

УДК 378.147:811.112.2'243

Тетяна Шовкова (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ ЕМОТИВНОГО МОВЛЕННЯ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ НА РІВНІ НЕЗАЛЕЖНОГО КОРИСТУВАЧА

Стаття присвячена розробленню методики інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача, а також апробації авторської методики. Обґрунтовано доцільність поєднання читання й говоріння як взаємопов'язаних видів мовленнєвої діяльності в контексті діяльнісно-компетентнісного підходу. У статті детально описано структуру роботи з текстом, що охоплює дотекстовий, текстовий і післятекстовий етапи. На текстовому етапі реалізовано комунікативно спрямовані завдання, орієнтовані на сприйняття, аналіз й інтерпретацію емотивності мовлення, закладеної в тексті на лексичному та стилістичному рівнях. Наголошено на важливості читання з фокусом розуміння емотивності, що забезпечує багаторівневе розуміння тексту – фактичне, концептуальне й емотивне – та сприяє розвитку критичного мислення й емпатії. Післятекстовий етап передбачав контроль і поглиблення розуміння емотивності тексту шляхом виконання студентами тестових завдань, аналізу мовних маркерів емотивності, а також використання ментальних карт як ключового засобу інтегрованого навчання читання та говоріння. Доведено, що ментальні карти сприяють структуризації змісту, систематизації емотивної лексики, активізації усного мовлення. Результати експериментального зрізу засвідчили ефективність запропонованої методики: більшість студентів продемонстрували високий рівень розуміння емотивності тексту, а близько 83 % емотивно маркованих мовних засобів були використані ними у процесі говоріння. Це підтвердило доцільність застосування інтегрованого підходу до навчання емотивного мовлення у професійній підготовці студентів-германістів.

Ключові слова: методика навчання німецької мови, навчання читання, навчання говоріння, ментальні карти, навчання емотивного мовлення.

Вступ

Постановка проблеми. Навчання емотивного мовлення студентів-германістів становить ключовий елемент професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі германістики. Розвиток умінь коректно й адекватно сприймати та виражати емоції іноземною мовою не лише сприяє формуванню високого рівня комунікативної компетентності, а й забезпечує глибше розуміння культурних і прагматичних особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови. Опанування емотивних засобів дозволяє студентам ефективніше взаємодіяти в міжкультурному середовищі, інтерпретувати невербальні та вербальні прояви емоцій і будувати професійну комунікацію відповідно до соціальних і мовленнєвих норм цільової культури. Таким чином, систематичне навчання емотивного мовлення набуває статусу необхідної передумови для якісної філологічної

освіти та успішної професійної діяльності майбутніх германістів.

В умовах домінування комунікативної парадигми в сучасній мовній освіті навчання емотивного мовлення має інтегруватися у види мовленнєвої діяльності, зокрема й у читання та говоріння, адже емотивність є невід'ємною частиною мовлення. Автори художніх, публіцистичних і навіть науково-популярних текстів використовують емотивно забарвлені мовні одиниці для створення настрою, передачі оцінки, вираження ставлення до подій чи персонажів. Без умінь інтерпретувати такі елементи студент не може повністю зрозуміти зміст прочитаного, адже значна частина сенсу повідомлення передається саме через емоційну тональність, виражену лексико-стилістичними засобами. Якість продуктивного мовлення (усного чи письмового) значно залежить від того, наскільки людина володіє мовними

засобами, які дозволяють передавати емоції. Емотивність мовлення охоплює не лише використання слів із прямим емотивним забарвленням, але й здатність передавати почуття через інтонацію, ритм, синтаксичні конструкції, художні засоби, метафори та інші стилістичні засоби. Робота з емотивними компонентами мовлення забезпечує формування комунікативної чутливості, тобто здатності точно сприймати й адекватно відтворювати емоційні нюанси під час усної та письмової взаємодії. Читання, зорієнтоване на емотивний компонент мовлення, слугує підґрунтям для подальшого розвитку продуктивного емотивного мовлення студентів. Тож проблема навчання студентів-германістів емотивного мовлення є актуальною та важливою.

Огляд досліджень і публікацій. Проблема навчання іншомовного емотивного мовлення посідає помітне місце в сучасних українських методичних розвідках. Дослідники розглядають емотивне мовлення крізь призму різних аспектів мовленнєвої діяльності та вивчення іноземних мов у закладах середньої та вищої освіти. Зокрема, увагу привертають праці Подосиннікової та Мокренко (2023), у яких обґрунтовано потенціал автентичних карикатур як засобу навчання вираження емоцій у монологічному мовленні. Фельцан та Гузій (2024) акцентували на ролі соціокультурних текстів, здатних формувати в учнів уміння продукування емоційно забарвленого усного висловлювання. Важливий аспект вираження емотивності на рівні синтаксису розкрито у дослідженні Тарапати (2024), яка проаналізувала функцію експресивних синтаксичних конструкцій у розвитку граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників. Проблема засвоєння емотивної лексики старшокласниками досліджена у працях Михайлюк (2023) та Жари (2022): обидві дослідниці визначили принципи й прийоми роботи над лексичними одиницями, що виражають емоції, у навчанні англійської мови

учнів 11 класу. Подібний напрям підтримала й Захарія (2025), яка вивчала особливості формування англійського емотивного мовлення в учнів філологічних класів старшої школи. Мосьпан (2009) розробила комплексну модель навчання майбутніх філологів емоційно-модальної інтонації на основі автентичних відеоматеріалів. Її дослідження охоплює визначення лінгвістичних, психологічних і методичних чинників навчання, добір найчастотніших емоційно-модальних значень усного мовлення, побудову системи вправ і створення методичних рекомендацій для викладачів. Разом з тим констатуємо, що досі методика навчання студентів-германістів німецького емотивного мовлення не була предметом спеціального дослідження. Ця праця є однією із серії авторських статей, присвячених вирішенню описаної вище проблеми.

Мета статті – розробити та апробувати методику інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача (B1-B2).

