

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра німецької філології

На правах рукопису

МЕЛЬНИЧУК ОКСАНА ЯРОСЛАВІВНА

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АКАДЕМІЧНИХ ТЕКСТІВ

Спеціальність 035 Філологія

Освітньо-професійна програма Мова і література (німецька). Переклад

Робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник:

ЗУБАЧ ОКСАНА АДАМІВНА,
кандидат філологічних наук, доцент

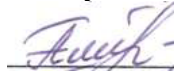
РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № 4

засідання кафедри німецької філології

від 13 листопада 2024 р.

Завідувач кафедри



Пасик Людмила Адамівна

ЛУЦЬК – 2024

Зміст

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНИХ ТЕКСТІВ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	7
1.1. Особливості німецькомовного наукового дискурсу	7
1.2. Особливості перекладу академічних текстів.....	17
1.3. Особливості перекладу академічної термінології.....	23
РОЗДІЛ 2. ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ АКАДЕМІЧНИХ ТЕКСТІВ.....	34
2.1. Лексичні трансформації при перекладі академічних текстів.....	35
2.2. Граматичні трансформації при перекладі німецьких академічних текстів.....	47
2.3. Лексико-граматичні та синтаксичні трансформації при перекладі академічних текстів.....	59
ВИСНОВКИ.....	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

У наш час глобалізації та все більш важливого міжнародного співробітництва переклад наукових текстів та документів з німецької мови на українську є актуальним завданням. Однак переклад сучасної наукової термінології пов'язаний з низкою проблем, які потребують уваги та дослідження.

Першою перешкодою на шляху перекладу академічних текстів є стрімкий розвиток освіти та впровадження нових педагогічних концепцій і технологій, що призводить до того, що термінологія в цій галузі постійно змінюється та поповнюється новими термінами. Це ускладнює завдання перекладачів щодо точного та правильного відтворення нових понять.

По-друге, дуже важливо адаптувати переклад до освітньої системи та контекстуальних особливостей України. Термін, який має чітке значення в одній мові, може мати інше контекстуальне значення в іншій мові, що ускладнює переклад і розуміння.

Третьою перешкодою є те, що у процесі перекладу академічних текстів важливо враховувати культурні відмінності між мовою та українським освітнім середовищем. Поняття та підходи, які є стандартними в німецькій мові, можуть по-різному інтерпретуватися в українському контексті.

Тому з'ясування таких проблем вимагає комплексного підходу, який враховує зміни в освітній термінології, контекстуальні особливості мови та культурні відмінності між країнами. А отже, це дослідження є **актуальним**, оскільки важливість перекладу академічної термінології зростає у зв'язку з розвитком міжнародних зв'язків у сфері освіти.

Академічний дискурс став об'єктом пильної уваги у вищій освіті та науці, а володіння академічною українською та німецькою мовами є складовою освітньо-професійних програм зі спеціальності 035 «Лінгвістика» на всіх рівнях освіти, що, таким чином, спричинило додаткові дослідження перекладу німецькомовних академічних текстів українською мовою.

Мета дослідження – дослідити специфіку перекладу німецькомовних академічних текстів українською мовою.

Для досягнення цієї мети потрібно вирішити низку **завдань**:

- 1) з'ясувати особливості перекладу академічної термінології;
- 2) визначити особливості перекладу академічних текстів;
- 3) виявити особливості німецькомовного наукового дискурсу;
- 4) охарактеризувати лексичні трансформації при перекладі академічних текстів;
- 5) проаналізувати граматичні трансформації при перекладі німецьких академічних текстів;
- 6) виділити лексико-граматичні та синтаксичні трансформації при перекладі академічних текстів.

Об'єкт дослідження – німецькомовні академічні тексти.

Предметом дослідження є особливості перекладу німецькомовних академічних текстів українською мовою.

Матеріалом дослідження є 6 німецькомовних академічних статей та 2 наукових журнали.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше було здійснено аналіз перекладацьких трансформацій при перекладі німецькомовних академічних текстів українською мовою, також удосконалено знання про особливості перекладу академічної термінології та академічних текстів з німецької мови на українську.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що напрацювання цієї роботи можуть бути корисними для перекладачів, викладачів та студентів, які займаються перекладом академічних текстів і хочуть та прагнуть забезпечити якісний та адекватний переклад німецькомовних академічних текстів українською мовою.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (58 позицій) та 12 додатків. Загальний обсяг роботи становить 142 сторінки, з них 75 сторінок основного тексту.

У вступі визначено стан наукової проблеми, обґрунтовано вибір теми, встановлено її актуальність, сформульовано мету і завдання дослідження, його об'єкт і предмет, викладено матеріал і вказано на практичну цінність роботи.

У першому розділі «Теоретичні засади дослідження академічних текстів та академічної термінології» обґрунтовано вибір напряму дослідження і досліджено особливості перекладу академічних текстів та академічної термінології. Цей розділ також уточнює поняття «німецький науковий дискурс» з лінгвістичної точки зору і розглядає компоненти наукового дискурсу та їхнє місце в сучасних комунікативних моделях.

Другий розділ «Перекладацькі трансформації при перекладі німецькомовних академічних текстів» присвячено виділенню й дослідженню основних перекладацьких трансформацій, які були використані при перекладі академічних текстів. Проаналізовано різні способи та прийоми перекладу німецькомовного академічного дискурсу українською мовою.

У висновках викладено основні теоретичні та практичні результати, отримані в ході дослідження.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНИХ ТЕКСТІВ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Сучасні перекладацькі дослідження характеризуються значною кількістю концепцій, спрямованих на вирішення проблем академічного перекладу. Ми розглядаємо переклад наукових текстів з точки зору теорії інтерпретації «як комунікативний процес, в якому беруть участь основні учасники, тобто відправник (адресант) вихідного тексту, перекладач і одержувач (адресат) вихідного тексту» [20, с. 238], тому для позначення результатів цього процесу рекомендується використовувати термін «дискурс».

Поняття наукового дискурсу ще не набуло широкого поширення у вітчизняних лінгвістичних наукових дослідженнях, і це один з важливих моментів в нашому дослідженні, тому ми рекомендуємо інтерпретувати науковий дискурс як текст, створений в результаті лінгвістичної діяльності вчених як представників експертних груп і вони враховуються у всій сукупності їх лінгвістичних параметрів та соціокультурного контексту. Таке визначення наукового дискурсу, на наш погляд, є придатним для аналізу перекладу, оскільки воно інтерпретує науковий дискурс як результат мовленнєвих дій, які в цілому забезпечують можливість використання методів аналізу перекладу і підкреслюють лінгвістичну і соціальну значимість дискурсу.

1.1. Особливості німецькомовного наукового дискурсу

Науковий дискурс – це мова наукової літератури, яка в процесі функціональної реалізації постає у вигляді наукових текстів. Саме науковий текст, що представляє собою певний фрагмент мовлення або висловлювання (усного та / або письмового), що стосується специфічної сфери – мови науки. В процесі виконання певних завдань це стає актом мовленнєвої діяльності і, в

зв'язку з результатами спілкування, процесом мовної і розумової діяльності творця науки [16, с. 7].

Науковий дискурс характеризується креативністю, істинністю та професійними цінностями як структурними компонентами професійного дискурсу у відповідних дисциплінах, а також іншими ознаками професійного дискурсу, такими як професійна спрямованість, антропоцентризм, мультидисциплінарність, незбалансованість розвитку окремих частин, інтерактивність, вибірковість, ізолюваність, ациклічність, дидактичність, динамізм, мовність характеризується іншими ознаками професійного дискурсу, такими як нормативність та стилістична стратифікація [16, с. 7].

Зважаючи на те, що німецький науковий дискурс використовує відповідну систему символів, як лінгвістичну, так і екстралінгвістичну, тобто професійно орієнтовану, а також враховуючи статусно-рольові характеристики основних учасників наукової комунікації (науковці як дослідники, науковці як викладачі та студенти у сфері університетської освіти), не дивно, що науковий (академічний) дискурс та освітній (педагогічний) дискурс мають відмінності. Очевидно постає питання про комплексне чи ізолюване дослідження дискурсів [8, с. 42].

Таким чином, ми виділяємо наступні типи наукового дискурсу, які характеризуються набором основних ознак наукового дискурсу і, в той же час, мають свої особливості: науково-дослідницький (реалізація дослідницьких цілей і вербалізація нових знань); науково-освітній (пов'язаний із дидактичними настановами, створений спеціально для освітніх і кваліфікаційних цілей); науково-популярний (створений з метою масового поширення, популяризації наукової інформації); науково-критичний (основною ідентифікуючою функцією є обговорення, критична оцінка та аналіз первинного тексту); науково-довідковий (спрямований на задоволення суто інформаційних, довідкових джерел); науково-віртуальний (формується одержувачем у віртуальному просторі (кіберпросторі) і втілюється в електронних текстах з використанням ІТ-технологій); науково-діловий (використовується в офіційному спілкуванні);

науково-інструктивний (має відношення до зібрання вказівок, настанов, норм і правил, що регламентують порядок і умови здійснення наукової діяльності).

Виокремимо первинні та вторинні типи текстів наукового дискурсу. Вважається, що основними жанровими особливостями є обсяг тексту (великий, середній і малий), його структура (клішована / креативна) і канали комунікації (усні або письмові). Йдеться про монографії, дисертації, доповіді, статті, есе, метою яких є передача основної наукової інформації, отриманої в ході оригінального наукового дослідження. На основі первинного наукового тексту створюється вторинний текст, характеристиками якого є зміни в завданні, обсязі, структурі, спрямованості або складності первинного тексту. Вторинні наукові тексти містять кінцеві результати процесу аналізу та синтезу основного тексту, який в основному виконує функцію комунікативного посередництва. До вторинних текстів належать (авто)реферати, тези та анотації. Питання про те, чи належать рецензії до первинного або вторинного жанру, є дискусійним. Звичайно, рецензія пишеться на основі вже наявної наукової інформації, але не можна не погодитися з тим, що сама оглядова стаття також містить оригінальну наукову інформацію. Адже в рецензії інтерпретуються та переосмислюються мовні факти, лінгвістичні теорії та концепції, запропоновані в інших працях, але вона може містити й авторські фрагменти [9].

Тому об'єднання наукового, академічного та освітнього дискурсу в одну парадигму в цьому дослідженні є доречним, доцільним і своєчасним, оскільки багато функцій і форм обох дискурсивних утворень тісно взаємопроникають, перетинаються і збігаються. Освітня складова в академічному дискурсі є різновидом зрізу наукового знання, поданого в найзручнішій формі для його трансляції та передачі.

Зазвичай прийнято описувати певний тип дискурсу з точки зору його учасників, хронології, цілей, цінностей, стратегій, матеріалів, типів і жанрів, попередніх текстів, формату дискурсу та інших компонентів.

Науковий дискурс природним чином викликає цікавість вчених-лінгвістів. Його учасники – дослідники як представники наукової спільноти, і оскільки вони

не мають монополії на істину, вони рівні між собою, а статусні ознаки заперечуються. Водночас, однак, ця спільнота завжди прагне стати кастовою, встановлюючи ступені кваліфікації, наукові звання та приналежність до наукової спільноти. Модифікація базової моделі агент-клієнт у науковому дискурсі ґрунтується на багатовекторності роботи вченого: він є і виробником інформації, і рекомедатором, і укладачем текстів, і творцем [16, с. 13]. Комуникативна стратегія реципієнта наукового дискурсу визначається когнітивним аспектом, який спрямований на пошук істинності спеціальної інформації, глибини розуміння всіма учасниками комуникативного процесу. Клієнтами є, з одного боку, широка громадськість, яка читає науково-популярні журнали і дивиться науково-популярні телепрограми, а з іншого боку, дослідники – колеги, які використовують, модифікують і генерують нову інформацію на основі отриманої інформації.

Хронотоп наукового дискурсу – це типове наукове середовище для діалогу, а бібліотека – прототип майданчика для письмового наукового дискурсу. Ціллю наукової комунікації є процес набуття нових знань, які викладаються усно і визначаються комуникативними нормами наукового спілкування. Цінність наукового дискурсу проявляється в його важливих поняттях (істина, знання, дослідження), він необхідний для підвищення обізнаності про світ знань, ерудиції, докази об'єктивності, неупередженості в пошуку істини.

Академічний дискурс є інституційним з точки зору інших конститутивних ознак, а саме особливих обставин комунікації, які відбуваються в університетській аудиторії. Часопростір академічного дискурсу – це університет, тобто аудиторія, лабораторія та кабінет. Зокрема, університетські дебати відбуваються у великій лекційній залі (*große Zuhörerschaft*), зустрічі викладачів у малих семінарських кімнатах (*kleine Seminarräume*), семінари в конференц-залах (*Konferenzräume*), наради на факультеті (*Abteilungen*), зустрічі викладачів та студентів також проводяться в аудиторіях (*Klassenzimmer*) та гуртожитках (*Herbergen*), колоквіуми – в лекційних аудиторіях (*Hörsäle*), а захисти дисертацій – у малих конференц-залах (*Kleine Konferenzräume*) [22, с. 383].

У термінологічних пластах німецької мови та культури по-різному акцентуються слова-реалії *Promotion* та *Habilitation* – захист докторської дисертації. *Habilitation* – це державний диплом доктора, який отримав другу наукову ступінь, який дає право обіймати посаду професора, приват-доцента (*Professor, Privatdozent*) на університетській кафедрі та читати лекції. *Promotion* – це отримання докторського ступеня. З огляду на вищезазначене, значення поняття «докторська дисертація» у німецькому науковому дискурсі відповідає кандидатській дисертації в Україні (*Promotion*), а процес здобуття докторського ступеня в українському університеті позначається в німецькій науковій ієрархії називається *Habilitation* [8, с. 59].

У Німеччині, як правило, крім захисника дисертації, у процесі беруть участь три професори (один з яких є науковим керівником) і протоколіст. Зацікавлені особи та колеги дисертанта рідко беруть участь у процесі. Крім того, на відміну від українського протоколу, лише екзаменаторам дозволено ставити запитання дисертантам. Від помпезності та урочистості немає й сліду, а сам захист проходить у формі рутинного ділового спілкування в дуже вузькій аудиторії. Презентація основних результатів дослідження триває від півгодини до години, приблизно стільки ж часу займають запитання і відповіді та обговорення [8, с. 59-60].

Стратегія наукового дискурсу визначається його цілями: 1) з'ясування проблемної ситуації та визначення об'єкта дослідження; 2) вивчення історії проблеми; 3) формулювання гіпотези та завдань дослідження; 4) обґрунтування вибору методів і матеріалів дослідження; 5) побудова теоретичної моделі об'єкта дослідження; 6) представлення результатів спостережень та експериментів; 7) коментування та обговорення результатів дослідження; 8) експертна оцінка результатів дослідження; 9) визначення сфери практичного застосування результатів; 10) представлення результатів у формі, зрозумілій як для фахівців, так і для нефахівців [44, с. 165].

Стратегія наукового дискурсу є орієнтиром для формування типу тексту, який викристалізовується не лише в рамках дедуктивно виявлених

комунікативних інституційних стратегій, а й відповідно до наявних національних традицій. У цьому контексті зміст знання, що вербалізується в конкретному тексті, специфіка комунікативної ситуації, комунікативних каналів, особливого роду інтерактивності у співвідношенні учасників, специфіка когнітивних аспектів текстотворення, нове знання на кожному мисленнєвому етапі наукової творчості і в текстовій тканині. Виокремлюють такі типи наукових текстів, які визначаються обов'язковістю/факультативністю виокремлення кожного з компонентів:

1) наукові статті, опубліковані в рецензованих журналах, дисертації, монографії, плакати (стендові доповіді), тези доповідей, патентні описи, анотації, науково-технічні звіти, виступи, повідомлення, хендаут (роздатковий матеріал на захистах і конференціях), візуальні та аудіо презентації з використанням комп'ютерних програм PowerPoint (науково-дослідницький різновид);

2) університетські підручники, навчальні та методичні посібники, навчальні програми, лекційні матеріали та конспекти (науково-освітній тип наукового дискурсу);

3) науково-популярні статті, прес-релізи, інформаційно-іміджеві видання, книжкові есе та брошури (науково-популярний тип наукового дискурсу);

4) огляди, рекомендації та експертні висновки (науково-критичний різновид наукового дискурсу);

5) словники, довідники, каталоги, енциклопедії (науково-довідковий різновид наукового дискурсу);

6) електронні статті, електронні дискусії, електронні наукові комунікації, чати, інтернет-форуми, персональні веб-сторінки вчених, віртуальні конференції (науково-віртуальний різновид наукового дискурсу);

7) грантові заявки, конкурсні програми професійного стажування, інтерв'ю, консультації; патенти, авторські свідоцтва, описи винаходів, стандарти, контракти, дослідницькі та аналітичні звіти, формули винаходів (науково-діловий різновид наукового дискурсу);

8) інструкції, технічні документи, меморандуми, рекомендації, супровідні документи, методики, навчальні програми (науково-інструктивний тип наукового дискурсу) [8].

Принципами німецького наукового дискурсу є спільний пошук істини, розвиток у студентів здатності критично мислити та відстоювати власну думку, а також самостійний пошук і систематизація необхідних навчальних матеріалів.

Існує функціональна узгодженість між типами текстів, об'єднаних навчально-пізнавальними стратегіями та прагматикою наукового мовлення. Таким чином, наукова мова має наступні характеристики:

- використання коротких варіантів, особливо форм іменників чоловічого, а не жіночого роду;
- менше використання дієслів і більше використання іменників;
- використання віддієслівних прикметників з прийменниками замість дієслів;
- домінування пасивних форм;
- найчастіше вживаються абстрактні займенники в третій особі, а також авторське «ми»;
- заміна прислівників прийменниками та іменниками;
- часті пропуски артиклів;
- часте вживання форм множини речових іменників.

Для наукового стилю також характерні:

1) Логічність.

Прості речення зі складним синтаксисом і синтаксичні прийоми, такі як вступні слова і фрази, використовуються для досягнення логічного вираження в науковому стилі.

2) Послідовність.

Академічне письмо повинно бути логічно структурованим. Це означає, що вона повинна мати хорошу структуру з ознаками переходу від однієї частини до іншої і слідувати принципу представлення послідовного аргументу. Кожне речення має бути логічно пов'язане з реченнями до і після нього.

3) Зв'язність.

Зв'язність є лексичними та граматичними зв'язками як усередині цілого тексту, так і в окремій пропозиції. В німецькій мові існує кілька видів зв'язок між частинами академічного тексту:

- посилання на щось за допомогою займенників *es, sie, hier*;
- еліпсис – опущення слова або фрази, зрозумілих з контексту;
- заміщення – заміщення слова або цілої фрази іншим, аналогічним за змістом.

4) Абстрактність.

Ще однією особливістю наукового стилю є його абстрактність. Ця особливість особливо помітна на лексичному рівні, де науковий стиль характеризується частим використанням абстрактних іменників. Це пов'язано з тим, що коли вчені розглядають проблему, вони спочатку вивчають загальні поняття, а потім переходять до їх конкретизації.

5) Точність як риса наукового стилю – це широке використання спеціалізованої лексики та термінології, особливо міжнародної лексики та жаргону, яка є схожою з багатьма мовами. Коли йдеться про статистику, часто використовують точні цифри і факти.

6) Об'єктивність.

Сучасному науковому стилю не властиві суб'єктивні оцінні судження, які можуть бути використані лише для вираження суто особистих поглядів автора. Навпаки, для цього стилю характерний безособовий спосіб викладу матеріалу, оскільки основна увага приділяється не особистості автора та його думкам, а інформації та аргументам, які автор подає читачеві.

7) Формальність.

Формальність є важливою характеристикою наукового іміджу. На відміну від розмовного або художнього стилів письма, в академічному стилі слід уникати розмовних і банальних слів і виразів, аббревіатур, фразових дієслів, ідіоматичних виразів і використання особових займенників.

8) Номінальність

Наступною помітною рисою німецького наукового стилю є номінальність. Іншими словами, сучасна письмова мова в науковому стилі має тенденцію використовувати більше іменників і менше дієслів.

9) Інформаційна насиченість.

З функціональної точки зору, письмова мова є надзвичайно корисною для цілей вираження. Це пов'язано з тим, що письмова мова зазвичай створюється в контрольованих ситуаціях, коли є час подумати і переписати щось.

10) Стислість.

Незважаючи на інформативність текстів, написаних в академічному стилі, їм притаманна стислість, або так звана компресія [33].

Загальними вимогами до наукового тексту є:

- чітка структура, поділ на розділи і параграфи (кожен розділ постає як самостійне наукове дослідження з певної складової загальної проблеми, водночас текст має бути цілісним, а не фрагментарним);
- у науковому письмі найбільш інформативними місцями є початок і кінець абзацу, тоді як решта тексту є лише елементами, які уточнюють, розвивають, обґрунтовують, ідентифікують або пов'язують основні ідеї;
- зокрема, новий рівень систематизації та узагальнення потрібен при написанні висновків;
- у науковому тексті відсутнє «я» автора, перевага надається безособовій мові;
- текст вирізняється стислістю, ясністю викладу без повторів, багатослів'я, зайвих слів, канцеляризмів тощо [43].

Теоретики перекладу говорять про необхідність подолання відмінностей у фондах попередніх знань, притаманних різним культурам. У цьому випадку може допомогти техніка міжкультурного перекладу, відома як «прихований переклад». Ціль перекладача – «відобразити еквівалентні культурні події, тобто реконструювати ту функцію, яку виконував вихідний текст у своєму дискурсивному середовищі» [49, с. 106]. Такий підхід означає, що передається не зміст вихідного тексту, а його суть. Перекладач повинен враховувати систему

очікувань, що існує в культурі іншого народу. Цей підхід передбачає перегляд поняття «вірність перекладу» та його інтерпретацію як творчості, спрямованої на вирішення проблем.

У прецедентних ситуаціях, які не існують в українській мовній свідомості, необхідний перекладацький коментар. Оригінальний текст відіграє роль коментаря і надсилається разом з українським перекладом у виняткових випадках. Крім того, автори наукових статей іноді використовують терміни, яких немає ні в німецькому, ні в українському словниках [15].

Переклад німецького наукового дискурсу на українську мову викликає граматичні труднощі через відмінності в морфологічній та синтаксичній структурі двох мов. Тому перекладачі повинні бути особливо уважними, працюючи з текстами цієї тематики.

Отже, німецькомовний науковий (академічний) та освітній (педагогічний) дискурси аналізується як єдина система спеціалізованого, клішованого освітньо-наукового спілкування, що реалізується в системі вищої освіти. Характерними ознаками німецького наукового дискурсу є варіативність типів текстів та свої індивідуальні особливості, такі як логічність, послідовність, зв'язність, абстрактність, точність, об'єктивність, формальність, номінальність, інформаційна насиченість та стислість. Академічний дискурс є інституційним через такі конститутивні ознаки: специфічний контекст комунікації, що відбувається в межах університетської аудиторії, час і простір академічного дискурсу – університет, тобто аудиторія, лабораторія, кабінет. Жанрами академічного дискурсу є монографії, дисертації, тези, круглі столи, інтерв'ю, реферати, (автоматичні) автореферати, рецензії, матеріали конференцій, анотації, навчальна література, довідники, традиційні та електронні академічні комунікації.

1.2. Особливості перекладу академічних текстів

Академічний дискурс – це 1) нетекстова організація усного мовлення, що характеризується неоднозначним членуванням, асоціативними зв'язками, спонтанністю та високою контекстуальною домінантністю; 2) комунікативна ситуація, текст, занурений у життя; 3) соціально чи ідеологічно обмежений тип мовлення; 4) особливий менталітет і має свій текст, особливу мову в мові [5, с. 159]. У нашому дослідженні дискурс вищої освіти, позначений терміном «академічний дискурс», ще не був чітко визначений у сучасній лінгвістиці. