис. 3.2):

Схематичне зображення варіантів методик формування НЛК на основі АХТ на чотирьох етапах

Варіант А



Рис. 3.1. Варіант А методики формування НЛК на основі АХТ

Варіант Б



Рис. 3.2. Варіант Б методики формування НЛК на основі АХТ

Експериментальне навчання проводилося впродовж чотирьох етапів: доекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання, післяекспериментальний зріз та анкетування студентів.

Поряд із формулюванням гіпотези, визначенням мети, варійованих і неварійованих величин експерименту на етапі організації експерименту були підготовлені експериментальні матеріали, визначені та обґрунтовані критерії оцінювання рівня сформованості НЛК студентів.

Доекспериментальний зріз, метою якого було встановлення вихідного рівня сформованості рецептивних та репродуктивних лексичних навичок, тривав 1 академічну годину. Перш ніж описати завдання доекспериментального зрізу, розглянемо критерії оцінювання рівня сформованості НЛК. Визначаючи критерії оцінки рівня сформованості НЛК, необхідно враховувати той факт, що рівень сформованості лексичних навичок контролюється у процесі розвитку вмінь різних видів мовленнєвої діяльності. Для аналізу рівня сформованості НЛК на основі АХТ пропонуємо обґрунтувати критерії оцінювання сформованості лексичних навичок в читанні, говорінні та письмі. Основним критерієм оцінювання рівня сформованості НЛК є правильність (правильність розуміння змісту тексту (рецептивна), правильність вживання ЛО в говорінні та письмі (репродуктивна); враховується наявність і кількість лексичних помилок [119, с.233].

При визначенні критеріїв оцінювання рівня сформованості НЛК на основі АХТ, ми спиралися на дослідження науковців, які займалися розробкою критеріїв оцінювання іншомовних навичок і вмінь в усному та писемному мовленні та критеріїв оцінювання читання: Н. П. Андронік, Л. В. Бондар, Н. Ф. Бориско, В. А. Бухбіндер, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Н. О. Горлова, О. П. Дацків, О. О. Дідух, О. П. Петрашук, Н. В. Скляренко, О. Б. Тарнопольський, О. О. Москалець Н. М. Топтигіна та ін. Розглянувши підходи вчених до оцінювання навичок та вмінь, ми адаптували виділені критерії до методики формування ЛК на основі АХТ.

Отже, ми визначили наступні критерії оцінювання рівня сформованості НЛК на основі АХТ: *критерій повноти і точності розуміння ЛО в АХТ* визначає рівень

сформованості лексичної навички правильно співвідносити значення слова з контекстом речення [33, с. 201] та правильність семантизації безеквівалентної, тематичної та емоційно/стилістично маркованої лексики. Таким чином оцінюється рівень сформованості лексичних навичок читання.

За критерієм *лексичної правильності* перевірявся рівень сформованості наступних лексичних навичок: вживання слів у властивих їм значеннях (контекстуальне та ситуативне вживання ЛО); підбір синонімів та антонімів; коректне вживання спільнокореневих слів та міжмовних омонімів; обґрунтоване повторення лексем (як вияв експресії). Критерій лексичної правильності передбачав також оцінювання мовної правильності з огляду на кількість та характер допущених студентів помилок у ході виконання завдання. Услід за науковцями (Г. Ф. Кривчикова [100], Н. М. Одегова [130], Н. В. Тучина [200]), виділяємо:

- *грубі (істотні) помилки* (помилки, які ускладнюють процес комунікації, рецептивне сприйняття): невірний вибір ЛО, пропуск слів, вживання омонімів на хибних полісемічних відстанях, використання неіснуючих слів;
- *негрубі (неістотні) помилки* (помилки, які несуттєво впливають на успішність та якість комунікативного акту): орфографічні помилки, неправильне вживання прийменників, часток, порушення правил лексичної сполучуваності.

У процесі оцінювання за кожну істотну помилку знімалося 0,5 бала, за кожну неістотну – 0,25 бала.

Критерій *лексичної сполучуваності* визначає рівень правильності оперування ЛО у комунікативних ситуаціях, на рівні понадфразової єдності та тексту; оцінює здатність створювати визначені комбінації слів, з урахуванням синтагматичних характеристик.

За критерієм *відповідності вживання ЛО жанру та стилю* перевірявся рівень сформованості лексичної навички коректної реалізації тематичної/фахової лексики; стилістично маркованої лексики; враховувалася відсутність немотивованого багатослів'я та доцільність використання безеквівалентної лексики.

Критерій *широти діапазону лексичних засобів*, які студент використовує при створенні усного або письмового повідомлення, характеризує якість та доцільність вибору мовних засобів для вираження комунікативної ідеї [10, с. 152]. Оцінюється не лише правильне лексичне оформлення, але й багатогранність, багатство мови: використання синонімів, ідіом, кліше, фразеологізмів, безеквівалентної лексики, заміна простих ЛО на складніші, вивчені в процесі опрацювання лексики АХТ. В межах критерію широти діапазону лексичних засобів на особливу увагу заслуговує використання студентами оцінної лексики (класифікація Р. Інгардена [258]) (детальна класифікація у підрозділі 2.1.).

У контексті нашого дослідження в межах критерію широти діапазону лексичних засобів ми виділили так звані підкритерії, які визначалися відповідно до модифікованих положень класифікації ЛО, що є виразниками естетично значущих моментів. Таким чином, нами було виділено підкритерії, які представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Підкритерії критерію широти діапазону лексичних засобів

ПІДКРИТЕРІЙ	ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ	
I. Емоційний стан а) емоційні аспекти; б) інтелектуальні аспекти; в) чуттєві аспекти.	– прикметники – дієприкметники – прислівники – дієслова – іменники	– фразеологізми – кліше – ідіоми – звороти
II. Емоційне ставлення а) емоційні аспекти; б) інтелектуальні аспекти; в) чуттєві аспекти; г) формальні аспекти (чисто предметні та похідні, в залежності від спостерігача); ґ) похідні (високої чи низької) якості.	– прикметники – дієприкметники – прислівники – дієслова – іменники	– фразеологізми – кліше – ідіоми – звороти

Продовження таблиці 3.1.

<p>III. Зовнішнє вираження емоцій</p> <p>а) емоційні аспекти; б) інтелектуальні аспекти; в) чуттєві аспекти; г) модальності прояву якостей.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – прикметники – діеприкметники – прислівники – дієслова – іменники 	<ul style="list-style-type: none"> – фразеологізми – кліше – ідіоми – звороти
<p>IV. Емоційна характеристика</p> <p>а) формальні аспекти (чисто предметні та похідні, в залежності від спостерігача); б) похідні від новизни; в) похідні від «природності»; г) похідні від «дійсності»; г) похідні від «правдивості».</p>	<ul style="list-style-type: none"> – прикметники – діеприкметники – прислівники – дієслова – іменники 	<ul style="list-style-type: none"> – фразеологізми – кліше – ідіоми – звороти
<p>V. ЛО з полісемічним потенціалом</p>	<p>Усі частини мови</p>	<ul style="list-style-type: none"> – фразеологізми – кліше – ідіоми – звороти
<p>VI. Синоніми, антоніми</p>	<p>Усі частини мови</p>	<ul style="list-style-type: none"> – фразеологізми – кліше – ідіоми – звороти
<p>VII. Повтори лексем (стилістично обґрунтовані)</p>	<p>Усі частини мови</p>	<ul style="list-style-type: none"> – фразеологізми – кліше – ідіоми – звороти
<p>VIII. Безеквівалентна лексика</p>	<p>Усі частини мови</p>	<ul style="list-style-type: none"> – кліше – ідіоми
<p>IX. Заміна простих ЛО на складні</p>	<p>Усі частини мови</p>	<ul style="list-style-type: none"> – фразеологізми – кліше – ідіоми – звороти
<p>X. Фахова / виробнично-професійна лексика (якщо передбачена змістом висловлювання)</p>	<p>Усі частини мови</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ідіоми – звороти

Наявність в активному словнику студента ЛО, які є виразниками естетично-значущих аспектів; ЛО, реалізованих на різних полісемічних відстанях; синонімів та антонімів; безеквівалентної та фахової лексики; а також заміна простих ЛО на складніші свідчить не лише про багатство сформованого лексичного мінімуму, вміння коректно і доступно оформити своє комунікативне повідомлення, а й про відчуття мови.

Розглянемо процедуру нарахування балів за цими критеріями під час оцінювання рівня сформованості лексичних навичок.

Критерії оцінювання доекспериментального та післяекспериментального зрізів та розподіл балів представлені у таблиці 3.3.

Детальніше зупинимося на кожному завданні доекспериментального зрізу, зазначаючи критерій, за яким воно перевірялося та розподіл балів.

Перше завдання було спрямоване на перевірку рівня сформованості лексичних навичок читання на рівні слова за критерієм *повноти і точності розуміння ЛО в АХТ*. Метою завдання було впізнати та семантизувати ЛО. Максимальна кількість балів за виконане завдання – 10, за кожну правильно семантизовану ЛО у творі студент отримував по 1 балу.

Друге завдання мало на меті визначити рівень сформованості лексичних навичок за критерієм *лексичної правильності* шляхом виконання вправ на заповнення пропусків у тексті. У процесі оцінювання наявність істотної лексичної помилки передбачає зменшення загальної суми балів на 0,5 бала, наявність неістотної помилки – 0,25 бала. Відсутність лексичних помилок у відповіді оцінювалася у 1 бал, таким чином, за вірне виконання другого завдання студенти могли отримати 20 балів.

Метою третього завдання було перевірити рівень сформованості лексичних навичок на рівні понадфразової єдності, враховуючи *правила лексичної сполучуваності*. Студентам було запропоновано список слів з оповідання, до яких необхідно було підібрати відповідні ЛО, надавши понадфразовій єдності конкретного семантичного навантаження. За правильне виконання третього

завдання студенти могли отримати максимально 20 балів, по 2 бали за кожну правильну відповідь.

Четверте і п'яте завдання перевіряли рівень сформованості лексичних навичок говоріння, зокрема, четверте завдання перевіряло вміння вживати ЛО на рівні речення/тексту у монологічному мовленні за критерієм *лексичної сполучуваності та відповідності вживання ЛО жанру та стилю*. У завданні потрібно було висловити думку щодо двох запропонованих цитат із АХТ, використовуючи у власному висловлюванні стилістично марковану лексику з оповідання. Висловлювання оцінювалося у 10 балів, враховуючи обсяг, темп мовлення та наявність лексичних помилок. Метою п'ятого завдання була перевірка рівня сформованості навички сполучення ЛО з іншими словами шляхом продукування діалогічних єдностей. Максимальна кількість балів за правильне використання ЛО у діалогічних єдностях становила 10 балів.

Шосте завдання передбачало перевірку навичок використання ЛО на текстовому рівні за критерієм *широти діапазону лексичних засобів*. Студентам пропонувалося написати коротку рецензію на прочитане оповідання. Це завдання перевіряло:

а) рівень сформованості навички використання засвоєного раніше лексичного матеріалу для вирішення комунікативних завдань;

б) рівень сформованості навички сполучення ЛО з іншими словами;

в) рівень сформованості навички висловлюватись на текстовому рівні;

г) вміння вживання у власному висловлюванні ЛО відповідно до таких підкритеріїв:

1) вираження емоційного стану;

2) вираження емоційного ставлення;

3) зовнішнє вираження емоцій;

4) емоційна характеристика;

5) ЛО з полісемічним потенціалом;

6) синоніми, антоніми;

- 7) стилістично обгрунтовані повтори лексеи;
- 8) безеквівалентна лексика;
- 9) заміна простих ЛО на складніші;
- 10) фахова / виробничо-професійна лексики.

Розподіл балів за виконання шостого завдання такий:

За вживання ЛО відповідно до кожного підкритерію у межах критерію широти діапазону лексичних засобів студент максимально міг отримати 2 бали: повністю правильне вживання лексики (за вказаними категоріями) – 2 бала; частково правильне вживання лексики (за вказаними категоріями) – 1 бал; відсутність лексики (за вказаними категоріями) – 0 балів. Отже, за повністю правильне використання лексики (за вказаними категоріями) студенти отримували 20 балів.

10 балів виділялося на оцінювання рівня сформованості лексичних навичок:

- 1) коректне стереотипно-ситуативне використання засвоєних раніше ЛО;
- 2) миттєве сполучення ЛО з іншими словами;
- 3) виклик та відтворення ЛО у зовнішньому мовленні з вибором відповідного стилю мовлення;
- 4) висловлення на текстовому рівні в різних композиційно-мовленнєвих формах писемного висловлювання.

Рівень сформованості вищевказаних лексичних навичок оцінювався відповідно до такого розподілу балів:

- за високий рівень сформованості лексичної навички – 2,5 бала;
- за середній рівень сформованості лексичної навички (наявність неістотних помилок у вживанні ЛО на текстовому рівні) – 1 бал;
- за недостатній рівень сформованості лексичної навички (наявність істотних помилок, що перешкоджають розумінню змісту) – 0 балів.

Загалом за виконання шостого завдання студент міг отримати 30 балів. Штрафні 0,5 бала знімаються невинуватому заміну лексеми на спрощений аналог.

Критерії оцінювання доекспериментального та післяекспериментального зрізів представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Критерії оцінювання рівня сформованості НЛК на основі АХТ

Критерії оцінювання	Показники	Максимальна кількість балів
1. Повнота і точність розуміння ЛО в АХТ	<p><i>I. Лексичні навички читання</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - правильне співвідношення значення слова з контекстом речення ; - правильність семантизації безеквівалентної, тематичної та емоційно/стилістично маркованої лексики., 	10
2. Лексична правильність	<p><i>II. Лексичні навички читання, говоріння та письма</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - вживання слів у властивих їм значеннях (контекстуальне та ситуативне вживання ЛО); - підбір синонімів та антонімів; коректне вживання спільнокорених слів та міжмовних омонімів; - обґрунтоване повторення лексем (як вияв експресії); - оцінювання мовної правильності (наявність/відсутність грубих/негрубих помилок). 	20
3. Лексична сполучуваність	<p><i>III. Лексичні навички говоріння та письма</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - правильність оперування ЛО у комунікативних ситуаціях, на рівні понадфразової єдності та тексту; здатність створювати визначені комбінації слів, з урахуванням синтагматичних характеристик. 	20

Продовження таблиці 3.2.

4. Відповідність вживання ЛО жанру та стилю	IV. Лексичні навички говоріння та письма - коректна реалізація тематичної/фахової лексики; стилістично маркованої лексики; - відсутність/наявність немотивованого багатослів'я; - доцільність використання безеквівалентної лексики.	20
5. Широта діапазону лексичних засобів	V. Лексичні навички говоріння та письма - використання синонімів, ідіом, кліше, фразеологізмів, безеквівалентної лексики, заміна простих ЛО на складніші; - використання оцінної лексики, яка позначає естетично-значущі моменти; - коректність і доступність оформлення комунікативного повідомлення, відчуття мови.	30
Загалом		100

Виділено п'ять критеріїв оцінювання кожного учасника експерименту, які дозволяють об'єктивно оцінити рівень сформованості лексичної компетентності. Відповідно, максимальна кількість балів, яку студент міг отримати, становила 100 балів. Матеріали доекспериментального зрізу представлені в Додатку Ж.

Експеримент проводився на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впродовж 2015-2017 навчальних років. В експерименті брали участь студенти третього курсу чотирьох експериментальних груп: ЕГ1 (11 студентів) та ЕГ2 (11 студентів) взяли участь у проведенні першої серії експерименту; ЕГ3 (10 студентів), ЕГ4 (9 студентів) – у проведенні другої серії експерименту. Таким чином, у першій серії експерименту взяли участь 22 студенти, у другій – 19. Загальна кількість учасників експерименту становить 41 студент. Експериментальне навчання тривало 64 години, що становить 27% усіх аудиторних годин (234), відповідно до навчальної

програми дисципліни «Практичний курс німецької мови» [151] (розподіл годин за модулями представлено у підрозділі 2.4.).

Метою експериментального навчання була перевірка ефективності методики формування НЛК на основі АХТ та порівняння двох її варіантів.

Формування НЛК на основі АХТ проводилося на заняттях з домашнього читання у формі виконання вправ, обговорення прочитаного та аналізу лінгвістичних особливостей прочитаних оповідань. Таким чином, ми могли простежувати розвиток сформованості НЛК у студентів на кожному занятті, вчасно помічати лексичні помилки, яких допускають студенти, та сприяти подоланню труднощів, які виникають під час читання творів художньої літератури та під час роботи з лексичним аспектом німецької мови.

Змістове наповнення до- та післяекспериментального зрізів відрізнялося, однак види завдань і критерії їх оцінювання були ті самі. Завдання післяекспериментального зрізу були побудовані з урахуванням ЛО усіх оповідань, опрацьованих під час експериментального навчання. Післяекспериментальний зріз тривав 1 годину і передбачав виконання 6 завдань на визначення сформованості лексичних знань і навичок, оцінювання рівня сформованості ЛО в читанні, говорінні та письмі. Матеріали післяекспериментального зрізу представлені в Додатку 3, а аналіз його результатів здійснено у підрозділі 3.2.

Заключним етапом експерименту було опитування студентів щодо ефективності запропонованої методики формування НЛК на основі АХТ. Експеримент було проведено в першому семестрі у 2015-2016 та 2016-2017 навчальних роках. Вказана у підрозділі 2.4. у моделі формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ кількість аудиторних годин, відведених на домашнє читання у першому семестрі, становить 26 аудиторних годин. Структура проведеного нами експерименту з конкретизацією завдань кожної фази, уточненням тривалості та часу проведення представлена у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Структура методичного експерименту

<i>Етап експерименту</i>	<i>Час проведення</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Основні завдання</i>
Доекспериментальний зріз в ЕГ1 та ЕГ2	14.09.15 – 16.09.15	≈ 2 год	Визначити вихідний рівень сформованості лексичних навичок читання, говоріння та письма
Експериментальне навчання	21.09.15 – 17.12.15	22 год	Перевірити ефективність розробленої системи вправ простежити динаміку змін рівня сформованості НЛК визначити оптимальний варіант методики формування НЛК на основі АХТ
Післяекспериментальний зріз	21.12.15 – 24.12.15	≈ 1 год	Визначити досягнутий рівень сформованості НЛК
Післяекспериментальне анкетування студентів	21.12.15 – 24.12.15	≈ 1 год	Дослідити думку студентів щодо проведених занять, запропонованих комплексів вправ та з'ясувати, які труднощі виникали
Доекспериментальний зріз в ЕГ3 та ЕГ4	12.09.16 – 15.09.16	≈ 2 год	Визначити вихідний рівень сформованості лексичних навичок читання, говоріння та письма
Експериментальне навчання в ЕГ3 та ЕГ4	19.09.16 – 15.12.16	22 год	Перевірити ефективність розробленої системи вправ простежити динаміку змін рівня сформованості НЛК визначити оптимальний варіант методики формування НЛК на основі АХТ

Продовження таблиці 3.3.

Післяекспериментальний зріз в ЕГ3 та ЕГ4	19.12.16 – 23.12.16	≈ 1 год	Визначити досягнутий рівень сформованості НЛК
Післяекспериментальне анкетування студентів	19.12.16 – 23.12.16	≈ 1 год	Дослідити думку студентів щодо проведених занять, запропонованих комплексів вправ та з'ясувати, які труднощі виникали

Перша серія експерименту продемонструвала доцільність та дієвість розроблених завдань, тому у другій серії ми використовували завдання такого ж типу, які, однак, були доповнені завданнями творчого характеру.

Таким чином, у підрозділі 3.1. описано підготовку, хід та проведення експерименту, визначено гіпотезу, його завдання, тип експерименту, варійовані та неварійовані величини. Реалізація експерименту проводилася у чотири етапи: доекспериментальний зріз, експериментальне навчання, післяекспериментальний зріз, опитування студентів.

Наступні етапи експерименту будуть представлені та описані у підрозділі 3.2.

3.2. Хід, аналіз та інтерпретація результатів експерименту

Розглянувши питання організації експериментального навчання майбутніх учителів, представимо завершальні фази експерименту, сутність яких полягає в реалізації експериментального навчання лексичного аспекту німецької мови на основі АХТ, презентації, констатації та інтерпретації результатів, перевірки достовірності отриманих даних методами математичної статистики, а також доведення їхньої надійності.

Експеримент проводився відповідно до визначених у підрозділі 3.1 етапів. Обом серіям експериментального навчання передували доекспериментальні зрізи. З метою якісного аналізу рівня сформованості НЛК майбутніх учителів на основі

АХТ результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів перевірялися з урахуванням критеріїв оцінювання рівня сформованості лексичних знань та навичок, лексичної усвідомленості (див. підрозділ 3.1.).

Усі завдання у межах доекспериментального зрізу були перевірені та оцінені відповідно до визначених нами у підрозділі 3.1. критеріїв повноти і точності розуміння ЛО в АХТ, лексичної правильності, лексичної сполучуваності, відповідності вживання ЛО жанру та стилю, широти діапазону лексичних засобів.

Для визначення об'єктивного показника успішності виконання завдань студентом нами було обчислено коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька: $K=Q/N$, де K – коефіцієнт навченості, Q – кількість правильних відповідей, N – максимально можлива кількість балів [15, с.53-69]. Рівень навченості вважається достатнім, якщо коефіцієнт є більшим або рівним 0,7.

Результати, отримані нами у ході проведення доекспериментального зрізу, представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Середні показники рівня сформованості лексичної компетентності майбутніх учителів за результатами доекспериментального зрізу

Серії експерименту	Групи	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості лексичних навичок у балах					Середній загальний бал	Коефіцієнт навченості
		<i>Повнота і точність розуміння ЛО в АХТ</i>	<i>Лексична правильність</i>	<i>Лексична сполучуваність</i>	<i>Відповідність вживання ЛО жанру та стилю</i>	<i>Широта діапазону лексичних засобів</i>		
I	ЕГ-1	7	8,18	7,82	10,91	12	45,91	0,46
	ЕГ-2	6,27	8,45	8,27	8,91	11,73	43,63	0,44
II	ЕГ-3	6,1	8,3	9,7	9,6	12,2	45,9	0,46
	ЕГ-4	7	8,44	8,89	10,11	10,89	45,33	0,45
Максимальні показники		10	20	20	20	30	100	1

Проаналізуємо результати доекспериментального зрізу, обчисливши середній коефіцієнт навченості для чотирьох ЕГ за кожним критерієм.

Середні показники сформованості НЛК майбутніх учителів на доекспериментальному зрізі становили 45,91 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,46), 43,5 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,44), 45,9 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,46), 45,33 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,45) що не відповідає мінімально достатньому коефіцієнту навченості за В. П. Беспальком. Найвищі показники були зафіксовані при виконанні студентами завдання за *критерієм повноти і точності розуміння ЛО в АХТ* (перше завдання) (7 в ЕГ-1 (коефіцієнт – 0,7), 6,27 в ЕГ-2 (коефіцієнт – 0,63), 6,1 в ЕГ-3 (коефіцієнт – 0,61), 7 в ЕГ-4 (коефіцієнт – 0,7), що говорить про вищий рівень сформованості рецептивної лексичної компетентності, порівняно з продуктивною. Показники, отримані студентами при виконанні завдань за *критерієм відповідності вживання ЛО жанру та стилю* (четверте і п'яте завдання) (10,91 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,55), 8,91 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,45), 9,6 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,48), 10,11 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,51) є вищими, ніж показники, отримані при виконанні продуктивних видів мовленнєвої діяльності за критеріями лексичної правильності (друге завдання), лексичної сполучуваності (третє і четверте завдання) та широти діапазону лексичних засобів (шосте завдання). Це можна пояснити тим, що студенти третього курсу вже оволоділи основами лексикології, зокрема, особливостями та нормами стилістики. Низькі показники спостерігаються при виконанні завдань за *критеріями лексичної правильності* (8,18 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,41), 8,45 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,42), 8,3 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,42), 8,44 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,42). Причиною таких результатів є наявність лексичних помилок, яких допускають студенти. Отримані результати за *критерієм лексичної сполучуваності*, у свою чергу, відображають недостатній рівень сформованості у студентів навички сполучати ЛО з іншими словами, дотримуючись правил та вимог лексичної сполучуваності: (7,82 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,39), 8,27 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,41), 9,7 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,49), 8,89 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,44). Найнижчі показники були отримані

при виконанні студентами завдань *за критерієм широти діапазону лексичних засобів* (12 в ЕГ-1 (коефіцієнт навченості – 0,4), 11,73 в ЕГ-2 (коефіцієнт навченості – 0,39), 12,2 в ЕГ-3 (коефіцієнт навченості – 0,41), 10,89 в ЕГ-4 (коефіцієнт навченості – 0,36). Труднощі, які виникли у студентів під час виконання завдань з дотриманням вказаного критерію пояснюються його комплексним характером, адже враховується не лише доцільність вибору мовних засобів для вираження комунікативної ідеї, але й дотримання правил лексичної сполучуваності, використання мовних та контекстуальних синонімів, антонімів та омонімів, наявність у мовленні емоційно-оцінної лексики, яка позначає естетично-значущі аспекти, тобто критерій широти діапазону лексичних засобів певною мірою інтегрує в собі дотримання попередніх критеріїв щодо використання лексики. Таким чином, доекспериментальний зріз засвідчив недостатній рівень сформованості продуктивних лексичних навичок, зокрема, навички миттєвого сполучення ЛО з іншими словами, навички виклику та відтворення ЛО у зовнішньому мовленні, вибору відповідного стилю та здатності самостійного творчого продукування письмового повідомлення.

Середні значення коефіцієнтів для кожного окремого студента з урахуванням усіх критеріїв представлені у Додатку К.

По завершенні підрахунків та аналізу результатів доекспериментального зрізу, було розпочато **експериментальне навчання**, яке проводилося в природних умовах. Формування і вдосконалення лексичної компетентності на основі творів художньої літератури відбувалося відповідно до чотирьох визначених етапів (див. підрозділ 2.2.) на відібраних та організованих нами оповіданнях німецькомовної літератури другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Кожен етап навчання співвідносився з темами та підтемами навчальних модулів п'ятого та шостого семестрів згідно з Навчальною робочою програмою з дисципліни «Практичний курс німецької мови».

Експериментальне навчання мало на меті перевірити ефективність двох варіантів А та Б моделі організації процесу формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ. ЕГ1 та ЕГ3 навчалися за варіантом А, який передбачав виконання вправ для інтегрованого формування НЛК різних видів МД (читання, говоріння та

письма) одночасно на всіх чотирьох етапах формування НЛК (вступному мотиваційному, операційно-пізнавальному, контрольно-оцінювальному та узагальнювальному). Згідно з варіантом Б, за яким навчалися ЕГ2 та ЕГ4, вправи для формування ЛК у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння та письма) не виконувалися на перших двох етапах (на вступному мотиваційному та операційно-пізнавальному) через імовірну складність виконання та недостатній рівень сформованості ЛК на перших двох етапах.

Результати експериментального навчання були зафіксовані за допомогою післяекспериментального зрізу, метою якого було визначення рівня сформованості лексичних знань і навичок у читанні, говорінні та письмі. Проаналізуємо результатами післяекспериментального зрізу та порівняємо їх з показниками доекспериментального зрізу. Результати післяекспериментального зрізу студентів усіх чотирьох груп представлені у Додатку Л. середні показники подані у Таблиці 3.5

Таблиця 3.5

Середні показники рівня сформованості лексичної компетентності майбутніх учителів за результатами післяекспериментального зрізу

Серія експерименту	Групи	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості лексичних навичок у балах					Середній загальний бал	Коефіцієнт навченості
		<i>Повнота і точність розуміння ЛО в АХТ</i>	<i>Лексична правильність</i>	<i>Лексична сполучуваність</i>	<i>Відповідність вживання ЛО жанру та стилю</i>	<i>Широта діапазону лексичних засобів</i>		
		8,64	15,64	16,64	17,54	24	82,45	0,82
	ЕГ-2	8,2	14,91	14,09	15,82	20	73,02	0,73
II	ЕГ-3	8,5	16,7	17,7	16,7	23,6	83,2	0,83
	ЕГ-4	8,2	15,11	14,77	15,22	18,9	72,2	0,72
Максимальні показники		10	20	20	20	30	100	1

Як бачимо з таблиці, в усіх групах було досягнуто коефіцієнт навченості 0,7 за всіма критеріями під час обох серій експерименту, що дає нам підставу

простежити якісні зміни у рівні сформованості лексичної компетентності, які відбулися під час експериментального навчання.

Найвищі середні показники були отримані за виконання другого завдання, що перевіряло рівень сформованості рецептивної лексичної компетентності за критерієм *повноти і точності розуміння лексичних одиниць в автентичному художньому творі*: ЕГ1 – 8,64 (0,86); ЕГ2 – 8,2 (0,82); ЕГ3 – 8,5 (0,85); ЕГ4 – 8,2 (0,82). Не викликало також труднощів виконання третього завдання за критерієм *лексичної сполучуваності*, метою якого була перевірка рівня сформованості лексичних знань та здатність коректно реалізувати синтагматичні відношення. Результат виконання завдань з урахуванням правил лексичної сполучуваності значно покращився, адже приріст у порівнянні з доекспериментальним зрізом складає ЕГ1 – 2,13; ЕГ2 – 1,7; ЕГ3 – 1,82; ЕГ4 – 1,66.

Розвинулось «відчуття мови», адже результати виконання першого завдання, яке перевіряло вживання слів у властивих їм значеннях (мовне / okazіональне / контекстуальне значення), коректне вживання спільнокореневих слів, омонімів, синонімів та антонімів за *критерієм лексичної правильності* показали приріст у 1,91 раза в ЕГ1 (15,636 бала з 20); у 1,76 раза в ЕГ2 (14,91 бала з 20); у 2,01 раза в ЕГ3 (16,7 бала з 20); у 1,71 раза в ЕГ4 (15,11 бала з 20). Усі експериментальні групи досягли коефіцієнту навченості: ЕГ1 – 0,78; ЕГ2 – 0,75; ЕГ3 – 0,84; ЕГ4 – 0,75.

Перевірка рівня сформованості лексичної компетентності за *критерієм відповідності вживання ЛО жанру та стилю* здійснювалася у контексті завдання, яке перевіряло широту діапазону лексичних засобів. Таким чином, завдання було дещо ускладненим, оскільки передбачало оцінювання за двома критеріями одночасно: за *критерієм відповідності вживання ЛО жанру і стилю* та за *критерієм широти діапазону лексичних засобів*. Середній бал студентів за виконання шостого завдання післяекспериментального зрізу становить 21,6 бала з 30, показники: 24 у ЕГ1 (коефіцієнт навченості – 0,8), 20 у ЕГ2 (коефіцієнт навченості – 0,66), 23,6 у ЕГ3 (коефіцієнт навченості – 0,79) та 18,9 в ЕГ4 (коефіцієнт навченості 0,63). Незважаючи на те, що розроблена методика містила

оповідання та вправи, які відзначалися наявністю стилістично маркованої лексики, та (за класифікацією Р. Інгардена), оцінної лексики – ЛО, що є виразниками естетично-значущих аспектів (емоційних, інтелектуальних, матеріальних, формальних та ін.), студенти не показали високих результатів (наприклад, рідко простіші ЛО замінювалися на складніші: *gutherzig* на *hochherzig*, *großmütig*, *weitherzig*, *uneigennützig*; зустрічаються стилістично необгрунтовані повтори ЛО *fröhlich*, яку доцільно було б замінити синонімами: *freustrahlend*, *beschwingt*, *gut aufgelegt*, *froh*, *freudig*, *heiter*, *launig*, *späßig*, *beglückt*.) У ході перевірки того ж завдання (окремо) за критерієм *відповідності вживання ЛО жанру та стилю*, як і в доекспериментальному зрізі, було отримано досить високі результати: середній бал в ЕГ1 – 17,54 з 20 (коефіцієнт навченості – 0,88); ЕГ2 – 15,82 бала з 20 (коефіцієнт навченості – 0,79); ЕГ3 – 16,7 бала з 20 (коефіцієнт навченості – 0,84); ЕГ4 – 15,22 бала з 20 (коефіцієнт навченості – 0,76).

Аналізуючи виконання студентами завдань післяекспериментального зрізу за визначеними нами критеріями (детальніше про критерії – у підрозділі 3.1), зупинимося на врахуванні майбутніми вчителями лінгвістичних особливостей мови німецькомовних ХТ. У контексті лексичної системи німецької мови АХТ ми зважали на реалізацію студентами її компонентів. Таким чином, стилістично нейтральна лексика є основою усіх функціональних стилів, тому 95% студентів не мали жодних проблем з правильністю її використання. Використання слів із полісемантичним потенціалом на правильних відстанях, зокрема у мовному, оказіональному та контекстуальному значенні також не було складним для студентів. Завдання з урахуванням цього аспекту оцінювалося за критерієм лексичної правильності. У 80% студентів не виникало труднощів, пов'язаних із багатозначними лексемами, 10% допускали незначні помилки, а 10% майбутніх учителів не розрізняли оказіональне, мовне та контекстуальне значення.

Знання особливостей синонімії/ антонімії як проявів варіативності і системності лексики мови, а також вміння коректно використати їх у власному мовленні оцінювалася за критерієм широти діапазону лексичних засобів. Передбачалося виконання окремих вправ на підбір можливих синонімів та

антонімів до запропонованих ЛО, після чого студент повинен був використати максимальну кількість доречних синонімічних / антонімічних рядів у власному письмовому або усному повідомленні.

Для перевірки рівня сформованості ЛК за критерієм широти діапазону лексичних засобів студенти здебільшого виконували завдання, спрямовані на продукування власного усного або письмового комунікативного повідомлення. При цьому враховувалася насиченість мовлення студентів ЛО, які є виразниками естетично-значущих аспектів, тобто слів, які виражають ознаку або стан предмета, явища, особи, якості та ін., тобто враховувався відсоток використання прикметників, дієприкметників, прислівників, фразеологізмів, кліше, ідіом, зворотів та ін.

Для порівняння середніх показників успішності у межах цього критерію під час обох серій експерименту представимо отримані дані у таблиці 3.6

Таблиця 3.6

Порівняльна таблиця середніх показників до- та післяекспериментального зрізів рівня розвитку НЛК за критеріями

Критерії оцінювання	Серія експерименту	Групи	Зрізи		Приріст
			Доекспериментальний	Післяекспериментальний	
Повнота і точність розуміння лексичних одиниць в АХТ	I	ЕГ1	0,7	0,86	0,16 (в 1,23 рази)
		ЕГ2	0,63	0,82	0,19 (в 1,3 рази)
	II	ЕГ3	0,61	0,85	0,24 (в 1,39 рази)
		ЕГ4	0,7	0,82	0,12 (в 1,17 рази)
Лексична правильність	I	ЕГ1	0,41	0,78	0,37 (в 1,9 рази)
		ЕГ2	0,42	0,75	0,33 (в 1,79 рази)
	II	ЕГ3	0,41	0,84	0,43 (в 2 рази)
		ЕГ4	0,42	0,76	0,34 (в 1,81 рази)

Продовження таблиці 3.6.

Лексична сполучуваність	I	ЕГ1	0,39	0,83	0,44 (в 2,13 рази)
		ЕГ2	0,41	0,7	0,28 (в 1,71 рази)
	II	ЕГ3	0,49	0,86	0,37 (в 1,76 рази)
		ЕГ4	0,44	0,74	0,3 (в 1,68 рази)
Відповідність вживання ЛО жанру та стилю	I	ЕГ1	0,55	0,88	0,33 (в 1,6 рази)
		ЕГ2	0,45	0,79	0,34 (в 1,76 рази)
	II	ЕГ3	0,48	0,84	0,36 (в 1,75 рази)
		ЕГ4	0,51	0,76	0,25 (1,49 рази)
Широта діапазону лексичних засобів	I	ЕГ1	0,4	0,8	0,4 (в 2 рази)
		ЕГ2	0,39	0,67	0,28 (в 0,72 рази)
	II	ЕГ3	0,41	0,79	0,39 (в 1,93 рази)
		ЕГ4	0,36	0,63	0,27 (в 1,75 рази)

За критерієм *широти діапазону лексичних засобів* оцінювалося «багатство» словникового запасу та визначався рівень володіння оцінною лексикою у різних видах мовленнєвої діяльності, тому групи, які працювали за варіантом методики А, виконуючи вправи на формування ЛК у читанні, говорінні та письмі на всіх етапах, показали вищий результат.

Для визначення рівня володіння оцінною лексикою ми враховували завдання на знаходження максимальної кількості синонімів та антонімів у четвертому завданні та написання студентами (Kreatives Schreiben) власного комунікативного повідомлення відповідно до заданої теми (шосте завдання). Вважаємо за необхідне здійснити окремий аналіз результатів студентів групи ЕГ1 та ЕГ3, які навчались за варіантом А методики (вправи для інтегрованого формування лексичних знань і навичок у читанні, говорінні та письмі

виконувалися на всіх етапах) та ЕГ2 і ЕГ4, які навчалися за варіантом Б методики (вправи для формування лексичних умінь та навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності: говорінні та письмі виконувалися лише на контрольній-оцінювальній та узагальнювальній етапах). Дані кожного студента представлені у Додатку Л.

ЕГ1 та ЕГ3 разом налічували 21 студента, ЕГ2 та ЕГ4 – 20 студентів. 20 студентів з ЕГ1 та ЕГ3 використовували ЛО для опису/передачі *емоційного стану* (підбираючи синонімічні та антонімічні ряди у четвертому завданні, студенти використовували лексику, яка виражає емоційні, інтелектуальні та чуттєві моменти), що складає 95%. В ЕГ2 і ЕГ4 17 студентів успішно підібрали слова, які передають *емоційний стан*, що становить 85%.

Цікавими є результати виконання завдання та його оцінка за підкритерієм емоційної характеристики (термін Р. Інгардена [259]). Емоційна характеристика передбачала використання ЛО, які, крім формальних аспектів, виражають похідні аспекти (від спостерігача, від новизни, від «природності», від «дійсності», від «правдивості»), таким чином, студенти правомірно показали високий рівень суб'єктивності у виконанні завдання з урахуванням цього підкритерію. 15 студентів у ЕГ1 та ЕГ3 (71%) та 13 студентів у ЕГ2 та ЕГ4 (65%) успішно виконали завдання.

Використання ЛО з метою *зовнішнього вираження емоцій* (яке передбачало також поведінку, манери, спосіб спілкування, зовнішні ознаки того, кого характеризували) крім ЛО, які виражають емоційні, інтелектуальні, чуттєві аспекти, застосовувалися також ЛО модальності прояву якостей. Незважаючи на те, що студенти вивчали тему «Aussehen und Charakter» «Beziehungen zwischen Mann und Frau» [151] та ін, впродовж п'ятого семестру, лише 13 студентів у ЕГ1 та ЕГ3 (що становить 62%) та 11 студентів у ЕГ2 та ЕГ4 (55%) впоралися із завданням, отримавши максимальний бал відповідно до вказаного підкритерію.

Аналіз виконання шостого завдання, в якому оцінювалася передача *емоційного ставлення* до того, про що йдеться у комунікативному повідомленні, а також емоційного ставлення героїв повідомлення до наявних обставин у творі за

допомогою відповідних ЛО, показав, що у ЕГ1 та ЕГ3 3 студентів (що становить 14%) використовували ЛО, які виражають емоційні, інтелектуальні, чуттєві, формальні аспекти (чисто предметні та похідні в залежності від спостерігача) та похідні (високої чи низької) якості. 1 студент у ЕГ2 та ЕГ4 (5%) виразив емоційне ставлення у власному комунікативному повідомленні, використовуючи відповідні ЛО.

Незважаючи на те, що обсяг лексичного мінімуму студентів є недостатнім для вираження емоційного стану, емоційного ставлення, зовнішнього вираження емоцій та емоційної характеристики, яке б відзначалося широтою діапазону лексичних засобів, ми вважаємо, що важливим є той факт, що студенти навчилися розпізнавати оцінну лексику в АХТ, класифікувати її та використовувати для досягнення комунікативних цілей.

Показники рівня володіння оцінною лексикою (в рамках критерію широти діапазону лексичних засобів) представлені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Показники рівня володіння оцінною лексикою
(критерій широти діапазону лексичних засобів)**

Підкритерій	ЕГ1 та ЕГ3	ЕГ2 та ЕГ4	Середній показник усіх ЕГ
Емоційний стан	95%	85%	90%
Емоційне ставлення	14%	5%	10%
Зовнішнє вираження емоцій	62%	55%	59%
Емоційна характеристика	71%	65%	68%

Як бачимо, студенти, як виконували вправи для інтегрованого формування лексичних знань і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні, письмі) на всіх етапах (ЕГ 1 та ЕГ3) показали вищий рівень володіння оцінною лексикою, ніж студенти ЕГ2 та ЕГ4, які виконували вправи для формування лексичних знань і навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні та письмі) лише на контрольно-оцінювальному та узагальнювальному етапах.

Проаналізувавши результати до- та післяекспериментального зрізів, перевіримо ефективність методики формування НЛК на основі АХТ методами математичної статистики.

Середні показники до- та післяекспериментального зрізів представлено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Порівняльна таблиця середніх показників до- та післяекспериментальних зрізів рівня сформованості НЛК у студентів третього року навчання (коефіцієнт навченості за В. П. Беспальком)

Групи	Зрізи		Приріст
	Доекспериментальний	Післяекспериментальний	
ЕГ1	0,46	0,82	0,36 (в 1,78 раза)
ЕГ2	0,44	0,73	0,29 (в 1,66 раза)
ЕГ3	0,46	0,83	0,37 (в 1,8 раза)
ЕГ4	0,45	0,72	0,27 (в 1,6 раза)

Як бачимо з таблиці, в усіх групах було досягнуто коефіцієнта навченості 0,7, що дає нам підставу простежити якісні зміни у рівні сформованості лексичної компетентності та вказує на загальну ефективність запропонованої методики (див. рис.3.3).

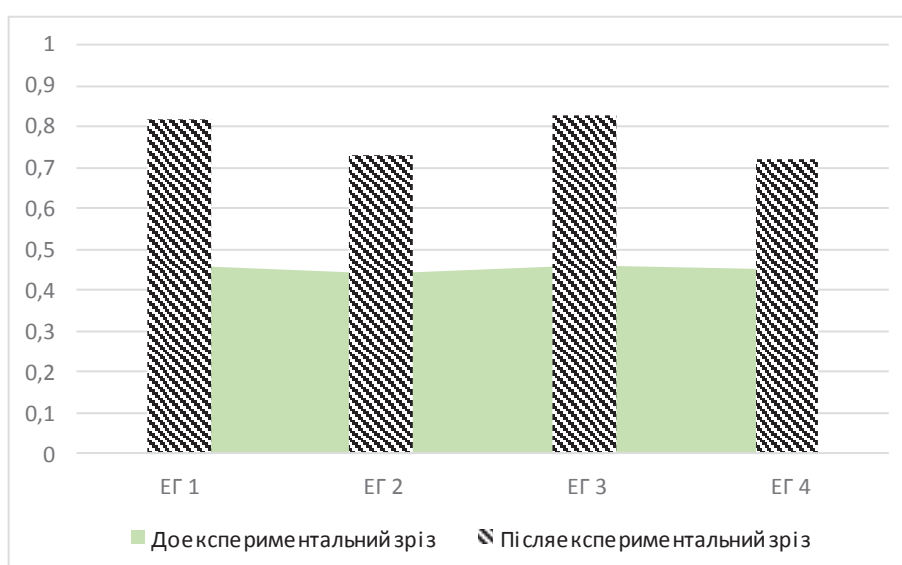


Рис. 3.3 Порівняння показників коефіцієнту навченості до- та післяекспериментального зрізів в експериментальних групах

Як видно з таблиці та рисунку, студенти ЕГ 1 та ЕГ3, які навчалися за варіантом А методики, досягли вищого рівня навченості, ніж студенти ЕГ2 та ЕГ4. Для підтвердження чи спростування достовірності отриманих даних ми використали φ^* кутового перетворення Фішера, призначений для зіставлення двох вибірок за частотою наявності ефекту, у якому зацікавлений дослідник [166, с. 157]. Критерій оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частинами двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, що досліджується [166, с. 162]. Методичні дослідження трактують поняття «є ефект» як досягнення коефіцієнта навченості 0,7, відповідно «немає ефекту» як недосягнення цього коефіцієнта.

Наступним кроком буде визначення того, наскільки відрізняється кількість студентів, що досягли коефіцієнта навченості 0,7 за даними до- та післяекспериментального зрізів першої серії експериментального навчання. Для цього сформулюємо дві статистичні гіпотези:

H_0 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у першій групі (ЕГ1) за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж доекспериментального.

H_1 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у першій групі (ЕГ1) за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

У таблиці 3.9 представлені емпіричні частоти за двома значеннями ознаки: «є ефект», «немає ефекту»:

Таблиця 3.9

Зіставлення результатів виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів ЕГ1

Зрізи	«Є ефект»		φ	«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка	
Доекспериментальний	0	0%	0	11	100%	11
Післяекспериментальний	10	91%	2,532	1	9%	11

За таблицею «Величини кута φ для різних відсоткових часток» [166, с. 331], підрахуємо величини φ , що відповідають отриманим відсотковим часткам:

$$\varphi_1 (91\%) = 2,532$$

$$\varphi_2 (0\%) = 0$$

Підрахуємо емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ за формулою [166, с. 162]:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де}$$

φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частині;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частині;

n_1 – кількість спостережень у першій вибірці;

n_2 – кількість спостережень у другій вибірці.

Підрахуємо емпіричне значення φ^* :

$$\varphi^*_{емп} = (2,532 - 0) \cdot \sqrt{\frac{11 \cdot 11}{11 + 11}} = 2,532 \cdot \sqrt{\frac{121}{22}} = 2,532 \cdot 2,345 = 5,94$$

Отримане значення $\varphi^*_{емп}$ зіставимо з критичним значенням $\varphi_{кр}$, що відповідають прийнятним у гуманітарних науках рівням статистичної значимості, а саме,

$$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{емп} > \varphi_{кр},$$

$$5,94 > 2,31$$

Для графічного підтвердження результатів побудуємо «вісь значущості» (рис. 3.4.):

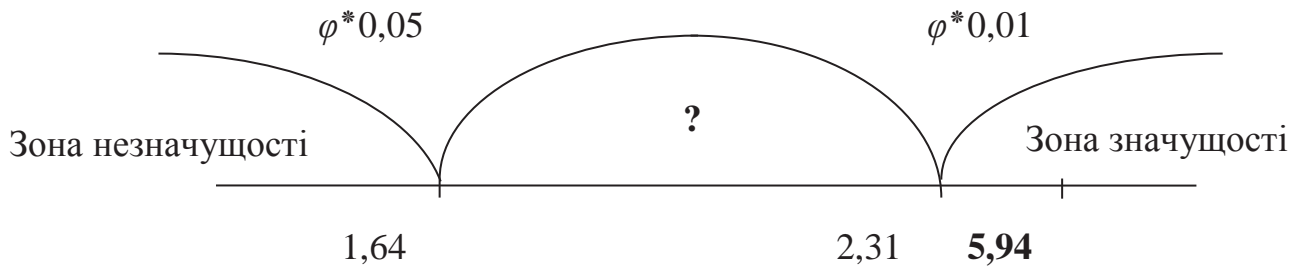


Рис. 3.4. Визначення критерію φ для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження у групі ЕГ1.

Отримане емпіричне значення φ^*_{emp} знаходиться у зоні значущості, що підтверджує гіпотезу H_1 , за якою стверджується, що частка осіб у першій групі (ЕГ1), які досягли коефіцієнта навченості 0,7 після проведення експерименту більша, ніж перед проведенням експерименту. Відтак можемо зробити висновок, що рівень навченості в ЕГ1 після проведення експериментального навчання є вищим, ніж рівень навченості перед експериментальним навчанням. Отже, нами доведена ефективність варіанту А методики.

Наступним нашим кроком буде перевірка досягнень студентів ЕГ2 до та після проведення експерименту. Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у другій групі (ЕГ2) за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж доекспериментального.

H_1 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у другій групі (ЕГ2) за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

У таблиці 3.10 представлено величини φ , які відповідають відсотковим часткам у кожній з груп.

Таблиця 3.10

Зіставлення результатів виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів ЕГ2

Зрізи	«Є ефект»		φ	«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка	
Доекспериментальний	0	0%	0	11	100%	11
Післяекспериментальний	6	55%	1,671	5	45%	11

Підрахуємо емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ за формулою, описаною вище

$$\varphi^*_{емп} = (1,671 - 0) \cdot \sqrt{\frac{11 \cdot 11}{11 + 11}} = 1,671 \cdot \sqrt{\frac{121}{22}} = 1,671 \cdot 2,345 = 3,92$$

Побудуємо «вісь значущості» (див. рис.3.5).

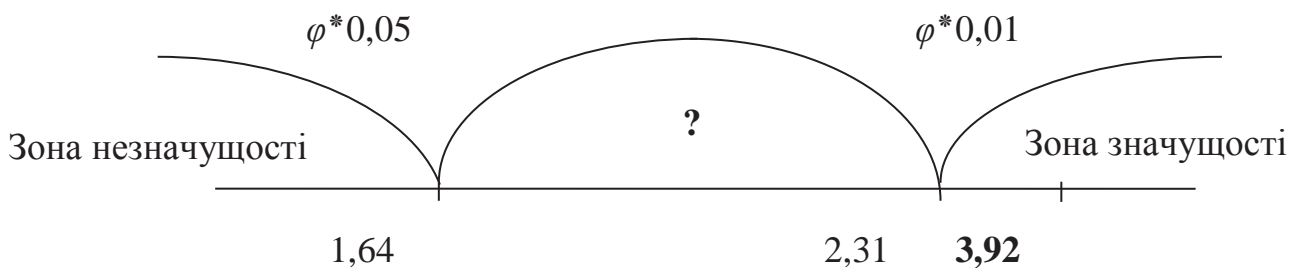


Рис. 3.5 Визначення критерію φ для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження у групі ЕГ2.

Одержане $\varphi^*_{емп}$ знаходиться в зоні значущості, тому відкидаємо гіпотезу H_0 та приймаємо гіпотезу H_1 : частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у другій групі (ЕГ2) за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж

доекспериментального. Таким чином, правомірно стверджувати, що варіант А методики є ефективним.

Таким чином, перша серія експерименту засвідчила ефективність варіанту А методики. За допомогою багатфункціонального статистичного критерію ϕ^* - кутового перетворення Фішера спробуємо визначити, котрий із запропонованих варіантів методики є більш оптимальним для студентів третього року навчання.

Сформулюємо дві статистичні гіпотези:

H_0 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у групах ЕГ1 та ЕГ2 не більша, ніж в ЕГ2.

H_1 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у групах ЕГ1 та ЕГ2 більша, ніж в ЕГ2.

Представимо величини ϕ , які відповідають відсотковим часткам у кожній із груп (див табл.3.11).

Таблиця 3.11

Зіставлення результатів виконання завдань післяекспериментального зрізу ЕГ1 та ЕГ2

Групи	«Є ефект»		ϕ	«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка	
ЕГ1	10	91%	2,532	1	9%	11
ЕГ2	6	55%	1,671	5	45%	11
Всього	16			6		

За таблицею «Величини кута ϕ (в радіанах) для різних відсоткових часток» [166, с. 330] визначимо величини ϕ для двох отриманих нами відсоткових часток:

$$\phi_1(91\%) = 2,532$$

$$\phi_1(55\%) = 1,671$$

Підрахуємо емпіричне значення критерію $\varphi^*_{емп}$:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\varphi^*_{емп} = (2,532 - 1,671) \cdot \sqrt{\frac{11 \cdot 11}{11 + 11}} = 0,861 \cdot \sqrt{\frac{121}{22}} = 0,861 \cdot 2,345 = 2,02$$

Критичні значення критерію за таблицею рівнів статистичної значущості різних значень критерію φ^* Фішера [166, с. 331] складають:

$$\varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

При порівнянні $\varphi^*_{емп}$ з критичним значенням $\varphi_{кр.}$, отримуємо наступний результат:

$$\begin{aligned} \varphi^*_{емп} &\leq \varphi_{кр.} \\ 2,02 &< 2,31 \end{aligned}$$

Побудуємо «вісь значущості» (див.рис. 3.6.)

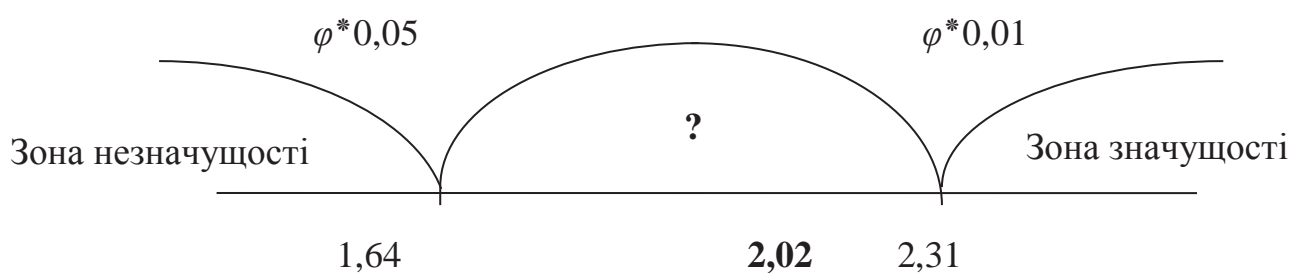


Рис. 3.6 Визначення критерію φ для порівняння варіантів А та Б методики формування НЛК

Одержане емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ знаходиться між зоною значущості та зоною незначущості. За такими результатами гіпотеза H_0 відкидається [166, с. 175] і приймається гіпотеза H_1 : частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ1 більша, ніж в ЕГ2.

Наступним нашим завданням є опис експерименту, який було проведено в першому семестрі 2016-2017 навчальних років. Інтерпретація отриманих у першій серії результатів експерименту засвідчила ефективність запропонованих завдань для формування НЛК на основі АХТ.

Перш за все, зіставимо результати виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів ЕГЗ (див табл.3.12).

Таблиця 3.12

Зіставлення результатів виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів ЕГЗ

Зрізи	«Є ефект»		ϕ	«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка	
Доекспериментальний	0	0%	0	10	100%	10
Післяекспериментальний	9	90%	2,498	1	10%	10

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у третій групі (ЕГЗ) за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж доекспериментального.

H_1 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у третій групі (ЕГЗ) за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

За таблицею «Величини кута ϕ для різних відсоткових часток» [166, с. 331], підрахуємо величини ϕ , що відповідають отриманим відсотковим часткам:

$$\phi_1(90\%) = 2,498$$

$$\phi_2(0\%) = 0$$

Підрахуємо емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\varphi^*_{емп} = (2,498 - 0) \cdot \sqrt{\frac{10 \cdot 10}{10 + 10}} = 2,498 \cdot \sqrt{\frac{100}{20}} = 2,498 \cdot 2,236 = 5,586$$

Критичні значення критерію за таблицею рівнів статистичної значущості різних значень критерію φ^* Фішера [166, с. 332]:

$$\varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівнявши $\varphi^*_{емп}$ з критичним значенням $\varphi_{кр.}$, ми отримали такий результат:

$$\varphi^*_{емп} > \varphi_{кр.}$$

$$5,586 > 2,31$$

Відтворимо отриманий результат на рисунку вісі значущості.

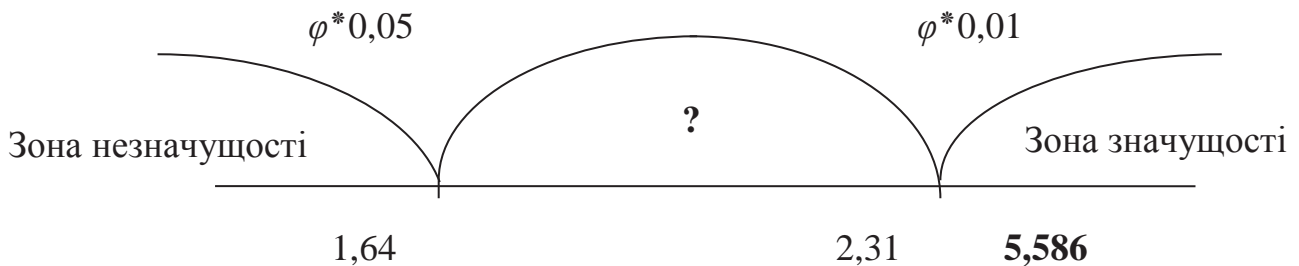


Рис. 3.7. Визначення критерію φ для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження у групі ЕГЗ.

Отримане значення $\varphi^*_{емп}$ знаходиться в зоні значущості. Таким чином, приймаємо гіпотезу H_1 , згідно з якою, частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у третій групі (ЕГЗ) більша після експерименту, ніж до експерименту, що свідчить про ефективність варіанту А методики (див табл.3.13).

Таблиця 3.13

**Зіставлення результатів виконання завдань до- та
післяекспериментального зрізів ЕГ4**

Зрізи	«Є ефект»		φ	«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка	
Доекспериментальний	0	0%	0	9	100%	9
Післяекспериментальний	4	44%	1,451	5	66%	9

Сформулюємо дві статистичні гіпотези:

H_0 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у четвертій групі (ЕГ4) за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж доекспериментального.

H_1 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у четвертій групі (ЕГ4) за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

Підрахуємо величини φ, що відповідають отриманим відсотковим часткам:

$$\varphi_1 (44\%) = 1,451$$

$$\varphi_2 (0\%) = 0$$

Підрахуємо емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\varphi^*_{емп} = (1,451 - 0) \cdot \sqrt{\frac{9 \cdot 9}{9 + 9}} = 1,451 \cdot \sqrt{\frac{81}{18}} = 1,451 \cdot 2,121 = 3,078$$

Критичні значення критерію за таблицею рівнів статистичної значущості різних значень критерію φ^* Фішера [166, с. 332]:

$$\varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівнявши $\varphi^*_{емп}$ з критичним значенням $\varphi_{кр.}$, ми отримали такий результат:

$$\varphi^*_{емп} > \varphi_{кр.}$$

$$3,078 > 2,31$$

Відтворимо отриманий результат на рисунку вісі значущості.

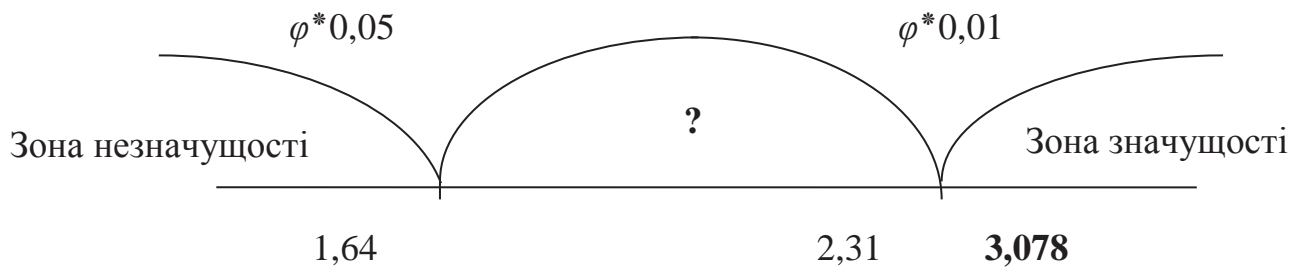


Рис. 3.8 Визначення критерію φ для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження у групі ЕГ4.

Оскільки отримане значення $\varphi^*_{емп}$ знаходиться в зоні значущості, то приймаємо гіпотезу H_1 : частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у четвертій групі (ЕГ4) більша після експерименту, ніж до експерименту, що свідчить про ефективність варіанту Б методики.

Наступним кроком буде порівняння двох варіантів методики. Визначимо рівність груп ЕГ3 та ЕГ4 після експериментального навчання, використовуючи багатофункціональний статистичний критерій φ^* кутового перетворення Фішера. Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в ЕГ3 не більша, ніж в ЕГ4.

H_1 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в ЕГ3 більша, ніж в ЕГ4.

Ми визначили величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній з груп [166, с. 330-332]. Представимо зіставлення двох експериментальних груп за

результатами виконання завдань у післяекспериментальному зрізі (див. таблиця 3.14).

Таблиця 3.14

Зіставлення результатів виконання завдань післяекспериментального зрізу ЕГ3 та ЕГ4

Групи	«Є ефект»		φ	«Немає ефекту»		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка	
ЕГ3	9	90%	2,498	1	10%	10
ЕГ4	4	44%	1,451	5	66%	9
Всього	16			6		

За таблицю «Величини кута φ (в радіанах) для різних відсоткових часток» [166, с. 330] визначимо величини φ для двох отриманих нами відсоткових часток:

$$\varphi_1 (91\%) = 2,498$$

$$\varphi_2 (55\%) = 1,451$$

Підрахуємо емпіричне значення критерію $\varphi^*_{емп}$:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\varphi^*_{емп} = (2,498 - 1,451) \cdot \sqrt{\frac{10 \cdot 9}{10 + 9}} = 1,047 \cdot \sqrt{\frac{90}{19}} = 1,047 \cdot 2,176 = 2,278$$

Критичні значення критерію за таблицею рівнів статистичної значущості різних значень критерію φ^* Фішера [166, с. 331] складають:

$$\varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

При порівнянні $\varphi^*_{емп}$ з критичним значенням $\varphi_{кр.}$, отримуємо наступний результат:

$$\varphi^*_{емп} \leq \varphi_{кр.}$$

$$2,278 < 2,31$$

Побудуємо «вісь значущості» (див.рис. 3.9)

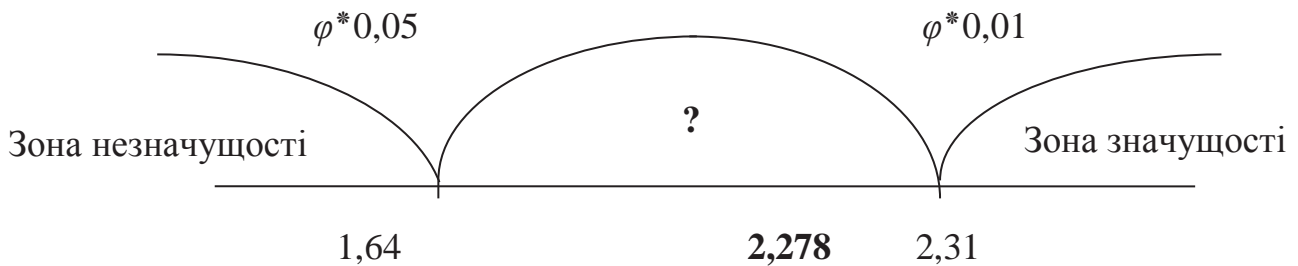


Рис. 3.9 Визначення критерію φ для порівняння варіантів А та Б методики формування НЛК

Отримане значення $\varphi^*_{емп}$ знаходиться між зоною значущості та зоною незначущості, таким чином, приймаємо гіпотезу H_1 , яка у нашому випадку стверджує, що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в ЕГ3 більша, ніж в ЕГ4, що свідчить про більшу ефективність варіанту А методики.

Результати післяекспериментального зрізу ЕГ1 та ЕГ2 схематично представлені у додатку Л.

Вважаємо за доцільне перевірити ступінь достовірності результатів у ЕГ іншим методом математичної статистики. З цією метою ми застосували метод Крамера-Уелча [127]. Алгоритм визначення достовірності збігів та відмінностей характеристик порівнюваних вибірок для експериментальних даних, які виміряні у шкалі відношень, за допомогою критерію Крамера-Уелча полягає в наступному:

- 1) Для порівнюваних вибірок обчислити $T_{емп}$ – емпіричне значення критерія Крамера-Уелча за формулою (1):

$$T_{емп} = \frac{\sqrt{M \cdot N} \cdot |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}}$$

де N і M – об'єми вибірок X і Y (кількість студентів в експериментальних групах);

\bar{x} і \bar{y} - вибіркові середні порівнюваних вибірок;

D_x і D_y – вибіркові дисперсії порівнюваних вибірок.

Вибіркове середнє \bar{x} вибірки X розраховується за формулою (2):

$$\bar{x} = \frac{1}{N} \cdot (x_1 + x_2 + \dots + x_n) = \frac{1}{N} \cdot \sum_{i=1}^N x_i$$

Вибіркова дисперсія D_x розраховується за формулою (3):

$$D_x = \frac{1}{N} \cdot \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2$$

2) Наступним кроком є порівняння отриманого в результаті обчислень $T_{\text{емп}}$ з відомим (заданим у таблиці) еталонним числом – критичним значенням критерію, яке приводиться для декількох рівнів значимості. Рівень значимості – це вірогідність помилки, що полягає у відхиленні нульової гіпотези (гіпотеза про відсутність відмінностей у характеристиках експериментальних груп), тобто вірогідність того, що різниця вважається суттєвою, а вона, насправді, випадкова. У педагогічних дослідженнях зазвичай обмежуються рівнем значимості $\alpha = 0,05$, таким чином, допускається не більше, ніж 5% можливість помилки. Здійснюючи обрахунки, ми також прийняли рівень значимості $\alpha = 0,05$.

Якщо отримане емпіричне значення критерію виходить менше або рівне у порівнянні з критичним значенням, то приймається нульова гіпотеза, так як вважається, що на заданому рівні значимості характеристики ЕГ збігаються на рівні значимості 0,05. Якщо емпіричне значення критерію більше критичного, то нульова гіпотеза відкидається і приймається альтернативна гіпотеза – характеристики контрольних груп вважаються різними за достовірністю відмінностей $1-\alpha$, а достовірність відмінностей дорівнює 0,95. Чим більше емпіричне значення у порівнянні з критичним, тим більша різниця характеристик порівнюваних об'єктів.

Таким чином, якщо обчислений коефіцієнт Крамера-Уелча за даними експерименту перевищує критичне значення (1,96), то результати у порівнюваних групах можна вважати достовірними [127].

Проведемо розрахунки вибірових середніх та дисперсій (формули 2,3) кількості балів, які набрали студенти під час виконання доекспериментального зрізу (представлені в Додатку К) і отримаємо $T_{\text{емп}}$:

$$D_x = \frac{1}{11} \sum_{s:1}^{11} (x_i - 45,91)^2 = \frac{1}{11} \cdot 209,92 = 19,08$$

$$D_y = \frac{1}{11} \sum_{s:1}^{11} (y_i - 43,63)^2 = \frac{1}{11} \cdot 248,547 = 22,6$$

$$T_{\text{емп}} = \frac{\sqrt{11 \cdot 11} \cdot |45,91 - 43,63|}{\sqrt{11 \cdot 19,08 + 11 \cdot 22,6}} = 1,172$$

$T_{\text{емп}} = 1,172 < 1,96$. Таким чином, гіпотеза про збіг характеристик ЕГ1 та ЕГ2 до експерименту приймається на рівні значимості 0,05, тобто успішність груп до початку експерименту однорідна.

Порівняємо характеристики (успішність) експериментальних груп по завершенню експерименту. Перш за все, обчислимо вибірові середні та дисперсії кількості балів, які набрали студенти, виконуючи післяекспериментальний зріз:

$$D_x = \frac{1}{11} \sum_{s:1}^{11} (x_i - 82,45)^2 = \frac{1}{11} \cdot 870,7 = 79,15;$$

$$D_y = \frac{1}{11} \sum_{y:1}^{11} (y_i - 73)^2 = \frac{1}{11} \cdot 1112 = 101,09;$$

$$T_{\text{емп}} = \frac{\sqrt{11 \cdot 11} \cdot |82,45 - 73|}{\sqrt{11 \cdot 79,15 + 11 \cdot 101,09}} = 2,344$$

$T_{\text{емп}} = 2,344 > 1,96$. Таким чином, достовірність різниці ЕГ1 та ЕГ2 по завершенню експерименту складає 90%. Тобто, початкові (до експерименту) стани ЕГ1 і ЕГ2 збігаються, а кінцеві (по завершенню експерименту) – різняться. Отже, можна зробити висновок, що ефект змін зумовлений застосуванням запропонованої методики формування ЛК на основі АХТ, зокрема, варіантом А методики.

Результати визначення рівня успішності студентів ЕГ1 і ЕГ2 до експерименту та після експерименту графічно представлені у додатку К.1., додатку К.2., додатку Л.1., додатку Л.2.

Визначимо $T_{\text{емп}}$ для другої серії експерименту (ЕГ3 та ЕГ4).

Проведемо розрахунки вибірових середніх та дисперсій (формули 2,3) кількості балів, які набрали студенти під час виконання доекспериментального зрізу (представлені в Додатку К) і отримаємо $T_{\text{емп}}$:

$$D_x = \frac{1}{10} \sum_{y1}^{10} (x_i - 45,9)^2 = \frac{1}{10} \cdot 640,9 = 64,09;$$

$$D_y = \frac{1}{10} \sum_{y1}^{10} (y_i - 45,33)^2 = \frac{1}{10} \cdot 32,028 = 3,559;$$

$$T_{\text{емп}} = \frac{\sqrt{10 \cdot 9} \cdot |45,9 - 45,33|}{\sqrt{10 \cdot 64,09 + 9 \cdot 3,559}} = 0,209$$

$T_{\text{емп}} = 0,209 < 1,96$. Отже, гіпотеза про збіг рівня успішності ЕГ3 та ЕГ4 до експерименту приймається на рівні значимості 0,05, тобто успішність груп до початку експерименту однакова.

Порівняємо характеристики (успішність) експериментальних груп по завершенню експерименту. Перш за все, обчислимо вибірові середні та дисперсії кількості балів, які набрали студенти, виконуючи завдання післяекспериментального зрізу:

$$D_x = \frac{1}{10} \sum_{s:1}^{10} (x_i - 83,2)^2 = \frac{1}{10} \cdot 619,6 = 61,96;$$

$$D_y = \frac{1}{9} \sum_{y1}^9 (y_i - 72,22)^2 = \frac{1}{9} \cdot 691,988 = 76,888;$$

$$T_{\text{емп}} = \frac{\sqrt{10 \cdot 9} \cdot |83,2 - 72,22|}{\sqrt{10 \cdot 61,96 + 9 \cdot 76,888}} = 2,876$$

$T_{\text{емп}} = 2,876 > 1,96$. Таким чином, достовірність різниці ЕГ3 та ЕГ4 після експерименту складає 90%. Тобто, початкові (до експерименту) стани ЕГ3 і ЕГ4 збігаються, а кінцеві (по завершенню експерименту) – різняться. Отже, можна

зробити висновок, що ефект змін, як і у першій секції експерименту, зумовлений застосуванням запропонованої методики формування ЛК на основі АХТ, зокрема, варіантом А методики.

Результати визначення рівня успішності студентів ЕГ3 і ЕГ4 до експерименту та після експерименту на графічно представлені у додатку К.3., додатку К.4., додатку Л.3., додатку Л.4.

Отримані дані методами математичної статистики – критеріями φ^* Фішера та Крамера-Уелча – свідчать про ефективність варіанту А методики, де вправи для інтегрованого формування лексичних умінь та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності: читанні, говорінні та письмі виконуються на вступному мотиваційному, операційно-пізнавальному, контрольно-оцінювальному та узагальнювальному етапах, тобто на усіх етапах простежується інтегрований характер формування ЛК.

Таким чином, проведений нами експеримент підтверджує ефективність розробленої методики формування НЛК на основі АХТ. Студенти усіх експериментальних груп досягли достатнього коефіцієнта навченості 0,7. Методами математичною статистики (критерій кутового перетворення Фішера та критерій Крамера-Уелча) ми не тільки підтвердили ефективність методики формування НЛК на основі АХТ, а й виявили більшу ефективність варіанту А методики, за яким інтегрований характер формування ЛК простежується у вправах на всіх етапах формування НЛК.

Особливостям реалізації запропонованої методики, а також викладу методичних рекомендацій щодо її впровадження у навчальний процес присвячено наступний підрозділ дисертації.

3.3. Методичні рекомендації щодо організації навчання з методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів з використанням автентичних художніх творів

Проведене теоретичне дослідження, розробка методики формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ, експериментальне дослідження та перевірка

ефективності відповідної методики дозволяють розробити методичні рекомендації щодо формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ.

При формуванні НЛК необхідно враховувати її структуру, яка охоплює лексичні знання, лексичні навички та лексичну усвідомленість (*lexikalische Bewusstheit*); інтегрований характер формування лексичних знань та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності; важливою є організація навчання лексичного аспекту з урахуванням роботи лексичного механізму у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності, визначення етапів формування НЛК на основі АХТ та обґрунтування послідовності подачі навчального матеріалу – художніх оповідань сучасних німецькомовних авторів.

Оскільки у нашому дослідженні ми вивчали питання інтегрованого формування ЛК, то передбачалося формування як рецептивних, так і репродуктивних лексичних навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Варто наголосити, що засвоєні студентом ЛО не можуть належати до двох різних взаємозалежних частин, адже в процесі вивчення іноземної мови вони переходять із пасивного мінімуму в активний, і навпаки. Як і в реальному спілкуванні, в процесі формування НЛК неможливо розмежувати види мовленнєвої діяльності та чітко поділити засвоєну лексику на активну та пасивну, що дозволяє визначити інтегрованість як невід’ємну умову формування ЛК.

Формуючи у студентів лексичні знання, доцільно формувати не лише знання звукової та графічної форм слова та правила словотвору, а й знання про відносну цінність слова та його здатність створювати синонімічні, антонімічні ряди, враховувати наявність омонімів, паронімів, стилістичної і соціокультурної забарвленості, синтаксичної і лексичної сполучувальних цінностей ЛО, знання про естетично-значущі аспекти, які можуть бути виражені оцінною лексикою. Також важливим є навчити студентів диференціювати значення, смисл слова та поняття, що зумовлено нерозривним зв’язком між психолінгвістичною природою лексики та когнітивними процесами суб’єкта навчальної діяльності.

Окрім визначених у методиці лексичних навичок також необхідно формувати лексичні навички усвідомлення правильності семантизації та

доцільності прогнозування ЛО; здатності оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик, які можуть вивчатися в рамках лексичної усвідомленості.

Художній твір реалізується як матеріальна форма, оскільки містить семантичну, синтаксичну, прагматичну, соціокультурну, естетичну інформацію, а також як об'єкт діяльності читача, що зумовлює складні психологічні процеси сприйняття та осмислення інформації, які характеризуються багаторівневим та комплексним характером функціонування процесів когнітивної сфери студента.

Потрібно врахувати, що робота з АХТ супроводжується розумінням смислового змісту ХТ, яке здійснюється читачем одразу на кількох рівнях: впізнання знайомих ЛО та усвідомлення інформативно значущих слів і висловів, вихід в понятійну сферу загальних знань студентів (перший рівень), декодування смислових віх тексту (другий рівень), декодування лінгвостилістичних засобів ХТ (третій рівень), розуміння головної ідеї твору в процесі осмислення та інтерпретації ХТ (четвертий рівень).

Для відбору художніх творів для формування НЛК майбутніх учителів рекомендуємо користуватися принципами естетичного впливу на читача, вокабулярно-стилістичним, системно-літературним, а також принципом мовленнєвого потенціалу. За принципом естетичного потенціалу варто відбирати художні твори, які здійснюють емоційний і вольовий вплив на реципієнта, передаючи емоційно-експресивні оціночні конотації, що накладаються на саму інформацію. АХТ повинні бути естетично цінними в силу високохудожності, захоплюючого сюжету, наявності детективних елементів, психологічної глибини розкриття героїв та ін. У контексті формування ЛК на основі АХТ особливою важливістю відзначається вокабулярно-стилістичний принцип, що враховує мовні і стилістичні потенції художнього твору та передбачає: аналіз мовних та літературних тенденцій, притаманних періоду написання твору; аналіз ідіолекту автора; аналіз мовних засобів твору на лексико-семантичному рівні мови; висвітлення стилістичних особливостей. Висвітлюючи й аналізуючи мовні та лексичні особливості на лексико-семантичному рівні мови, рекомендуємо

враховувати реалізацію наступних компонентів лексичної системи мови в АХТ: стилістично нейтральну лексику, полісемантичний потенціал ЛО, синонімічні та антонімічні ряди, фахову лексику, емоційно-експресивну лексику, яка виражає естетично-значущі аспекти, слугуючи фундаментом для опису емоційного стану, емоційного ставлення, зовнішнього вираження емоцій, емоційної характеристики.

Рекомендовано відбирати АХТ, які висвітлюють теми, передбачені Типовою навчальною програмою з німецької мови «Curriculum» [238].

Процес формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ складається з п'яти інтегрованих етапів: вступного мотиваційного, операційно-пізнавального, контрольного-оцінювального та узагальнювального, які є синтезом етапів навчання лексики, етапів роботи з текстом, етапів формування вмінь та навичок усного та писемного мовлення. На кожному етапі студенти оволодівають лексичними знаннями та формують і розвивають лексичні навички у різних видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні та письмі).

На вступному мотиваційному етапі необхідно актуалізувати фонові лінгвосоціокультурні, професійні / методичні знання і вміння, необхідні для рецепції АХТ, активізувати уяву та інтерес до читання, активізувати вже існуючі мовленнєві навички і вміння читання, аналізувати труднощі, які виникають в процесі читання тексту, та працювати над усуненням цих труднощів, ознайомити з новими ЛО, а також створити орієнтовну основу як необхідну умову розвитку лексичної усвідомленості та формування лексичної навички. Доцільно зосереджувати увагу на презентації, семантизації та первинному закріпленні нової лексики, на безеквівалентній та оцінній лексиці, підключаючи мовну та контекстуальну здогадку.

На операційно пізнавальному етапі рекомендуємо вдосконалювати та закріплювати вміння, навички і знання, набуті раніше. Необхідно розвивати вміння використовувати ЛО в умовах, наближених до умов реальної комунікації та вміння стереотипно-ситуативного використання засвоєного лексичного матеріалу для вирішення комунікативних завдань, шляхом виконання завдань,

спрямованих на автоматизацію використання ЛО на рівні словоформи, словосполучення, речення, понадфразової єдності та тексту.

На контрольно-оцінювальному етапі слід залучати також самоконтроль, взаємоконтроль, самокорекцію та рефлексивну самооцінку процесів і результатів навчальної діяльності. Рекомендується на контрольно-оцінювальному етапі обговорювати зміст прочитаного з метою передачі відомостей з тексту та коментувати окремі аспекти, удосконалювати вміння логічної побудови висловлювань, що сприяє виявленню лексичних помилок у мовленні студента, пов'язані з порушенням правил лексичної сполучуваності, невідповідністю вживання ЛО жанру та стилю мовлення.

На узагальнювальному етапі – етапі творчого продуктивного мовлення рекомендується спонукати студентів осмислювати лексичне наповнення АХТ, обговорюючи не тільки змістові, але й лінгвістичні особливості прочитаного тексту. Доцільно пропонувати майбутнім учителям комунікативні завдання, для вирішення яких необхідно користуватися навичкою сполучення ЛО з іншими словами, що утворюють ситнагму і фразу, відтворення ЛО у мовленні. Не менш важливим є спонукання студентів вживати лексику на позначення емоційно-естетичних аспектів, безеквівалентну та фахову лексику, ЛО з полісемічним потенціалом, синоніми, антоніми. При цьому слід впроваджувати інтерактивні форми роботи проблемно-пошукового характеру або індивідуальні форми роботи творчого характеру.

Розподіл відібраних АХТ як засобу формування ЛК доцільно здійснювати з урахуванням тематики, передбаченої Типовою програмою з німецької мови «Curriculum» [238] на третьому курсі.

Розроблена відповідно до визначених етапів формування НЛК підсистема вправ охоплює чотири групи вправ, кожна з яких містить підгрупи, спрямовані на формування ЛО у читанні, говорінні та письмі:

- група вправ для підготовки до рецепції ЛО в АХТ (вправи для активізації фонових знань, вправи для семантизації нових ЛО поза контекстом, вправи для формування лексичних навичок впізнавання та ідентифікації писемної

форми ЛО, вправи для актуалізації сформованих лексичних навичок говоріння та письма, вправи для підготовки до читання та сприйняття АХТ);

- група вправ для формування автоматизму та гнучкості лексичної навички (вправи для семантизації нових ЛО в контексті, вправи для формування лексичних знань про відносну цінність ЛО (парадигматичні відношення), синтаксичну та сполучну цінність (синтагматичні відношення), вправи для формування контекстуальної здогадки, рецептивних лексичних навичок диференціації та групування ЛО, автоматизації дій з новими ЛО (на рівні словоформи, словосполучення, речення), вправи для формування навичок коректного лексичного оформлення усних та писемних висловлювань на рівні понадфразової єдності);

- група вправ для перевірки точності, повноти та глибини розуміння ЛО та АХТ (вправи для осмислення лексичного та змістового наповнення АХТ, Вправи для вдосконалення репродуктивної лексичної навички правильного вибору та сполучення ЛО з іншими словами відповідно до задуму висловлювання);

- група вправ для вдосконалення лексичних навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, для активізації творчої, проблемно-орієнтовної діяльності (Вправи для вдосконалення навичок відтворення ЛО у мовленні та вибору відповідного стилю мовлення, вправи для вдосконалення лексичних навичок у висловлюваннях на текстовому рівні (говоріння та письмо)).

Доцільно виконувати вправи для формування НЛК у трьох видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні та письмі) на кожному етапі у межах опрацювання одного АХТ. Це сприятиме інтегрованому формуванню ЛК як одного з основних компонентів іншомовної комунікативної компетентності.

Ми рекомендуємо використовувати електронні засоби навчання як додаткові до друкованих посібників, що зумовлено їхньою доступністю, мобільністю та відсутністю просторово-часової залежності.

У процесі систематизації та розподілу творів художньої літератури з метою навчання лексичного аспекту німецької мови необхідно дотримуватись

принципів: тематичності (забезпечення функціонування мовного, мовленнєвого, інформаційного матеріалу в життєвих ситуаціях і темах, визначених навчальною програмою), принципу активності (інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої, лінгвістичної та культурної), принципу диференціації та інтеграції у навчанні різних видів мовленнєвої діяльності (одночасне формування ЛК у різних видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні та письмі), принципу систематичності та послідовності (розподіл АХТ за широтою діапазону лексичних засобів – від творів зі знайомими темами та простим лексичним наповненням до творів, що характеризуються безеквівалентною, оцінною, фаховою лексикою, ідіолемами автора та ін.), принципу відкритості (можливість систематичного оновлення навчальних матеріалів та їх коригування викладачем відповідно до цілей навчання та вимог/потреб студентів).

Теоретико-методологічним підґрунтям розробленої методики є сконструйована лінгводидактична модель формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ. Модель передбачає проведення занять з домашнього читання, на яких формується ЛК, один раз на тиждень, що сприятиме систематичному опрацюванню АХТ та виконанню розроблених завдань. На першому вступному занятті варто визначити вихідний рівень сформованості НЛК з метою коректної організації навчального процесу. На вступному занятті доцільними вважаються завдання на пояснення безеквівалентної лексики з тексту, вправи на лексичну сполучуваність та знання емоційно-оцінної лексики. Перше заняття кожного модуля варто відвести для ознайомлення з новим лексичним матеріалом, актуалізації вже набутих знань та навичок, ознайомленню з лінгвістичними особливостями тексту, відпрацюванню операцій та дій, необхідних для рецепції АХТ.

Після кожного модуля доцільно провести підсумкове заняття, на якому передбачається виконання студентами завдань творчого характеру або проблемно-пошукових завдань.

На останньому занятті рекомендуємо визначити рівень сформованості НЛК, який допоможе викладачеві скоригувати та вдосконалити методику формування НЛК на основі АХТ.

Критеріями сформованості НЛК майбутніх учителів на основі АХТ визначено:

- повноту та точність розуміння ЛО в АХТ;
- лексичну правильність;
- лексичну сполучуваність;
- відповідність вживання ЛО жанру та стилю;
- широту діапазону лексичних засобів.

Результати проведеного нами дослідження дають підставити стверджувати, що навчання лексичного аспекту іноземної мови буде успішним, якщо враховувати структуру ЛК, принципи навчання, принципи відбору АХТ, підсистему вправ та модель формування НЛК. Варто наголосити, що кожен викладач в процесі формування НЛК на основі АХТ у конкретних навчальних ситуаціях може вносити корективи у запропоновану нами методику.

Таким чином, з урахуванням отриманих теоретичних та практичних результатів нами було сформульовано методичні рекомендації для навчання НЛК майбутніх учителів на основі АХТ.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі нами було описано проведення експерименту, метою якого була перевірка ефективності розробленої нами методики навчання, призначеної для формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ. Визначено головні етапи експерименту, розроблено завдання, описано процес проведення експериментального навчання, проаналізовано результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів учасників експерименту. Представлено результати перевірки достовірності отриманих даних методами математичної статистики, сформульовано методичні рекомендації щодо впровадження методики формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ.

1. Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики здійснювалась у ході експерименту, що проводився в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка впродовж 2015-2017 навчальних років серед студентів третього курсу (41 особа), які навчались за напрямом підготовки 6.020303 Філологія. Мова та література (німецька)*.

Відповідно до гіпотези експериментального дослідження високого рівня сформованості німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів можна досягнути за умови інтегрованого формування ЛК у читанні, говорінні та письмі, поетапного формування лексичних знань, навичок, лексичної усвідомленості на матеріалі автентичних художніх творів, відібраних з урахуванням обґрунтованих принципів.

2. Завдання методичного експерименту охоплювали: визначення його характеру та структури; варійованих та неварійованих умов, розробку завдань та проведення доекспериментального зрізу з метою визначення вихідного рівня сформованості лексичних навичок студентів третього курсу; навчання за розробленою методикою в експериментальних групах (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4); проведення післяекспериментального зрізу з метою визначення досягнутого рівня сформованості НЛК у студентів третього курсу після проведення експериментального навчання; математичну обробку й інтерпретацію результатів експерименту, доведення валідності гіпотези дослідження про ефективність методики формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ.

3. Характер методичного експерименту визначено як природний, вертикально-горизонтальний, відкритий. Варійованою умовою експерименту обрано відмінність у способі й порядку виконання вправ для інтегрованого формування НЛК на різних етапах, що передбачало два варіанти навчання. Згідно з варіантом А, вправи для інтегрованого формування лексичних навичок у читанні, говорінні та письмі виконувалися на вступному мотиваційному, операційно-пізнавальному, контрольно-оцінювальному та узагальнювальному етапах, тобто інтегрований характер формування НЛК простежувався на чотирьох

етапах. За варіантом Б методики вправи для формування лексичних навичок говоріння та письма виконувалися лише на контрольно-оцінювальному та узагальнювальному етапах. Вибір варійованої величини зумовлено усвідомленням недостатньої сформованості лексичних навичок говоріння та письма на попередніх етапах.

4. Критеріями оцінювання рівня сформованості НЛК визначено: повноту і точність розуміння ЛО в АХТ, лексичну правильність, лексичну сполучуваність, відповідність уживання ЛО жанру та стилю, широту діапазону лексичних засобів.

5. Результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів було проаналізовано й оброблено методами математичної статистики: критерію кутового перетворення Фішера для оцінки достовірності різниці між відсотковими величинами двох вибірок, у яких зареєстровано ефект, що досліджується, критерію Крамера-Уелча з метою визначення достовірності збігів і відмінностей характеристик порівнюваних вибірок для експериментальних даних. Здійснено порівняльний аналіз двох варіантів методики формування НЛК на основі АХТ, який свідчить про ефективність та більшу результативність варіанту А методики, за яким інтегрований характер формування НЛК у різних видах мовленнєвої діяльності простежується на всіх етапах: вступному-мотиваційному, операційно-пізнавальному, контрольно-оцінювальному, узагальнювальному у процесі виконання запропонованих вправ. Тому доцільно рекомендувати впроваджувати методику формування НЛК на основі АХТ з виконанням вправ для інтегрованого формування лексичних знань, навичок та лексичної усвідомленості на усіх етапах.

6. Проведене експериментальне дослідження та інтерпретація його результатів були враховані при укладанні методичних рекомендацій щодо формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ. Рекомендовано враховувати теоретичні дані про структуру та зміст НЛК, критерії відбору навчального матеріалу: ХТ та лексики, систему вправ та модель формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ.

Основні результати дослідження оприлюднено у науковій публікації [141].

ВИСНОВКИ

У висновках висвітлено підсумки дослідження з тематики методики формування німецькомонвої лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

У дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено ефективність методики формування НЛК у майбутніх учителів на основі АХТ.

1. Вивчення сучасного стану розвитку проблеми формування НЛК продемонструвало її недостатню розробленість. На основі здійсненого у дослідженні аналізу науково-методичної літератури уточнено поняття лексичної компетентності як здатності на основі засвоєних лексичних знань, набутих лексичних навичок та лексичної усвідомленості оперувати словниковим складом мови: розпізнавати, сприймати та розуміти ЛО на рівні слова, словосполучення, понадфразової єдності, тексту; визначати мовне та контекстуальне значення слова з урахуванням семантичної неоднозначності, дотримуватися правил лексичної сполучуваності, забезпечувати коректне лексичне оформлення висловлювань, підтримувати функціонування сформованих рецептивних та репродуктивних лексичних навичок на необхідному рівні. Висвітлено поняття «лексика» та «лексична одиниця». Встановлено, що ЛО засвоюються системно, реалізуються в мові та мовленні у формі єдиного словесного стереотипу. Проаналізовано важливість використання автентичного художнього твору у процесі вивчення лексики німецької мови. Автентичний художній твір як конгломерат синтаксичних конструкцій, зв'язних еталонних, узуальних та оказіональних мовленнєвих структур, характерних для іноземної мови, що вивчається, є взірцем уживання ЛО з урахуванням їх стилістичного аранжування, а також розглядається як базовий навчальний матеріал для вирішення лінгвістичних, лінгвостилістичних та лінгводидактичних завдань в іншомовній аудиторії; як джерело автентичних комунікативних ситуацій, які репрезентують реалізацію лексичних єдностей з урахуванням особливостей вербального менталітету носіїв мови.

2. Досліджено психолінгвістичні передумови формування НЛК на основі АХТ, зокрема уточнено особливості психологічної та психолінгвістичної природи лексики. Проаналізовано психічні процеси, які активізуються під час роботи з лексикою на рівні словоформи та на рівні тексту. Виявлено, що ефективність засвоєння лексичного аспекту іноземної мови детермінується рівнем функціонування пізнавальних процесів: мислення, уваги, уяви, пам'яті, внутрішньої та зовнішньої мотивації. Охарактеризовано психологічні процеси розуміння АХТ: впізнання, усвідомлення, декодування, осмислення (інтерпретація), взаємодія та взаємоперехід яких дав змогу виділити чотири основні рівні розуміння АХТ.

Обґрунтовано методичні засади формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ. Уточнено структуру НЛК, компонентами якої є лексичні знання, рецептивні та репродуктивні лексичні навички, лексична усвідомленість, мовний та мовленнєвий досвід. Проаналізовано труднощі, що виникають під час роботи з творами художньої літератури. Встановлено, що навчання іншомовної лексики майбутніх учителів на основі АХТ доцільно здійснювати на засадах інтегрованого підходу, який передбачає системно-цілісний характер формування НЛК.

3. Уточнено принципи відбору навчального матеріалу для формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ: принципи відбору АХТ (принцип естетичного впливу на читача; вокабулярно-стилістичний принцип; системно-літературний принцип і принцип мовленнєвого потенціалу) та принципи відбору лексичного матеріалу (уживаності, сполучуваності, стилістичної необмеженості, багатозначності, тематичності, практичної необхідності).

Відповідно до визначених принципів відібрано 15 коротких оповідань (Kurzgeschichten) німецькомовної художньої літератури від 1945 року – літератури повоєнного часу (Nachkriegsliteratur) до сучасної літератури (Literatur der Gegenwart).

Здійснено аналіз лексичного рівня АХТ, зокрема проаналізовано стилістично нейтральну (немарковану) лексику, явище полісемії в творі (повторюваність ЛО на неоднакових полісемічних відстанях у різних контекстах

та граматичних структурах, реалізацію мовного та контекстуального значення слова), синоніми (абсолютні, семантичні, стилістичні, контекстуальні), антоніми (антоніми, які виражають контрарну протилежність, комплементарні відношення, конверсивних та контрастивних антонімів), марковані слова: емоційно забарвлені ЛО (відповідно до класифікації Р. Інгардена емоційно-оцінна лексика об'єднана у три групи: 1) емоційні якості; 2) інтелектуальні якості; 3) формальні аспекти) та виробничо-професійну / фахову лексику (реалізується відповідно до задуму автора та змісту твору); повтори лексем як вияв експресії (надають виразності та здійснюють смислове навантаження, сприяють мимовільному запам'ятовуванню ЛО).

Серед принципів, за допомогою яких здійснюється систематизація та розподіл творів художньої літератури для формування НЛК майбутніх учителів, найважливішими є: принцип тематичності, активності, диференціації та інтеграції у навчання видів мовленнєвої діяльності, систематичності та послідовності, міцності та відкритості.

Відбір ЛО на основі відібраних АХТ здійснювався з урахуванням принципів 1) уживаності, 2) сполучуваності, 3) стилістичної необмеженості, 4) багатозначності, 5) тематичності, 6) практичної необхідності.

4. Етапи формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ (вступний мотиваційний; операційно-пізнавальний; контрольньо-оцінювальний; узагальнювальний) визначено з урахуванням етапів навчання лексики, етапів роботи з текстом, етапів формування мовленнєвих навичок.

Згідно з ними розроблено підсистему вправ для формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ, що складається із таких груп: група 1 – вправи для підготовки до рецепції ЛО в АХТ; 2 – вправи для формування автоматизму та гнучкості лексичної навички; 3 – вправи для перевірки точності, повноти та глибини розуміння ЛО та АХТ; 4 – вправи для вдосконалення лексичних навичок різних видів мовленнєвої діяльності, для активізації творчої, проблемно-орієнтованої діяльності.

У роботі запропоновано модель формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ, яка передбачає реалізацію чотирьох етапів навчання НЛК у межах кожної теми. Модель характеризується системністю, послідовністю та взаємозв'язком усіх компонентів: об'єкта; мети; суб'єктів навчання; навчальної дисципліни, засобів навчання (основного – навчально-методичного посібника, що містить відібрані АХТ і розроблені комплекси вправ, та додаткового – веб-сайту, на якому представлено навчальні матеріали, що можуть доповнюватися й оновлюватися); контролю його результатів; реалізації запропонованої моделі у кредитно-трансферній системі навчання.

5. Ефективність розробленої методики формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ перевірено за допомогою природного, вертикально-горизонтального, відкритого експерименту. Запропоновано критерії оцінювання рівня сформованості НЛК на основі АХТ (повноти і точності розуміння ЛО в АХТ, лексичної правильності, лексичної сполучуваності, відповідності вживання ЛО жанру та стилю, широти діапазону лексичних засобів). Отримані дані свідчать про більшу результативність варіанту А методики, за яким формування лексичних знань, рецептивних та репродуктивних лексичних навичок у читанні, говорінні та письмі, а також лексичної усвідомленості відбувається на кожному етапі. Таким чином, інтегрований характер формування НЛК простежується на всіх чотирьох етапах у межах опрацювання кожного відібраного АХТ. Достовірність результатів методичного експерименту було перевірено методами математичної статистики, що підтвердило гіпотезу дослідження.

Укладено методичні рекомендації щодо формування НЛК майбутніх учителів на основі АХТ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблематики. Перспективою подальших наукових пошуків може стати розробка методики формування у майбутніх учителів німецької мови інших мовних та мовленнєвих компетентностей на основі АХТ.

СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Ампілогова Л. П., Соснова О. М. Робота з автентичними текстами // Німецька мова в школі. 2013. № 12 (60). С. 2–9.
4. Андреевская-Левенстерн Л. С., Михайлова О. Э. Методика преподавания французского языка в средней школе. Москва: Просвещение, 1983. 222 с.
5. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англomовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: КНЛУ, 2003. 293 с.
6. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. Москва: Наука, 1974. 367 с.
7. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1969. 279 с.
8. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. Москва: Прогресс, 1980. 528 с.
9. Бабанський Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва: Педагогика, 1997. 224 с.
10. Баклаженко Ю. В. Методика індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх аналітиків систем: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 212 с.
11. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
12. Бахтина В. П. Связь сочетаемости глагола с его значением // Краткие очерки по русскому языку. Воронеж: ВГУ, 1964. С. 71–76.
13. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. Москва: Просвещение, 1964. 264 с.

14. Беркнер С. С. Проблемы развития разговорного английского языка в XVI-XХ вв. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1978. 231 с.
15. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. 1968. № 4. С. 52–69.
16. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва: Русский язык, 1977. 288 с.
17. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с.
18. Бірецька Л. С. Лексична навичка як об'єкт формування у майбутніх медичних працівників // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету / Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2012. Вип. 101 : Серія: Педагогічні науки. С. 35-38.
19. Бовсунівська Т. В. Теорія літературних жанрів: ханрова парадигма сучасного зарубіжного роману: підручник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2009. 519 с.
20. Богданова Н. Г. Експериментальна перевірка методики використання електронного навчального курсу при вивченні культурології та її вплив на когнітивну сферу студентів // Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2013. № 1. С. 53–57.
21. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: КГУ, 1980. 423 с.
22. Богусевич Н. В. Формування мотивації навчання групового англомовного спілкування у студентів мовних спеціальностей // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2002. Вип. 5. С. 33–44.
23. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2014. Т. 162. С. 32–38.
24. Большой психологический словарь / сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Москва: Олма-Пресс, 2004. 485 с.

25. Бондар В. І. Дидактика. Київ, Либідь, 2005. 264 с.
26. Бондаренко Н.В. Текстцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: матеріали міжнародного наукового методичного семінару. Ужгород, 2009. С. 143–153.
27. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання // Іноземні мови: науково-методичний журнал. 2012. № 1. С. 3–8.
28. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1987. 226 с.
29. Борисова Н. В. Прийоми роботи з англomовним художнім текстом на немовних факультетах вищих навчальних закладів. URL: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2013/Philologia/1_134601.doc.htm.
30. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції в майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 235 с.
31. Будагов Р. А. Категория значения в разных направлениях современного языкознания // Вопросы языкознания. 1974. № 4. С. 3–20.
32. Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. Киев: Высшая школа, 1979. 264 с.
33. Вавіліна С. Г. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англomовних піар-текстів // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки. 2014. № 1 (22). С. 194–205.
34. Василенко О. М. Розвиток уваги у процесі вивчення іноземної мови // Актуальні проблеми психології / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. Т. 8: Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 4. С. 20–29.

35. Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку. Москва: Изд-во Моск. Ун-та, 1972. 28 с.
36. Васильев Л. Г. Текст и его понимание: учебное пособие. Тверь: Тверский гос. ун-т, 1991. 88 с.
37. Васильев Л. М. Проблема лексического значения и вопросы синонимии // Лексическая синонимия. Москва: Наука, 1967. С. 16–26.
38. Вашило О. В. Методичні принципи навчання іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення студентів магістратури машинобудівних факультетів // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. № 1 (9). С. 85–93.
39. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 282 с.
40. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). Москва: Просвещение, 1969. 585 с.
41. Виноградов В. В. О языке художественной речи. Москва: Наука, 1980. 360 с.
42. Винокур Г. О. О задачах истории языка // Избранные работы по русскому языку. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 207–226.
43. Вікторова Л. В. Навчання іншомовного спілкування студентів: психологічні аспекти // Актуальні проблеми економічного та соціального розвитку підприємств харчової промисловості: програма і матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24–25 квітня 2014 р. Київ: НУХТ, 2014. С. 201–204.
44. Волкова М. Ю. Особливості лінгвостилістичного аналізу художніх творів // Вісник СевНТУ: зб. наук. праць / СевНТУ ; ред. М. С. Колесов. Севастополь, 2010. Вип. 102: Філологія. С. 6–11.

45. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Гос. социально-экономическое изд-во, 1934. 375 с.
46. Галацин К. О. Використання різних видів наочності у процесі формування лексичної компетенції // Новітні освітні технології: науково-практична конференція / Національний технічний університет України «КПІ». URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1055>.
47. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука, 1981. 130 с.
48. Гальскова Н. Д., Гез Н. И Теория обучения иностранным языкам. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 336 с.
49. Гальченко О. Ю. Критерії оцінювання рівня компетентності у професійно орієнтованому англомовному письмі / Людина як суб'єкт міжкультурної комунікації: сучасні тенденції у філології, перекладі та навчанні іноземних мов: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 2014. С. 76–78.
50. Гапченко О. Мовна свідомість людини як об'єкт лінгвістичних досліджень // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. 2011. Вип. 22. С. 31–34. URL: http://papers.univ.kiev.ua/literaturознаvstvo_movознаvstvo_folklorystyka/articles/Linguistic_consciousness_of_a_human_as_an_object_of_linguistic_research_15864.pdf.
51. Гіков Л. В. Лексичні особливості авторського стилю (на матеріалі німецької прози) // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Вип. 68: Германська філологія. Чернівці, 1999. С. 63–72.
52. Глазунов М. С. Формування англомовної компетентності в писемному мовленні майбутніх учителів з використанням веб-технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, КНЛУ, 2016. 169 с.

53. Глухов В., Ковшиков В. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності. Москва: АСТ, 2007. 318 с.
54. Голуб І. Ю. Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької мови як другої іноземної // Іноземні мови. Київ: Ленвіт, 2009. № 1. С. 32–37.
55. Горбунова Н. В. Діяльнісно-компетентнісний підхід до організації словникової роботи // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2011. №6. С. 88–98.
56. Горелова Л. М. Формування англomовної лексичної компетенції у студентів-економістів // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогічні науки. 2008. Т. 97, вип. 84. С. 101–104.
57. Горкун М. Г. Роль мови і мовної практики в навчанні іноземних мов // Наукові записки НаУКМА. 2003. Т. 22, ч. 1. С. 50.
58. Гришкова Н. М. Теоретичні засади навчання розуміння іншомовного тексту // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. Лінгвістичні та методологічні аспекти викладання іноземних мов. 2007. Вип. 3. С. 55–58.
59. Гришкова Р. О. Шляхи впровадження нових методичних принципів навчання іноземної мови // Вересень / МОШПО. Миколаїв, 2003. № 2. С. 51–57.
60. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. под общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыш, В. А. Звегинцева. Москва: Прогресс, 2000. 400 с.
61. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно-орієнтованого англomовного аудіювання у процесі самостійної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 20 с.

62. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: спецкурс. Владимир, 1980. 104 с.
63. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития. // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. Леонтьев А. А. Москва: Русский язык, 1991. С. 327–343.
64. Гущина Т. И. Письмо как одно из средств обучения устной речи в старших классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.731 «Методика преподавания иностранных языков». Москва, 1972. 23 с.
65. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Кислая С. В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс: учебное пособие для вузов. Киев: Выща школа, 1976. 282 с.
66. Джораева М. Ч. Основные синтаксические функции причастий в английском языке // Молодая наука – 2017: региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. 108 с.
67. Дідух О. О. Методика навчання ведення дебатів майбутніх викладачів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 175 с.
68. Діц В. О. Лексичні і контекстуальні синоніми в поетичній творчості поетів-молодомузівців (ономасіологічний і стилістичний аспекти): атореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 15 с.
69. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетентності у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 190 с.
70. Долинин К. А. Интерпретация текста. Москва: Просвещение, 1985. 285 с.
71. Долінська К. Використання художніх творів у процесі навчання усного мовлення на уроках англійської мови // Психолого-педагогічні проблеми

сільської школи / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. 2010. Вип. 27. С. 35–41.

72. Долматова М. П., Долматова К. Г. Принципи відбору текстового матеріалу для навчання читання іноземною мовою у вищих навчальних закладах // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 2. С. 90–92.
73. Еникеев М. И. Общая и социальная психология: учебник для вузов. Москва: Издательская группа НОРМА–ИНФРА, 1999. 624 с.
74. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. Москва: Лабиринт, 1998. 368 с.
75. Жовтюк Н. Дидактико-методичні принципи формування лексичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 121 (1). С. 255–260.
76. Жулківська А., Бондаренко Л. Художня література у навчанні іноземних мов // Рідна школа. 2004. № 11. С. 45–47.
77. Заболотня О. О. Посилення мотивації до вивчення англійської мови // Англійська мова та література. 2011. № 14 (312). С. 2–3.
78. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ, 2003. 273 с.
79. Задорожна І. П. Контроль результатів самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2014. № 1. С. 99–106.
Електронний ресурс: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_red_2014_1_19
80. Залевська А. А. Введение в психолінгвистику: учебное пособие. – 2 изд., испр. и доп. Москва: РГГУ, 2007. 560 с.

81. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ. Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. 180 с.
82. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
83. Зотова Т. Я. Логические и семантические аспекты сочетаемости слов // Общее и русское языкознание. Москва, 1978. С. 5–18.
84. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.
85. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. Москва: Педагогика, 1975. 150 с.
86. Іваненко С. М. Поліфонія тексту: монографія. Київ: Видавничий центр КДЛУ, 1999. 318 с.
87. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 299 с.
88. Карпенко Л. П. Обучение лексике французского языка на материале внеаудиторного чтения с использованием лаборатории обучения речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1986. 189 с.
89. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. 2-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1983. 207 с.
90. Коваленко І. Психологічні чинники засвоєння виражальних засобів мови учнями середнього шкільного віку // Українська мова та література в школі. 2004. № 6. С. 12–17.
91. Кожедуб Л. Г. Модель навчання читання майбутніх філологів на основі інтерпретації лінгвістичних засобів художніх текстів // Іноземні мови. 2009. № 3. С. 31–35.

92. Кожедуб Л. Г. Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 305 с.
93. Колшанский Г. В. К проблеме понятия и значения слова // Иностранные языки в высшей школе. Москва, 1962. Вып. 1. С. 31–39.
94. Колшанський Г. В. Текст как единица коммуникации // Проблемы общего и германского языкознания. Москва, 1978. С. 27–45.
95. Костецька О. П. Індивідуальне мовлення автора як об'єкт лінгвістики та підходи до його дослідження // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. 2014. Вип. 49. С. 196–199.
96. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навчальний посібник 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 423 с.
97. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник для студ. вищ. навч. закладів 3-тє вид. Київ: Академія, 2010. 464 с.
98. Красненко О. М. Експресивні засоби вираження персуазивної модальності (на матеріалі текстів з міжнародних відносин) // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики: зб. наук. пр. / відп. ред. Н. М. Корбозерова. Київ: Видавничий центр КНЛУ. 2005. Вип. 7. С. 63–67.
99. Красногорова І. Б. Формування учіння студентів у процесі викладання англійської мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 20 с.
100. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 22 с.
101. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. Москва: Наука, 1988. С. 141–172.
102. Кукса Б. В. Зміст взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови. // Педагогічні науки: теорія,

- історія, інноваційні технології / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2010. № 5. С. 377–386.
103. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. Москва: Высшая школа, 1980. 173 с.
104. Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателя. Ленинград: Худож. лит., 1974. 285 с.
105. Ларіна Т. Підсистема вправ для формування лексичної компетенції у студентів початкового етапу мовної спеціальності // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 10 (1). С. 77–82.
106. Лауфер Ю. М. Теория и методика советской литературной библиографии: историографический очерк. Москва: Книга, 1978. 239 с.
107. Левина Т. К. Некоторые критерии отбора текстового материала для интенсивной проработки на III курсе факультета иностранных языков (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1967. 22 с.
108. Левицкий В. В. Семасиология: монография для молодых исследователей. Изд. 2, исправл. и доп. Винница: Нова Книга, 2012. 680 с.
109. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 536 с.
110. Ли́ла М. В. Врахування особливостей сприймання в засвоєнні лексичних одиниць іноземної мови / М. В. Ли́ла // Психолінгвістика. 2008. Вип. 2. С. 34-42.
111. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, І. Ю. Ковалів, В. І. Теремко. Вид. 2-ге, випр. і доп. Київ: Академія, 2007. 752 с.
112. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
113. Лущик Ю. М., Пікулицька Л. В. Основні етапи роботи над лексичними одиницями та їх специфіка при викладанні РМІ на початковому етапі /

Сумський національний аграрний університет. URL:
http://www.rusnauka.com/37_NH_2015/Philologia/1_200922.doc.htm.

114. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филол. фак. вузов. Москва: Высш. школа, 1981. 159 с.
115. Малькова М. О. Педагогічна парадигма французького філософа К. А. Гельвеція про виховання людини // Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка. Серія: Історія педагогіки. 2013. Вип. 13 (272), ч. 1. С. 279–288.
116. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
117. Матвейченко В. В. Методика обучения устной речи с использованием произведений художественной литературы: дис: ... канд. пед. наук: 13.00.02.. Киев, 2000. 283 с.
118. Матвієнко О. В. Освіта в інформаційному суспільстві : суперечності, тенденції, теоретико-методологічні заходи розвитку // Педагогіка і психологія. 2004. № 2. С. 106–112.
119. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
120. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.
121. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія. Київ: Освіта України, 2005. 146 с.
122. Мороз Л. В., Дуброва А. С., Трофимчук В. М. Формирование семантической компетенции студентов путем развития лексических навыков // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2011. № 2. С. 115–118.

123. Мчедлова-Петросян Н. Н. Распределение лексики английских художественных текстов в синхронии и диахронии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. пед. наук: спец. 10.02.04. Одесса, 1979. 21 с.
124. Нацюк М. Б. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання художньої літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2015. 215 с.
125. Немов Г. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3-х книгах. Книга 1. Общие основы психологии. Москва: ВЛАДОС, 1997. 688 с.
126. Ніколаева С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. Київ, 2010. № 2. С. 11–17.
127. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях. Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
128. Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (11–15 квітня 2016, Миколаїв, Україна) / Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2016. 386 с.
129. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 11–16.
130. Одегова Н. М. Методика формування англомовної компетенції в письмі у процесі навчання майбутніх учителів написання рецензій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 22 с.
131. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6-8 класах: посіб. для вчителів. Київ: Освіта, 1992. 128 с.
132. Офіційний сайт української мови. URL: <https://ukrainskamova.com/>
133. Пагіс Н. А. Формирование читательского кругозора старшеклассников в процессе изучения иностранного языка (на материале английской литературы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 194 с.

134. Паламарчук Л. С. Лексична синоніміка художніх творів М. М. Коцюбинського. Київ: АртЕк, 2001. 392 с.
135. Палецька-Юкало А. В. Автентичний художній твір як засіб мотивації до оволодіння лексикою німецької мови // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2015. С. 76–81.
136. Палецька-Юкало А. В. Актуальні проблеми інтегрованого формування німецькомовної лексичної компетентності (на матеріалах німецькомовної прози ХХ століття) // Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 11–12 листопада 2016 р.) / за ред. Задорожної І. П. Тернопіль, 2016. С. 293–296.
137. Палецька-Юкало А. В. Визначення принципів відбору автентичних художніх творів з метою формування німецькомовної лексичної компетентності // Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії та практики: збірник наукових праць і матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. Кіровоград, 2015. С. 25–30.
138. Палецька-Юкало А. В. Відбір і характеристика автентичних художніх творів для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів // Педагогічний альманах / редкол.: В. В. Кузьменко та ін. Херсон, 2016. Вип. 30. С. 170–177.
139. Палецька-Юкало А. В. Врахування лінгвістичних особливостей мови німецькомовних художніх творів при навчанні лексики // Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв, 2016. С. 342–347.
140. Палецька-Юкало А. В. Врахування особливостей когнітивної сфери студента у процесі навчання іншомовної лексики // Сучасна освіта: методологія, теорія, практика: матеріали III Міжнародної науково-практичної

конференції / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Київ, 2015. С. 119–121.

141. Палецька-Юкало А. В. Експериментальна перевірка ефективності методики формування німецькомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів / А. В. Палецька-Юкало // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 1 (40). С. 202–206.
142. Палецька-Юкало А. В. Можливості використання автентичного художнього твору для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2014. № 3. С. 79–85..
143. Палецька-Юкало А. В. Особливості автентичного художнього твору як засобу формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів // Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України: III Регіональна науково-практична конференція (23 жовтня 2014 р., м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський, 2014. С. 58–62.
144. Палецька-Юкало А. В. Проблема інтегрованого формування лексичної компетентності в підготовці майбутніх учителів // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко та ін. Херсон, 2017. Вип. 33. С. 79-86.
145. Палецька-Юкало А. В. Формування мотивації до оволодіння лексикою німецької мови у майбутніх учителів // *The Caucasus. Economical and social analysis journal of southern Caucasus*. 2015. Vol. 8, issue 2. P. 49–54.
146. Пасічник О. С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2011. 20 с.

147. Пасічник Т. Д. Технологія відбору навчальних матеріалів з метою організації навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2011. № 3. С. 150–152.
148. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения инопозычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 197 с.
149. Пахомова Т. О. Читацька компетентність у процесі вивчення іношомовних художніх текстів // Вісник Запорізького національного університету. Серія Педагогічні науки. 2012. Вип. 1 (17). С. 132–136.
150. Подосинникова А. И. Обучение студентов-филологов идиоматичным предикативным конструкциям английской разговорной речи на материале аутентичных художественных текстов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 282 с.
151. Практичний курс німецької мови: робоча програма навчальної дисципліни. Тернопіль:РВВ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 14 с.
152. Прищепа В. Автентичні художні тексти – невичерпне джерело соціокультурної інформації // Волинь – Житомирщина : історико-філологічний збірник з регіональних проблем. 2002. № 9. С. 81–84.
153. Прісовська Г. Багатозначність в аспекті викладання української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Львів, 2007. Вип. 2. С. 189–194.
154. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики: збірник наукових праць / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка; відп. ред. Н. М. Корбозерова. Київ, 2013. Вип. 23. URL: http://philology.knu.ua/library/zagal/Kognityvna/kogn_23.pdf.
155. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1980. 120 с.
156. Реан А. А., Коломінський Я. Л. Социальная педагогическая психология. учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 416 с.

157. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2012. 224 с.
158. Ріхтер О. О. Стилїстика німецькомовного концентрованого та короткого оповідання // Вісник Запорізького державного університету. Серія: Педагогічні науки. 1999. № 1. С. 1–5. URL: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/1179.pdf>.
159. Роман С. В., Коломінова О. О. Виховний потенціал предмета «Англійська мова» у початковій школі // Іноземні мови. 2002. № 4. С. 52–56.
160. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва: Институт психологии РАН, 1998. 232 с.
161. Рубо И. Г. Психологическая характеристика стратегического подхода к чтению // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Москва, 1985. Вып. 243. С. 120–133.
162. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англійської художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 172 с.
163. Румянцева И. М. Обучение иноязычной речи через развитие ощущений и восприятия // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Ижевск, 2006. С. 273–282.
164. Саланович Н. А. Роль и место чтения художественных текстов на старшем этапе обучения // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 46–50.
165. Семенчук Ю. О. Формування англійської лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 178 с.
166. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО Речь, 2003. 350 с.
167. Сиземина А. Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы

- обучения (английский язык): автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Нижний Новгород, 2009. 22 с.
168. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2009. 22 с.
169. Скалкин В. Л. Обучение устной иноязычной речи. Москва: Русский язык, 1981. 248 с.
170. Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. Золотые страницы. 2012. № 8. С. 18–25.
171. Склярєнко Н. В. Навчання майбутніх філологів говоріння на основі художнього тексту (німецька мова після англійської): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2014. 179 с.
172. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь // Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3–7.
173. Скороденко В. Английский детектив в трех лицах // Английский детектив. Москва, 1983. С. 6.
174. Скороденко В. А. Готический роман. Электронный ресурс: http://megabook.ru/article/Готический_роман.
175. Скрипняк Т. Л. Сприйняття та розуміння усного тексту реципієнтом // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Теоретичні та практичні проблеми лінгвістики і перекладу. 2011. № 2. С. 84–88.
176. Словник України on-line. Український лінгвістичний портал. Електронний ресурс: <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua>.
177. Словопедія: словник іншомовних слів. URL: <http://slovopedia.org.ua/36/53392/232890.html>
178. Смелякова Л. П. Концепция отбора художественного текстового материала для языкового вуза // Иноземні мови. 1995. № 1. С. 23–28.

179. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбора): монография. Санкт-Петербург: Образование, 1992. 142 с.
180. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1999. 205 с.
181. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетентності // Іноземні мови. 2010. № 4. С. 16–23.
182. Смутьсон М. Л. Мова і мовлення в структурі інтелекту // Актуальні проблеми психології / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ, 2002. Т. 2: Психологічна герменевтика, вип. 2. С. 14–23.
183. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2002. 239 с.
184. Сологуб Н. М. Поняття «індивідуальний стиль письменника» в контексті сучасної лінгвістики // Науковий вісник Чернівецького університету. Слов'янська філологія. Чернівці, 2001. Вип. 117/118. С. 34–39.
185. Сорокин Ю. А. Психолінгвістические аспекты изучения текста. Москва: Наука, 1985. 167 с.
186. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / пер. с фр. А. Сухотина; под общ. ред. М. Э. Рут. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
187. Станкевич Н. І. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2009. Вип. 14. С. 202–210.
188. Степанова А. Н., Кистанова Л. Ф. Широкозначные слова в функциональном аспекте // Романские языки: семантика, прагматика, социолінгвістика. Ленинград, 1990. С. 49–57.
189. Стрельченко Л. В., Стрельченко О. В. Формування комунікативної компетентності студентів мовних факультетів // Актуальные проблемы

- преподавания иностранных языков для профессионального общения. 2012.
URL: <http://www.confcontact.com/node/524>.
190. Стрілець В. В. Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 276 с.
 191. Сучасна українська мова: підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономарева. Київ: Либідь, 1997. 400 с.
 192. Сучасний словник іншомовних слів / за ред. О. Семотюк. Харків: Ранок, 2007. 467 с.
 193. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.
 194. Сяська Н. В. Ефективність методики формування англомовної лексичної компетентності у майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Ялта, 2013. Вип. 39, ч. 4. С. 259-265.
 195. Терещук В. Г. Принципи формування англомовної лексичної компетентності студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. 2013. Вип. 22. С. 172–180.
 196. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., доработ. Москва: Изд-во МГУ, 2004. 352 с.
 197. Тищенко О. Дієслівна метафора у творчості Є. Маланюка // Питання стилістики української мови: збірник наукових праць. Київ, 1996. С. 114–117.
 198. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 210 с.

199. Трикашна Ю. І. Відбір автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. 2013. Вип. 25. С. 138–141.
200. Тучина Н. В., Каминін І. М. Формування вторинної мовної особистості вчителя англійської мови: психологопедагогічна і професійнометодична компетентності // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія. 2015. Вип. 30. С. 327–333.
201. Умаханова А. Г. Обучение терминологической лексике английского языка студентов языкового вуза: автореф. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. Махачкала, 2006. 23 с.
202. Филянина Н. Н., Долгая Е. А. Ассоциативные реакции и различные лингвокультурные общности // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків, 2017. С. 305–311.
203. Філологічні науки: збірник наукових праць / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. 2008. URL: http://library.sspu.sumy.ua/biblioteka/naukovi_vydannya_universytetu/filologichni_nauky/12.pdf.
204. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1985. № 3. С. 18.
205. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 224 с.
206. Ходаковська Н. Г. Стилїстика німецької мови (лекції, тексти для аналізу, словник термінів). *Stilistik der deutschen Sprache*: навчальний посібник для студентів германістів. Київ, 2010. 216 с.
207. Черемошкіна Л. В. Психология памяти: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 368 с.

208. Шалимо И. Г. Обучение пониманию информации при чтении англоязычной литературы в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИИЯ им. М. Тореца. Москва, 1998. 16 с.
209. Шапов А. Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб пособие. 2-е изд. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2008. 253 с.
210. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. № 2103 «Иностр. языкам» 2-е изд. Москва: Просвещение, 1986. 223 с.
211. Шаховский В. И. Эмоционально-смысловая доминанта в естественной и художественной коммуникации // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности. Волгоград, 2004. С. 147–168.
212. Шаховский В. И. Языковая личность в эмоциональнокоммуникативной ситуации // Филологические науки. 2002. № 4. С. 59–67.
213. Швець Н., Швець Т. Домашнє читання як форма організації роботи над текстом // Теоретична і дидактична філологія. 2013. Вип. 15. С. 69–83.
214. Шкурятин Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2007. 823 с.
215. Шмідт В. В. Етапи формування іншомовної лексичної компетентності студентів немовних спеціальностей // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Педагогіка. 2009. Т. 108, вип. 95. С. 144–145.
216. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1971. 144 с.
217. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии. Ленинград: Наука, 1958. 479 с.
218. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых ВУЗов. Москва: ИКАР, 2011. 154 с.

219. Якимчук Н. В. Дидактичні та методичні принципи формування англомовної граматичної компетентності майбутніх філологів у процесі інтерактивного навчання // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1 (73). С. 159–165.
220. Ярема І. А. Психологічні компоненти формування лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 21. С. 146–150.
221. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычнолексической компетенции в профессиональном языковом образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 297 с.
222. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 189 с.
223. Aichnger I. Der Gefesselte. Erzählungen (1948–1952). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1991. 124 s.
224. Ainsworth S., Burcham S. The impact of text coherence on learning by selfexplanation // Learning and Instruction. 2007. N 17. P. 286–303.
225. Bachmann I. Undine geht. Deutsche Erzählungen aus zwei Jahrzehnten / Herausgegeben von Wolfgang R. Langenbücher unter Mitarbeit von Ursula Ihne. Stuttgart: Horst Erdmann Verlag, 2007. S. 464–473
226. Bayerlein O. Anmerkungen zur Wortschatzarbeit im Deutsch-als-FremdspracheUnterricht. URL: <https://ir.kochi.u.ac.jp/dspace/bitstream/10126/1569/1/H037-13.pdf>.
227. Bieri P. Bildung beginnt mit Neugierige. URL: <http://www.zeit.de/2007/32/PeterBieri>.
228. Böll H. Der Mann mit den Messern. Erzählungen. Stuttgart: Philipp Reclam Jun, 1994. 79 s.

229. Böll H. Doktor Murkes gesammeltes Schweigen und andere Satiren. Köln: Kiepenheuer und Witsch Verlag, 1987. 143 s.
230. Böll H. Es wird etwas geschehen. Kurzgeschichten für den Deutschunterricht. URL: <https://kocdeutsch.wikispaces.com/file/view/Kurzgeschichten.pdf>. S. 911.
231. Böll H. Wanderer, kommst du nach Spa... Erzählungen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH and Co. KG, 1967. 209 s.
232. Börne, Wolfgang Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven // Kühn Peter (Hg) : Germanistische Linguistik 155–156. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion / Börne Wolfgang. Hildesheim: Olms, 2000. London: Arnold, 2001.
233. Brumfit C. I., Carter R. Literature and language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1997. 289 p.
234. Brumfit C., Johnson K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1987. 243 p.
235. Carroll J. Foreign language testing: persistent problems // K. Croft (Ed.) Readings on English as a second language. Cambridge, Ma: Winthrop. P. 518–530.
236. Clasmeier C., Karl K. Zur psycholinguistischen Methodik in der Mehrsprachigkeitsforschung. Seminar für Slavistik / Lotman Institut Ruhr Universität Bochum, 2016. 42 s.
237. Constantinides M. Creating creative teachers // Creativity in the English language classroom / Edited by Ala Malez and Nik Peachez. British Council. 2010. P. 115–123.
238. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universität und pädagogischen Hochschulen / Бориско Н., Гутник В., Кліментьєва М., Ігнатенко Т. та інші. Київ, 2004. 256 с.
239. Dahlhaus B., Fertigkeit Hören. Berlin; München: Langenscheidt, 1994. S. 134.

240. Deci E. L., Ryan R. M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. URL: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Dokumente/Bilder/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheoriiederMotivation-German.pdf.
241. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. NY: Plenum Publishing Co, 1985. P. 45.
242. Deutsche Erzählungen aus zwei Jahrzehnten / Herausgegeben von Wolfgang R. Langenbücher unter Mitarbeit von Ursula Ihne. Stuttgart: Horst Erdmann Verlag, 2007. 495 s.
243. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günter Drosdowski. Mannheim. Leipzig Wien Zürich: Dudenverl., 1989. 1816 s.
244. Durkin D. Teaching them to read (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon, 1993.
245. Dürrenmatt F. Das Bild des Sisyphos. Deutsche Erzählungen aus zwei Jahrzehnten / Herausgegeben von Wolfgang R. Langenbücher unter Mitarbeit von Ursula Ihne. Stuttgart: Horst Erdmann Verlag, 2007. S. 441–451.
246. Dürrenmatt F. Der Richter und sein Henker. Der Verdacht: Die zwei Kriminalromane um Kommissär Bärlach. Zürich: Diogenes, 1980.
247. Dürrenmatt F. Der Theaterdirektor. Deutsche Literatur der Nachkriegszeit 1945–1959. Ein Lesebuch / Herausgegeben von Klaus Wagenbach. 1993. S. 34–40.
248. Durzak M. Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts, Werkstattgespräche, Interpretationen. Stuttgart: Reclam Vlg., 1980. 197 s.
249. Durzak M. Erzählte Zeit. 50 deutsche Kurzgeschichten der Gegenwart. Stuttgart: Philipp Reclam, 1989. 517 s.
250. Frisch M. Schinz. Deutsche Erzählungen aus zwei Jahrzehnten / Herausgegeben von Wolfgang R. Langenbücher unter Mitarbeit von Ursula Ihne. Stuttgart: Horst Erdmann Verlag, 2007. S. 399–424.

251. Frischkopf A. Wortschatzarbeit. URL:
http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/ab/fw/BA_Wortschatzarbeit.pdf.
252. Gigl Claus J. Deutsche Literaturgeschichte. AbiturWissen Deutsch. Freising, 2008. 125 s.
253. Grass G. Die Linkshänder. Kurzgeschichten für den DeutschUnterricht. URL:
<https://kocdeutsch.wikispaces.com/file/view/Kurzgeschichten.pdf>.
254. Guilford J. P. Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies // Psychological Review. 1982. N 89. P. 48–59.
255. Hermann J. Sommerhaus, später. Erzählungen. Frankfurt a.M.: Fischer, 1998. S. 148–156.
256. Hesse H. Liebesgeschichten. Москва: Айриспресс, 2011. 192 с. (Читаем в оригинале).
257. Hodakowska N. Stilistik der deutschen Sprache. Lehrbuch für die Studenten der Hochschulen. Київ: ЦУ Дизайн, 2010. 216 s.
258. Ingarden R. Das literarische Kunstwerk Mit einem Anhang von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel. Vierte unveränderte Auflage. Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1972. 453 s.
259. Ingarden R. Erlebnis, Kunstwerk und Wert. Vorträge zur Ästhetik. Tübingen: Max Niemeyer, 1969. 585 s.
260. Kachan B. Die Anwendung der digitalen Medien für Pharmaziestudenten im Deutschunterricht // Гуманітарна складова у світлі сучасних парадигм: матеріали Всеукраїнської дистанційної науковопрактичної конференції з міжнародною участю (14–15 квітня 2016, Харків). Харків, 2016. С. 106–112.
261. Kehrin A. S. Strategien zum Wortschatzerwerb im Englischunterricht. Bachelorarbeit / Institut für Englische Philologie. 2013. 76 p. URL:
http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000002546/Master-Arbeit_Kehrein_Veroeffentlichung.pdf.

262. Kiss G. Steps towards a model of word selection // *Machine Intelligence/Edinburgh*, 1969. № 4.
263. Klöck G. Über die Lehre in Zeiten des Bachelors. URL: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2011-01/student-enlernverhalten>.
264. Knipf-Komlósi E., Rada V., Bernáth C. Aspekte des Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil. Bölcsész Konzorium, 2006. 275 S.
265. Koutsompou V.-I. The use of literature in the language classroom: methods and aims // *International journal of information and education technology*. 2015. Vol. 5, no. 1. P. 74–79.
266. Laufer B. What's in a world that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. Cambridge: Cambridge University Press. S. 140–155.
267. Lehmann A., Pilz A., Sarich T. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. URL: <http://docplayer.org/13501707-Wortschatzarbeit-im-deutschunterricht-astrid-lehmann-anett-pilz-thea-sarich.html>.
268. Lenz S. Der andorranische Jude. Lesen. Darstellen. Begreifen / Herausgeben von Professor F. Hebel. Einbendentwurf: C. M. Estenfelder. Frankfurt am Main. Satz, Druck und Bundearbeit: Parzellernand Co., Fulda, 1983. S. 227–229.
269. Lenz S. Stimmungen der See. Erzählungen. Stuttgart: Philipp Reclam Jun., 1986. 79 s.
270. Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert: Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich. / ed. P. Goetsch. Gunter Narr Verlag, 1994. 298 s.
271. Linguistik und Fremdsprachendidaktik / ed. Martina Liedke; Institut für Deutsch als Fremdsprache. München: Ludwig Maximilians Universität, 2005. 23 s.
272. Llach P. A. Teaching language through literature: the Waste Land in the ESL classroom // *Odisea*. 2007. No. 8. P. 7–17.

273. Löschmann M. Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1993. 237 s.
274. Löschmann M. Theorie und Praxis der Arbeit am Wortschatz auf der Stufe der Aus- und Weiterbildung. Diss. B. (masch.) Leipzig 1980.
275. Magnusson S., Krajcik J., Borko H. Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching // Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education / J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. P. 95–132.
276. Methodisch-didaktische Tipps zu IHR und WIR plus. Band 3. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf86/LHR3_Methodischdidaktische_Tipps.pdf.
277. Middlebury Institute of International Studies at Monterey. URL: <http://www.miis.edu/academics/programs/conferenceinterpretation>.
278. Neveling Ch. Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr, 2004.
279. New ways in teaching vocabulary / Ed. By Paul Nation. Alexandria: teacher of English to Speakers of other languages, Inc., 1994. 218 p.
280. Nick C. Ellis. The psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL // International journal of Computer Assisted Language Learning (CALL). University of Wales Bangor, 1995.
281. Oertel H. Lectures on the study of language. New York; London, 1902.
282. Paletska-Iukalo A. Lesen bereichert. Deutsche Erzählungen: Aufgaben zum Wortschatz und Wortgebrauch: навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. Тернопіль: Вектор, 2017. – 98 с.
283. Paletska-Iukalo A. Subsystem von Übungen für lexikalische Kompetenz-Bildung auf Basis von authentischen literarischen Werken // Intellectual Archive. Toronto, 2017. Vol. 6, no. 2. P. 101–113.

284. Pettit P. Made with words: Hobbes on Language, Mind and Politics. URL: <http://press.princeton.edu/titles/8676.html>.
285. Porter E., Williams D. Review of the words you need // Reading in a foreign language. 1983. No I (1). P. 68–71.
286. Prowse P. The secret of reading // Readings in Methodology. A collection of articles on the teaching of English as a foreign languages. 2006. P. 120–124. URL: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/671983/file/Somogyi-Toth2006%20Readings.pdf>
287. Ramsay C. M., Sperling R. A., Dornish M.M. A comparison of the effects of students' expository text comprehension strategies // Instructional Science 2010. No 38. P. 551–570.
288. Remarque E. M. Schatten im Paradies. URL: http://royallib.ru/book/Remarque_Erich_Maria/Schatten_im_Paradies.html.
289. Scherfer P. Wortschatzübungen // Handbuch Fremdsprachenunterricht / Tübingen; Basel: Francke, 2007. S. 280–283.
290. Schlink B. Liebesfluchten. Geschichten. Zürich: Diogenes Verlag, 1999. 173 s.
291. Schmitt N., Zimmerman C. B. Derivate word forms: What do learners know? // TESOLQuarterly. 2002. No 36 (2). P. 145–171.
292. Smith T. A., Kimball D. R. Learnings from feedback: Spacing and the delayretention effect // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2010. No 36. P. 80–95.
293. Sprachphilosophie und Sprachpsychologie: der sprachkritische Ansatz von Friedrich Kainz. Gelbmann, Gerhard. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang, 2004.
294. Steinhoff T. Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren // FestPlatte für Gerd Fritz. Gießen. 13 Seiten / Bons I., Kaltwasser D., Gloning Th. (Hg.) 2008. URL: www.festschriftgerdfritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf.

295. Targońska J. Wortschatzübungen zur Förderung der sprachlichen Kreativität // Creative potential of the word: From fiction to education / Szczepaniak-Kozak A., Lankiewicz H. (eds.) Pila: Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica, 2013. S. 219–236.
296. Temeswarer Beiträge zur Germanistik. Band 10. Temeswar: Mirton Verlag, 2013. 331 s.
297. Trends bei DAF-Lehrbücherdeutschunterricht mit Buch und Smartphone. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20834456.html>
298. Treville M. C., Duquette L. Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Vanves: Hachette, 1996.
299. Trier J. Sprachliche Felder // Zeitschrift für deutsche Bildung. 1931. Bd. 8, Hft. 9. S. 417–429.
300. Ullmann S. Semantics: An introduction to the science of meaning. Oxford: Blackwell, 1962.
301. Wales R. J., Marshall J. G. The organization of linguistic performance // Psycholinguistic Papers. Edinburgh, 1966. P. 29–95.
302. Wirthner M. Literarität, lexikalische Kompetenz und Wortschatz. Leseforum.ch. Online Plattform für Literarität. URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Wirthner_Editorial_DE.pdf.
303. Wolf C. Cassandra. Originalausgabe: Luchterhand Verlag, Darmstadt: Neuwied, 1983. Süddeutsche Zeitung. Bibliothek, Band 59, München. 2007. 155 s.
304. Wolf C. Stadt der Engel. URL: http://www.suhrkamp.de/buecher/stadt_der_engelchrista_wolf_42050.html.