Методологія дослідження

Дослідження ґрунтується на низці взаємопов'язаних концептуальних підходів і теоретичних положень: 1) на ідеї передрозуміння (Vorverständnis), яка є центральною в герменевтиці (Гадамер, 2000): реципієнт сприймає текст, маючи певний набір попередніх знань та досвіду; текст може породжувати низку інтерпретацій, що залежать від фонового знання читача, його мовного досвіду та культурних установок; відповідно у студента необхідно сформувати належні знання та уміння лінгвального та екстралінгвального характеру, які складатимуть основу для інтерпретації емотивності; 2) комунікативно-діяльнісного підходу (Виготський, 1934; Леонтьєв 1975), у межах якого розглядаємо читання як активний, соціально зумовлений процес, спрямований на розвиток комунікативної компетентності та мовленнєвої діяльності; 3) прагматичного та дискурсивного підходів, що

дозволяють інтерпретувати емотивність як складник комунікативної інтенції, мовної картини світу та дискурсивної організації мовлення; 4) культурологічного підходу, який пояснює залежність мовних проявів емоцій від соціокультурних норм німецькомовного середовища. Під час дослідження були використані теоретичні методи: *аналіз* лінгвістичної літератури з проблем емотивності як категорії тексту, а також літератури з методики навчання для опису теоретичних засад навчання емотивності в читанні та говорінні; *комплексний* метод – для розробки комплексу вправ і завдань для інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні; *емпіричний* метод – для аналізу продуктів діяльності здобувачів освіти, для апробації авторської методики. Дослідження проходило в три етапи. На *першому* етапі було вивчено стан розробки досліджуваного питання, обґрунтовано теоретичні засади інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні, здійснено добір текстів для читання для рівнів B1-B2. На *другому* етапі здійснено розробку вправ і завдань для інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні. На *третьому* етапі проведено апробацію методики інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача (B1-B2). В апробації взяли участь 13 студентів IV курсу ОП "Бакалавр", які вивчають німецьку мову як другу на ОП "Англійська філологія та переклад, дві західноєвропейські мови" Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Апробація здійснювалася на матеріалі неавтентичного тексту "Explosion bei BASF in Ludwigshafen: Angst, Sorge und Hoffnung" (неавтентичний текст було створено авторкою з метою залучення якомога більшої кількості засобів емотивності; текст відповідав

критеріям інформативності, відповідності рівню мовної підготовки студентів, тематичності, культурологічної та країнознавчої цінності). У процесі дослідження було висунуто гіпотезу: *глибина й повнота розуміння емотивності тексту залежить від системної роботи з засобами емотивності на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах з використанням на післятекстовому етапі ментальних карт як ключового засобу інтегрування одиниць емотивності прочитаного тексту в усне продуктивне мовлення*. Повнота та глибина розуміння емотивності тексту під час читання перевірялася за допомогою тесту, який охоплював 10 завдань з вибірковою відповіддю. Тест студенти виконували на післятекстовому етапі, після роботи з ментальними картами. Ефективність використання засобів емотивності в продуктивному мовленні вимірювалася у процентному співвідношенні кількості використаних мовних засобів емотивності у мовленні студента від кількості мовних засобів вираження емотивності у тексті (текст містив 25 лексичних і стилістичних засобів вираження емотивності). За результатами апробації методики зроблено висновки.

Результати та обговорення

У дослідженні емотивність розглядаємо, згідно з Селівановою (2008), як категорію, "підпорядковану інформативності або модальності, яка виражає емоційне ставлення адресанта, його функції у тексті, дійових осіб, імовірні емоції реального чи модельованого авторською свідомістю гіпотетичного читача щодо описуваних подій, явищ, персонажів". (с. 142) У межах цієї статті розмежовуємо поняття "емоційне мовлення" (як спонтанне, без попередньої обдуманості й організаційної підготовки, слабо контрольоване або неконтрольоване, несвідоме, ситуативно залежне мовлення) та "емотивне мовлення" (як підготовлене заздалегідь, логічно-послідовне у викладі, контрольоване, свідоме ситуативно визначене мовлення) (Гнезділова, 2007, с. 8) та

оперуємо поняттям "емотивне мовлення", оскільки саме воно є дидактично керованим і піддається цілеспрямованому формуванню в межах інтегрованого навчання читання та говоріння. На рівні незалежного користувача студенти-германісти мають бути здатні не лише спонтанно реагувати на мовленнєві стимули, а й усвідомлено відбирати та комбінувати мовні засоби для вираження емоцій, спираючись на зміст прочитаних текстів і комунікативні завдання. Саме емотивне мовлення забезпечує перехід від рецептивного опрацювання емотивно насичених текстів до продуктивного, логічно структурованого усного висловлювання.

Емотивність є універсальною характеристикою мовлення, яка проявляється на всіх рівнях володіння іноземною мовою – від елементарного А1 до професійно-академічного С2. Однак її опанування та способи реалізації істотно відрізняються залежно від рівня мовних і мовленнєвих компетентностей, оскільки зі зростанням мовного досвіду студента розширюється репертуар мовних засобів, поглиблюється здатність до інтерпретації прихованих змістів та ускладнюються комунікативні наміри. Тож навчання емотивності є поступовим, рівнево-диференційованим процесом, що відображає розвиток мовленнєвих та соціокультурної компетентностей здобувачів освіти.

На початкових рівнях володіння мови вивчаються переважно прості експліцитні засоби вираження емотивності (зазвичай це лексика, яка позначає різноманітні емоції), на рівні незалежного користувача емотивність набуває більшої складності та контекстуальності. На рівні В1 мовець має оперувати мовними засобами, у яких емотивність виражена експліцитно, для сприйняття та продукування мовлення, у якому передаються базові емоції. Емотивність мовлення залишається відносно простою й прямолінійною: для її реалізації використовуються насамперед лексичні одиниці з прямим емотивним

значенням, а також фразеологічні сполуки з прозорою семантикою, які легко інтерпретуються та не спричиняють істотних міжкультурних труднощів. На рівні В2 мовлення набуває ознак більшої емпатійності. На цьому рівні здобувач освіти повинен набути умінь детально передавати та розуміти широкий спектр емоційних реакцій, які виражаються мовними засобами з прямим та переносним емотивно маркованим значенням. На цьому етапі активно використовуються фразеологічні єдності, у яких простежується внутрішній смисловий зв'язок між компонентами та їхнім інтегральним значенням, що дозволяє точніше виражати різні відтінки емоцій. Крім того, студенти повинні навчитися оперувати лексемами, емотивний потенціал яких формується через стилістичні засоби – метафори, епітети, образні характеристики (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003). Отже, в аспекті навчання читання здобувач освіти на рівні В2 має інтерпретувати емотивність текстів, розпізнавати тон, авторську інтенцію, приховану іронію чи критику. В аспекті навчання говоріння – використовувати експліцитні та імпліцитні засоби вираження емотивності на різних рівнях мовної системи.

Для навчання студентів-германістів розуміння емотивної інформації у процесі читання слід добирати тексти, які відповідають критеріям *інформативності, відповідності рівню мовної підготовки, тематичності, культурологічної та країнознавчої цінності* (Осадча, 2015; Нікіфорчук, 2021; Цепкало, 2014).

Відповідно до критерію *інформативності* для навчання читання слід добирати тексти, що містять емотивну інформацію (яку ми розуміємо як *інформацію, що несе в собі емоційне забарвлення, тобто відображає внутрішні переживання, почуття, настрої, афекти людини, які виражаються за допомогою вербальних та невербальних засобів, і служить сигналом про ставлення*

до ситуацій, подій, предметів, осіб, вчинків, норм ідей та до самого себе). До таких матеріалів належать тексти, у яких подано емоційні оцінки, вербально зафіксоване ставлення автора або персонажів до подій, явищ чи дійових осіб. Вони характеризуються наявністю мовних засобів, здатних передавати суб'єктивні переживання. Саме такі тексти дозволяють студентам простежити, як емотивність інтегрується в структуру висловлювання та які мовні засоби забезпечують її вираження. Крім того, вони сприяють формуванню вміння не лише ідентифікувати емоційну інформацію, а й осмислювати її функцію в тексті, оскільки емоції виступають засобом створення атмосфери, впливу на читача та формування авторського задуму.

За критерієм *відповідності рівню мовної підготовки* слід добирати тексти, які мають засоби вираження емотивності, що відповідають рівням володіння мовою – B1 та B2. Як показав аналіз наукових праць, емотивність має широкий діапазон виражальних засобів: емоційно забарвлена лексика, фразеологізми, морфологічні засоби, стилістико-синтаксичні засоби (еліпсис, риторичні вигук та питання, апосіопези, емоційні вставки тощо), фонетичні засоби (інтонація, наголоси, паузи, тембр голосу), паралінгвістичні засоби (міміка, жести, погляд, пози) (Гамзюк, 2015; Захарія, 2025; Павловська, 2013; Bänziger & Scherer, 2005; Izard, 1992; Prykhodchenko, 2021; Trotzke, 2019). З урахуванням специфіки емотивності мовлення на рівнях B1 та B2 визначено, що тексти для читання на рівні B1 повинні містити прості емоційно забарвлені слова (glücklich, traurig, überrascht), базові епітети, що прямо передають емоцію; прості, "прозорі" ідіоми та стійкі словосполучення, які легко інтерпретуються; експліцитні засоби інтенсифікації емоції (sehr, total); прості речення з прямою емоційною оцінкою, експліцитні вигук та короткі риторичні питання (Oh nein! Wie schön!). Тексти рівня B1 мають переважно прості

сюжети з експліцитно вираженою емотивністю. Тексти для читання на рівні B2 повинні містити лексичні одиниці з переносним значенням, стилістично забарвлені слова та метафори, різні ступені вираження емотивності (легке розчарування, глибоке занепокоєння); фразеологізми, у яких зв'язок між компонентами та емоційним значенням неочевидний, потребує контексту для розуміння; іронічні або гумористичні вирази для передачі емоцій; модальні частки, що передають нюанси емоцій (doch, ja, wohl), особливе використання граматичних форм дієслів (наприклад, Konjunktiv II для суму, жалю), вставних конструкцій для передачі емоцій; стилістичні фігури (еліпсис для створення драматичного ефекту, риторичні питання, апосіопези, вставки, що підкреслюють внутрішні переживання, складні синтаксичні конструкції для передачі багаторівневих емоцій. Тексти рівня B2 мають сюжети, у яких емотивність виражена імпліцитно, має нюансовий характер, потребує інтерпретації.

Для добору текстів потрібно використовувати також критерій *тематичності*, відповідно до якого слід добирати для читання тексти, які відповідають певній темі за навчальною програмою, а також конкретній сфері спілкування. З огляду на те, що емотивність мовлення нерозривно пов'язана з конкретним ситуаційним і соціальним контекстом, тексти мають відображати типові для певної теми ситуації, у яких природно виникають емоційні реакції та оцінки, доступні для інтерпретації на рівнях B1-B2. Тематично релевантні тексти дають змогу студентів розуміти, які саме емоції та мовні засоби їх вираження є характерними для певних сфер спілкування (побутової, навчальної, професійної, культурної), що сприяє цілеспрямованому розвитку умінь розпізнавання емотивних маркерів і їх адекватної інтерпретації.

Відповідно до критерію *культурологічної та країнознавчої цінності* потрібно добирати тексти, емотивна інформація

яких має культурно маркований характер. Слід добирати тексти, які демонструють способи вираження емоцій у різних соціальних ситуаціях; які містять інформацію про культурні, історичні, соціальні реалії німецькомовних країн, що впливають на емоційні прояви та комунікативні стратегії; які містять фрагменти, де емотивність тісно пов'язана з культурним контекстом; які містять культурно марковані емотивні лексичні та фразеологічні одиниці, стилістико-синтаксичні конструкції, паралінгвістичні елементи, що корелюють із соціокультурними нормами.

Інтегроване навчання студентів-германістів емотивності мовлення в читанні та говорінні (рівень B1-B2) здійснювалося на основі тексту "Explosion bei BASF in Ludwigshafen: Angst, Sorge und Hoffnung" й охоплювало дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи роботи.

Дотекстовий етап:

1. Введення в проблематику тексту: на цьому етапі увагу студентів було зосереджено ознайомленні з культурними нормами, що регулюють емоційне самовираження носіїв мови; студенти поступово мали розуміти, що емотивність у німецькомовному тексті може мати інший ступінь експресивності, інші способи кодування почуттів та іншу соціальну прийнятність певних емоційних реакцій; окрему увагу було приділено культурним феноменам, які в німецькомовних країнах тісно пов'язані з емоційними станами, а також вербальним і невербальним засобам, через які ці емоції проявляються. На цьому студенти обговорювали почуття та емоції, які викликають у них різні ситуації, події та явища, представлені у тексті.

- 1) einen bitteren Nachgeschmack hinterlassen
- 2) mir läuft ein Schauer über den Rücken
- 3) Neugier kämpft mit Angst
- 4) stillen Schrecken spüren
- 5) ergriff mich Angst / Sorge
- 6) vor Angst zittern

Вправа 1

Мета: підготовка до читання тексту, до сприйняття емотивної інформації, формування умінь говоріння.

Інструкція: *Beantworten Sie die folgenden Fragen.*

Welche Umweltkatastrophen, Unglücke oder tragischen Ereignisse in Deutschland sind Ihnen bekannt?

Wie nimmt die deutsche Öffentlichkeit Umweltproblemen auf?

Welche Emotionen und Gefühle lösen bei Ihnen Umweltunfälle und Naturkatastrophen aus?

Коментар: вправа виконувалася з використанням методів мозкового штурму та дискусії: студенти висловлюють по черзі свої думки, потім відбувається обговорення окремих ідей.

2. Зняття труднощів, пов'язаних з емотивністю тексту: цей етап орієнтований на виявлення та аналіз незнайомих або потенційно складних мовних засобів, які вербалізують емоції, такий аналіз мав допомогти студентам розпізнавати емоційні сигнали в тексті, підготувати їх до інтерпретації емотивності тексту; на цьому етапі здійснювався аналіз емоційних відтінків знайомих слів, а також аналіз художніх засобів, які передають емотивність мовлення.

Вправа

Мета: підготовка до читання тексту, зняття мовних труднощів, розширення словникового запасу учнів.

Інструкція: *Ordnen Sie die deutschen Redewendungen und bildlichen Ausdrücke ihren entsprechenden Bedeutungen zu.*

- a) мурахи побігли по спині
- b) мене охопив страх / тривога
- c) цікавість бореться зі страхом
- d) залишати гіркий осад
- e) відчувати тихий жах
- f) тремтіти від страху

3. Прогнозування емотивної інформації тексту: прогнозування емотивної інформації тексту є важливим складником передтекстової діяльності, оскільки дозволяло студентам активізувати вже засвоєні знання, налаштуватися на сприйняття певного емоційного настрою та сформувати очікування щодо атмосфери та емоційної тональності тексту, що мало підвищувати рівень усвідомленості під час читання та сприяти розвитку умінь інтерпретації емотивної інформації. На етапі прогнозування активно було залучено говоріння, що реалізовувалося через обговорення заголовка, ключових понять, формулювання припущень щодо можливих емоцій оповідача та загального настрою тексту, аргументацію власних очікувань, а також обмін думками між студентами.

Вправа

Мета: формування умінь прогнозування емотивної інформації тексту, формування умінь говоріння.

Інструкція: *Welche Gefühle könnten bei einer Person entstehen, wenn sie die Nachricht über eine Umweltkatastrophe in ihrer Stadt gelesen hat?*

Коментар: було запропоновано роботу в парах: студенти ділилися своїми думками одне з одним.

Текстовий етап

1. Формулювання комунікативного завдання, спрямованого на розуміння та інтерпретації емотивної інформації тексту: цей етап передбачав створення такого навчального завдання, яке б спрямовувало студентів не лише на розуміння фактичного змісту тексту, а на усвідомлення, аналіз та інтерпретацію емотивної інформації, закладеної автором; комунікативне завдання визначало головну мету читання, оскільки окреслювало його ціль, фокус і критерії успіху, а також підсилювало мотивацію студентів до смислової та емоційної взаємодії з текстом.

2. Читання тексту з фокусом на сприйняття та розуміння емотивної інформації: цей етап був головним у процесі навчання розуміння тексту; його

завдання – організувати таке читання, за якого студенти не просто сприймають фактичну інформацію тексту, а активно розпізнають, аналізують та інтерпретують емоційні сигнали, виражені мовно-стилістичними засобами; читання з емотивним фокусом могло формувати у студентів здатність до глибшого та багаторівневого розуміння тексту.

У процесі читання текст відповідав певній навчальній темі, комунікативній ситуації або змістовому модулю, визначеному програмою. Це забезпечувало не лише мовну цінність матеріалу, а й тематичну релевантність та інтеграцію емоційної інформації в загальний освітній контекст. Текст мав створювати умови для одночасного опрацювання кількох рівнів змісту: фактичного, підтекстового, концептуального та емотивного. Інтегроване сприйняття різних видів інформації під час читання було умовою для формування повноцінного й глибокого розуміння тексту. Читач мав не лише зрозуміти зміст твору, але й зрозуміти емоції та переживання автора, зрозуміти мотиви, приховані за роздумами оповідача, їхні цінності. Такий підхід розвивав критичне та аналітичне мислення: студенти навчалися співвідносити емоції з подіями, шукати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати художні засоби й визначати авторську інтенцію.

Вправа

Мета: формування умінь читання та розуміння емотивної інформації інтегровано з іншими видами інформації.

Інструкція. *Lesen Sie den Text. Achten Sie darauf: Wie verändert sich die Stimmung des Autors im Verlauf der Erzählung?*

Markieren Sie im Text die Ausdrücke, die positive und negative Gefühle des Erzählers vermitteln.

Explosion bei BASF in Ludwigshafen: Angst, Sorge und Hoffnung

Letzte Woche erfuhr ich eine beunruhigende und erschreckende Nachricht: In Deutschland, auf dem Chemiewerk der Firma BASF in

Ludwigshafen, kam es am 29. Juli zu einer Explosion, die das Gebäude sofort in Rauch und Flammen hüllte. Mein Herz begann schneller zu schlagen, und allein der Gedanke an die Menschen im Inneren ließ einen Schauer über meinen Rücken laufen. Ich stellte mir vor, wie eine riesige, schwarze Rauchwolke in den Himmel aufstieg und die Hitze der brennenden Gase sich wie eine unsichtbare Welle ausbreitete, die alles um sich herum zu verschlingen schien.

Zeugen berichteten von einem lauten Knall und dichten Rauchschwaden, die den Himmel über der Stadt verdunkelten. Angst und Sorge ergriffen mich, zugleich kämpften Neugier und das Bedürfnis, mehr zu erfahren, in mir. Ich spürte stillen Schrecken, während ich mir vorstellte, wie die Beschäftigten des Werks hektisch versuchten, zu entkommen, die Hitze, den Rauch und die Panik spürend.

Als die Information kam, dass 14 Personen leichte Verletzungen erlitten haben, verspürte ich Erleichterung, doch gleichzeitig blieb ein bitterer Nachgeschmack: Das Bewusstsein, wie nah die Gefahr gewesen war, ließ mich innerlich zusammenzucken. Ich stellte mir vor, wie sie vor Ort medizinisch versorgt wurden, wie die Herzen schneller schlugen und die Hände vor Stress und Angst zitterten.

Besonders beeindruckend war die Nachricht über die Einsatzkräfte: Sie riskierten ihr eigenes Leben, um die brennenden Gebäude zu löschen, trotz der Hitze und des Rauchs. Ich empfand tiefe Bewunderung und Respekt für ihren Mut. Wenn ich mir vorstellte, selbst an ihrer Stelle zu sein, durchströmte mich Stolz auf menschliche Tapferkeit.

Die Nachricht, dass die Einwohner von Ludwigshafen und Friesenheim Fenster und Türen geschlossen halten sollten, löste noch größere Beunruhigung aus. Ich stellte mir den dichten, stinkenden Rauch vor, der selbst in geschlossene Räume eindringen könnte, und mein Herz klopfte schneller. Eine leichte Panik mischte sich mit der Erkenntnis, dass die Menschen die

Warnungen befolgen müssen, um ihre Gesundheit zu schützen.

Als BASF mitteilte, dass die Überschreitung des Kohlenwasserstoff-Gehalts gering sei und keine Gefahr für die Bevölkerung bestehe, verspürte ich Erleichterung, doch ein leises Unbehagen blieb: Der Gedanke, dass selbst kleine chemische Emissionen Luft, Boden und Wasser beeinträchtigen könnten, ließ mich nicht los. Ich sorgte mich um die möglichen langfristigen Folgen für die Umwelt und die Menschen.

Während ich über diese Katastrophe nachdachte, fühlte ich eine Mischung aus Angst, Erleichterung, Bewunderung und Besorgnis. Die Angst um die Menschen, die Erleichterung, dass es keine ernsthaften Verletzungen gab, und die Bewunderung für den Mut der Rettungskräfte verschmolzen in mir. Wenn ich mir die brennenden Gebäude, den Rauch, den Lärm und den chemischen Geruch vorstellte, empfand ich tiefe Empathie und zugleich bittere Realität, wie leicht menschliches Leben durch technische Unfälle bedroht werden kann.

Dieses Ereignis hinterließ in meiner Seele tiefe Erregung und emotionale Spuren, die mir das Bewusstsein dafür gaben, dass unsere Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit unvorhersehbare Folgen haben können. Die Katastrophe wurde zu einer lebendigen Erinnerung an die Zerbrechlichkeit des Lebens und die Bedeutung von Verantwortung.

Післятекстовий етап

1. Контроль розуміння емотивної інформації тексту інтегровано з іншими видами інформації, розуміння деталей тексту, які стосуються емотивності): післятекстовий етап спрямований на узагальнення, закріплення та перевірку розуміння тексту, включно з його емотивністю; на цьому етапі студенти мали можливість оцінити своє сприйняття як фактів, так і емоційних сигналів, а також встановити взаємозв'язки між різними рівнями інформації: фактичним, підтекстовим, концептуальним та емотивним.

Перевірка розуміння емотивної інформації тексту (інтегровано з іншими видами інформації) здійснювалася шляхом відповідей на питання, поставлені перед читанням, шляхом виконання тестових завдань, у процесі аналізу емоційних маркерів тексту, пояснення причин емоційних реакцій (через призму культурних цінностей).

Вправа

Мета: перевірка розуміння емотивної інформації тексту (інтегровано з іншими видами інформації), формування умінь говоріння.

Інструкція: *Beantworten Sie die Fragen. Wie verändert sich die Stimmung des Autors im Verlauf der Erzählung?*

Wo genau hat die Explosion stattgefunden und welche Emotionen löste sie bei der Bevölkerung aus?

Welche Maßnahmen haben die Einsatzkräfte ergriffen, um die Situation unter Kontrolle zu bringen, und welche Emotionen lösten ihre Handlungen bei der Bevölkerung aus?

На післятекстовому етапі було використано ментальні карти як ключовий засіб інтегрованого навчання читання та говоріння, оскільки вони дали змогу студентам

структурувати отриману з тексту інформацію, візуалізувати зв'язки між подіями, образами та емотивною інформацією, а також усвідомлено відтворювати й інтерпретувати прочитане в усному мовленні. Робота з ментальними картами стимулювала активне обговорення, узагальнення та оцінювання емоцій автора, сприяла розвитку логічно послідовного висловлювання, формуванню умінь аргументації власних суджень та глибшому осмисленню емотивного компонента тексту. Окрім цього, ментальні карти слугували опорою для систематизації та активізації емотивної лексики, що сприяло її усвідомленому використанню в усних висловлюваннях і збагаченню емоційно-оцінного словникового запасу студентів.

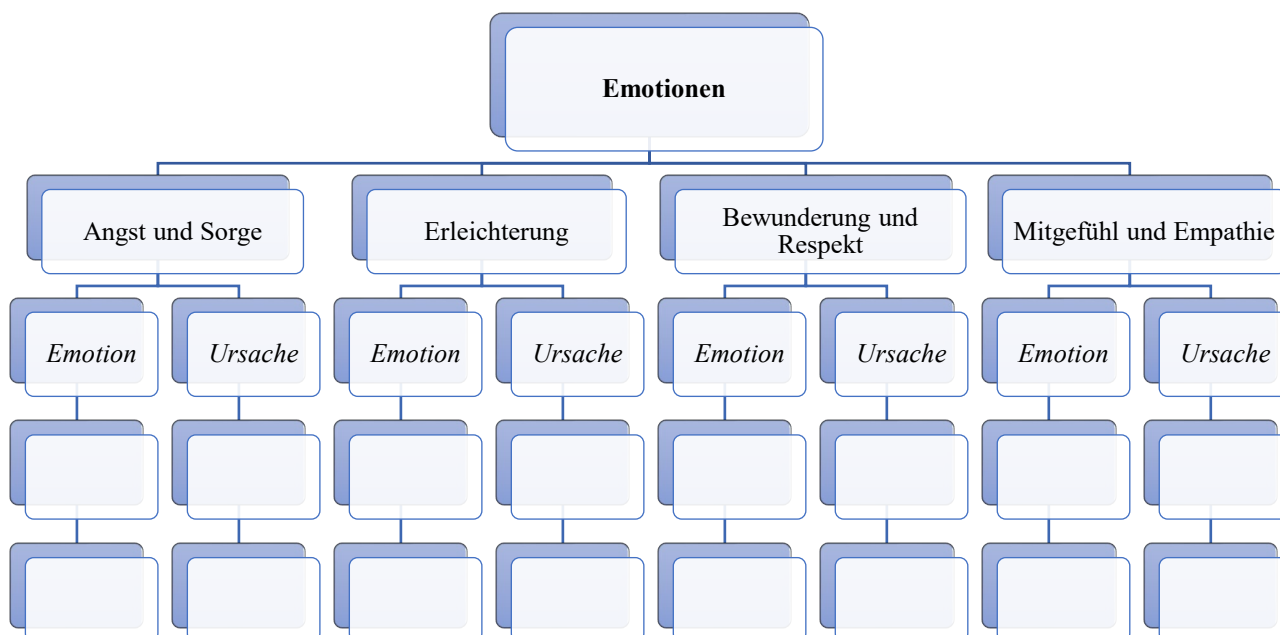
Вправа

Мета: перевірка розуміння емотивної інформації тексту (інтегровано з іншими видами інформації), систематизація інформації, підготовка до продуктивного мовлення.

Інструкція: *Erstellen Sie eine Mindmap der Emotionen und der Ursachen (Ereignisse, Phänomene, Handlungen), die diese Emotionen ausgelöst haben (рис. 1).*

Рисунок 1

Ментальна карта засобів вираження емотивності в тексті "Explosion bei BASF in Ludwigshafen: Angst, Sorge und Hoffnung"



Мовні засоби, які передають емоції в тексті: Beunruhigende; erschreckende; Schauer; Angst; Sorge; stiller Schrecken; Erleichterung; bitterer Nachgeschmack; tiefen Bewunderung; Respekt; Panik; Neugier; Unbehagen; tiefe Erregung; emotionale Spuren; Mein Herz begann schneller zu schlagen; ließ einen Schauer über meinen Rücken laufen; zusammenzucken; Hände zitterten; Herzen schneller schlugen; Angst und Sorge zugleich kämpften Neugier und das Bedürfnis, mehr zu erfahren; Angst und zugleich Stolz; tiefe Empathie; bittere Realität; unsere Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit unvorhersehbare Folgen haben können; lebendige Erinnerung an die Zerbrechlichkeit des Lebens.

Вправа

Мета: перевірка розуміння емотивної інформації тексту (інтегровано з іншими видами інформації).

Інструкція: Lösen Sie die Testaufgaben.

Wählen Sie eine richtige Antwort aus:

1. *Wo hat die Explosion stattgefunden?*

- a) In einem Wohnbezirk
- b) In dem Chemiewerk
- c) In einem Waldgebiet
- d) An einem Flughafen

2. *Welche unmittelbaren Folgen hatte die Explosion für die Mitarbeiter?*

- a) Mehrere Mitarbeiter wurden schwer verletzt
- b) Einige Mitarbeiter erlitten leichte Verletzungen
- c) Niemand wurde verletzt
- d) Alle Gebäude wurden evakuiert

3. *Welche Emotionen beschreibt der Autor, als er von der Explosion erfahren hat?*

- a) Gleichgültigkeit
- b) Angst und Sorge

c) Freude und Zufriedenheit

d) Wut und Aggression

4. *Wie reagierten die Einsatzkräfte auf die Situation?*

- a) Sie ignorierten die Gefahr
- b) Sie riskieren ihr Leben, um die brennenden Gebäude zu löschen
- c) Sie warteten auf die Polizei
- d) Sie riefen die Einwohner zur Hilfe

5. *Welche Emotionen löst die Meldung über die Einsatzkräfte beim Autor aus?*

- a) Gleichgültigkeit
- b) Bewunderung und Respekt
- c) Panik und Flucht
- d) Ärger und Enttäuschung

6. *Welche sensorischen Eindrücke beschreibt der Autor besonders stark?*

- a) Geräusche, Gerüche und Temperaturempfindungen
- b) Geschmack und Schmerzgefühl
- c) visuelle Bilder und Licht
- d) Berührung und Bewegung

7. *Welche langfristigen Sorgen äußert der Autor im Text?*

- a) Um die politische Lage in Deutschland
- b) Um die möglichen Folgen für die Umwelt und die Menschen
- c) Um wirtschaftliche Verluste der Firma
- d) Um das Wetter in Ludwigshafen

8. *Welche Wirkung haben die detaillierten Beschreibungen von Rauch, Feuer und Lärm auf den Leser?*

- a) Sie erzeugen Langeweile
- b) Sie verstärken die emotionale Beteiligung
- c) Sie lenken vom Text ab
- d) Sie wirken sachlich-neutral

Bestimmen Sie die Antwort: "wahr" oder "falsch":

1. *Die Einwohner wurden gebeten, Fenster und Türen geschlossen zu halten.*

W / F

2. *Der Autor empfindet nur negative Gefühle während des gesamten Textes.*

W / F

3. *Die Explosion hatte keine Auswirkungen auf die Umwelt.*

W / F

4. *Der Autor beschreibt das Ereignis als eine lebendige Erinnerung an die Zerbrechlichkeit des Lebens.*

W / F

5. *Angst, Sorge, Bewunderung und Empathie sind Emotionen, die im Text vorkommen.*

W / F

2. Обговорення змісту тексту з акцентом на його емотивність: обговорення змісту тексту з акцентом на його емотивність було важливим післятекстовим етапом, який дозволяв студентам закріпити та поглибити розуміння як фактичної, так і емотивної інформації. Під час обговорення учні аналізували емоційні стани оповідача, атмосферу та тональність тексту, а також використовували у своєму мовленні мовні засоби, якими автор передає ці емоції; обговорення проводилося у форматі індивідуальної та парної роботи; таке обговорення не лише перевіряло розуміння емотивної інформації тексту, а й формувало критичне та інтегроване сприйняття тексту, розвивало здатність співвідносити емоції з різними видами інформації, а також сприяло розвитку емпатії, мовленнєвої активності та вмінь говоріння.

Вправа

Мета: формування умінь використання засобів емотивності в говорінні – в діалогічному та монологічному мовленні.

Інструкція 1. *Auf der Grundlage der Mindmap erzählen Sie Ihrem Partner, was*

beim Erzähler positive und was negative Gefühle ausgelöst hat.

Коментар: вправа виконується в парах: один студент розповідає про те, що викликало позитивні емоції в оповідача, а що викликало негативні емоції.

Інструкція 2. *Stützt euch auf die Mindmap und erzählt, welche Emotionen bei euch entstehen, wenn ihr von technischen Unfällen oder Katastrophen erfahrt.*

Коментар: кожен студент окремо готує розповідь. Важливо, щоб використовувалися мовні засоби, представлені в ментальній карті.

Апробація авторської методики.

Апробація методики інтегрованого навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача (B1-B2) була покликана: а) виявити рівень розуміння емотивності мовлення під час читання; б) виявити ступінь використання емотивно маркованих мовних засобів у продуктивному мовленні. Результати апробації подано в табл. 1.

Таблиця 1

Рівень розуміння емотивності мовлення під час читання та використання емотивних засобів у продуктивному мовленні

Студент	Рівень розуміння емотивності мовлення під час читання (0-10 балів)	% використаних мовних засобів вираження емотивності в продуктивному мовленні
Студент 1	13	88% (22)
Студент 2	13	92% (23)
Студент 3	12	88% (22)
Студент 4	9	72% (18)
Студент 5	11	96% (24)
Студент 6	10	76% (19)
Студент 7	10	64% (16)
Студент 8	12	92% (23)
Студент 9	11	80% (20)
Студент 10	13	92% (23)
Студент 11	12	88% (22)
Студент 12	9	76% (19)
Студент 13	11	80% (20)
Середній	11,2	83%

Отже, результати проведеного зрізу показують, що запропонована методика є ефективною, оскільки переважна біль-

шість студентів продемонструвала високий рівень розуміння емотивної інформації тексту, також близько 83% мовних

засобів емотивності тексту були використані студентами під час говоріння.

Висновки і перспективи подальших досліджень

Інтегроване навчання емотивного мовлення в читанні та говорінні ґрунтується на послідовній реалізації дотекстового, текстового та післятекстового етапів роботи. Дотекстові завдання забезпечують актуалізацію попереднього досвіду студентів, зняття труднощів, пов'язаних з емотивністю мовлення, та формування прогнозів щодо емоційної тональності тексту. Текстовий етап, зорієнтований на читання з емотивним фокусом, формує здатність студентів розпізнавати й інтерпретувати емоційні сигнали, співвідносити емоції з подіями та аналізувати художні засоби в контексті авторської інтенції. Післятекстовий етап забезпечує узагальнення й перевірку розуміння емотивної інформації та її активну мовленнєву реалізацію. Доведено, що використання ментальних карт на післятекстовому етапі є ефективним засобом інтегрованого навчання читання та говоріння, оскільки вони сприяють структуруванню інформації, візуалізації зв'язків між подіями, образами й емотивністю тексту, активізації емотивної лексики та розвитку умінь усного емотивного висловлювання. Результати апробації запропонованої методики засвідчують її ефективність: переважна більшість студентів продемонстрували високий рівень розуміння емотивної інформації під час читання, а також активне використання емотивно маркованих мовних засобів у говорінні (близько 83%). Отримані дані підтверджують доцільність упровадження інтегрованого підходу до навчання емотивності мовлення на рівнях В1-В2 та окреслюють перспективи подальших досліджень, пов'язаних із розширенням типології навчальних завдань і вивченням міжкультурних особливостей вербалізації емоцій у процесі іншомовної комунікації.

Список використаних джерел

- Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь: Психологические исследования*. Государственное социально-экономическое издательство.
- Гадамер, Г.-Г. (2000). *Истина і метод. Герменевтика I Основи філософської герменевтики*. (О. Мокровольський, Пер.). Юніверс. (Оригінал опублікований 1960).
- Гамзюк, М. В. (2015). Вираження емотивної тривалості фразеологічними одиницями німецької мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*, 18(2), 14–22.
- Гнезділова, Я. В. (2007). *Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти*. [Автореф. дис. к. філол. н., Київський національний лінгвістичний університет]. Репозитарій КНЛУ. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/1226>
- Жара, А. О. (2022). *Методика навчання емотивної лексики учнів 11-х класів на уроках англійської мови* [Дипломна робота магістра, Хмельницький національний університет]. ElarKhNU. <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/12918>
- Захарія, А. С. (2025) *Навчання емотивного мовлення на уроках англійської мови в 11 класі філологічного напрямку* [Дипломна робота магістра, Київський національний університет імені Тараса Шевченка]. eKNUTSHIR
- Леонтьев, А. А. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат.
- Михайлюк, К. Л. (2023). *Методи навчання емотивної лексики учнів 11-х класів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови* [Дипломна робота магістра, Волинський національний університет імені Лесі Українки]. eVNUiR. <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/23988>
- Мосьпан, Н. В. (2009). *Навчання емоційно-модальної інтонації з використанням автентичних відеокурсів (англійська мова, II курс мовного вищого закладу освіти)* [Дис. к. пед. н., Київський національний лінгвістичний університет]. Академічні тексти України. <https://uacademic.info/ua/document/0409U003802>
- Нікіфорчук, Ж. В. (2021). Критерії відбору навчального матеріалу для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (30), 271-285. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-271-285>
- Осадча, Н. В. (2015). Критерії відбору країнознавчих текстів для формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні. *Іноземні мови*, (3), 10-14.
- Павловська, Т. С. (2013). Соціальні та особистісні аспекти емотивності сучасного німецького

молодіжного лексикону. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Сер.: Філологічна*, (37), 319-322.

Подосиннікова, Г. І., & Мокренко, В. С. (2023). Потенціал використання автентичних карикатур у формуванні компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів англійської мови. *У Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts* (с. 658-682). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-30>

Рада Європи. (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. (С. Ю. Ніколаєва, Ред., О. М. Шерстюк, Пер.). Ленвіт. (Оригінал опублікований 2001).

Селіванова, О. О. (2008) *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Довкілля.

Тарапата, Є. (2024, 30 квітня). *Роль експресивного синтаксису у формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури* [Тези конференції]. XVI Всеукраїнська наукова конференція студентів та молодих науковців "Наука. Освіта. Молодь", Умань, Україна. <https://lnk.ua/2V5aQJpVM>.

Фельцан, І. М., & Гузій, О. А. (2024, 15 березня). *Текст соціокультурного змісту як інструмент розвитку усного експресивного мовлення на уроці іноземної мови* [Тези конференції]. Міжнародна науково-практична конференція, Мукачеве, Україна.

Цепкало, О. В. (2014). Критерії відбору текстів для навчання професійно орієнтованого іноземного спілкування студентів технічних спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, (4), 63-69.

Bänziger, T., & Scherer, K. R. (2005). The role of intonation in emotional expressions. *Speech Communication*, 46(3), 252-267. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2005.02.016>

Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561-565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>

Prykhodchenko, O. (2021). Nonverbal means of emotions. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, (1), 135-142.

Trotzke, A. (2019). A note on the emotive origins of syntax. *Evolutionary Linguistic Theory*, 1(1), 90-104. <https://doi.org/10.1075/elt.00005.tro>

References

Bänziger, T., & Scherer, K. R. (2005). The role of intonation in emotional expressions. *Speech Communication*, 46(3), 252-267. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2005.02.016>

Council of Europe (2003). *Zahalnoyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity (2003): vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya*. (S. Yu. Nikolayeva,

Ed., O. M. Sherstyuk, Tran.). Lenvit. (Original work published 2001). (In Ukrainian).

Feltsan, I. M., & Huziy, O. A. (2024). *Tekst sotsiokul'turnoho zmistu yak instrument rozvytku usnoho ekspresyvnoho movlennya na urotsi inozemnoyi movy*. [Conference proceedings]. Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia, Mukachevo, Ukraine. (In Ukrainian).

Hadamer, G.-G. (2000). *Istyna i metod* (Hermenevtyka 1: Osnovy filosofskoyi hermenevtyky; per. O. Mokrovol's'kyy). (Vol.1). Yunivers. (In Ukrainian).

Hamzyuk, M. V. (2015). *Vyrazhennya emotyvnosti tryvalosti frazeolohichnymy odynytsyamy nimetskoyi movy*. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriya Filolohiya*, 18(2), 14-22. (In Ukrainian).

Hnezdilova, YA. V. (2007). *Emotsiynist ta emotyvnist suchasnoho anhlomovnoho dyskursu: strukturnyy, semantychnyy i prahmatychnyy aspekty* [Extended abstract of doctoral thesis. Kyiv National Linguistic University]. KNLU repository. (In Ukrainian).

Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561-565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>

Leontyev, A. A. (1975). *Deyatel'nost. Soznanye. Lichnost*. Politizdat. (In Russian).

Mospan, N. V. (2009). *Navchannya emotsiyno-modalnoyi intonatsiyi z vykorystanniam avtentychnykh videokursiv (anhliyska mova, II kurs movnoho vyshchoho zakladu osvity)* [Doctoral thesis, Kyiv National Linguistic University]. KNLU repository. (In Ukrainian).

Mykhaylyuk, K. L. (2023). *Metody navchannya emotyvnosti leksyky uchniv 11-kh klasiv zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity na urokakh anhliyskoyi movy* [Master's thesis, Volynskyy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrayinky]. eVNUIR. <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/23988> (In Ukrainian).

Nykiforchuk, ZH. V. (2021). *Kryteriyi vidboru navchal'noho materialu dlya formuvannya anhlomovnoyi profesiyno oriyentovanoi kompetentnosti v chytanni maybutnikh bohoslaviv. Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka*, (30), 271-285. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-271-285> (In Ukrainian).

Osadcha, N. V. (2015). *Kryteriyi vidboru krayinoznachnykh tekstiv dlya formuvannya u starshoklasnykh linhvosotsiokul'turnoyi kompetentnosti v anhlomovnomu chytanni. Inozemni movy*, (3), 10-14. (In Ukrainian).

Pavlovska, T. S. (2013). *Sotsialni ta osobystisni aspekty emotyvnosti suchasnoho nimetskoho molodizhnogo leksykonu. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiya. Ser.: Filolohichna*, (37), 319-322. (In Ukrainian).

Podosynnikova, H. I., & Mokrenko, V. S. (2023). Potentsial vykorystannya avtentychnykh karykatur u formuvanni kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maybutnikh uchyteliv anhliys'koyi movy. In *Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts* (pp. 658-682). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-30> (In Ukrainian).

Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napryamy ta problemy*. Dovkillya. (In Ukrainian).

Tarapata, YE. (2024, April 30). *Rol ekspresyvnogo syntaksysu u formuvanni hramatychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv ukrayinskoyi movy i literatury*. [Conference proceedings]. XVI Vseukrainska naukova konferentsiia studentiv ta molodykh naukovtsiv "Nauka. Osvita. Molod", Uman, Ukraine. <https://lnk.ua/2V5aQJpVM>.

Prykhodchenko, O. (2021). Nonverbal means of emotions. *Suchasni doslidzhennya z inozemnoyi filolohiyi*, (1), 135–142. (In Ukrainian).

Trotzke, A. (2019). A note on the emotive origins of syntax. *Evolutionary Linguistic Theory*, 1(1), 90–104.

Tsepkalo, O. V. (2014). Kryteriyi vidboru tekstiv dlya navchannya profesiyno oriyentovanoho inshomovnoho spilkuvannya studentiv tekhnichnykh spetsial'nostey. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya: pedahohika*, (4), 63-69.

Vyhotsky, L. S. (1934). *Myshleniye i rech: Psikhologicheskiye issledovaniya*. Hosudarstvennoe sotsyalno-ekonomicheskoe izdatelstvo (In Russian).

Zakhariya, A. S. (2025). *Navchannya emotyvnogo movlennya na urokakh anhliyskoyi movy v 11 klasi filolohichnoho napryamu* [Master's thesis, Taras Shevchenko national university of Kyiv] eKNUTSHIR. (In Ukrainian).

Zhara, A. O. (2022). *Metodyka navchannya emotyvnoyi leksyky uchniv 11-kh klasiv na urokakh anhliyskoyi movy* [Master's thesis, Khmelnytskyi nationalnyy universytet]. ElarKhNU. <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/12918>. (In Ukrainian).

Отримано редакцією журналу / Received: 10.10.25

Прорецензовано / Reviewed: 14.11.25

Схвалено до друку / Accepted: 16.12.25

Tetiana Shovkova (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

INTEGRATED TEACHING OF EMOTIVE SPEECH IN READING AND SPEAKING TO GERMAN MAJORS AT THE INDEPENDENT USER LEVEL

Background. Recent trends in foreign language education emphasize the development of communicative competence as an integrated combination of linguistic, pragmatic, sociocultural, and emotional components. Within this framework, the ability to understand and express emotions in a foreign language is crucial, as emotive speech ensures sincerity, expressiveness, and the adequacy of communication in real-life situations. For students of German studies, especially at the B1–B2 level, mastering emotive speech in both receptive (reading) and productive (speaking) skills is a necessary condition for achieving an independent user level. Despite the growing interest in emotional aspects of language, teaching practice often focuses primarily on factual comprehension and grammatical accuracy, leaving emotive information of the text underexplored. As a result, students may demonstrate sufficient lexical and grammatical knowledge yet experience difficulties interpreting the emotional nuances of authentic texts and using emotively marked language in oral communication. This gap highlights the need for an integrated methodological approach that combines reading and speaking activities with a systematic focus on emotive content. The present study is grounded in the assumption that conscious engagement with emotive information at all stages of text processing can significantly improve students' comprehension and expressive abilities.

The purpose of this paper is to develop and test a methodology for the integrated teaching of emotive speech to German studies students in reading and speaking at the independent user level (B1–B2).

Results and discussion. The implementation of the proposed methodology of integrated teaching of emotive speech in reading and speaking demonstrated positive results and confirmed its effectiveness for students of German studies at the B1–B2 level. The analysis of students' performance showed a significant improvement in their ability to identify, interpret, and evaluate emotive information in authentic texts. Learners became more attentive to emotively marked lexical units, stylistic devices, and contextual emotional cues, which contributed to a deeper and more differentiated understanding of textual content. The results of the post-experimental assessment indicate that the majority of students achieved a high level of comprehension of the text's emotive component, successfully correlating emotions with events, images, and the author's intention. In productive speech activities, students demonstrated an increased frequency and appropriateness of emotively marked language. Notably, approximately 83% of the emotive linguistic means present in the texts were actively used by students in oral communication, which suggests a high degree of transfer from receptive to productive skills. The use of mental maps at the post-text stage proved to be particularly effective. They

facilitated the structuring of information, visualization of relationships between factual, conceptual, and emotive layers of the text, and supported the development of coherent and logically organized oral statements. Furthermore, mental mapping stimulated discussion, interpretation, and evaluation of emotional states of the characters and the author's position, fostering argumentation skills and reflective thinking. Overall, the findings confirm that integrating emotive-focused reading tasks with speaking activities enhances both emotional awareness and communicative competence. The proposed methodology promotes conscious engagement with emotive content, develops critical and empathic reading, and encourages meaningful emotional expression in speech. These results support the feasibility of implementing integrated, emotion-oriented instruction in foreign language teaching at the independent-user level.

Keywords: German language teaching methodology, teaching reading, teaching speaking, mental maps, teaching emotive speech.

BIO

Tetiana Shovkova, Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include teaching FL, Translation Pedagogy, and Germanic Philology.

E-mail: tschovk@ukr.net

Авторка заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.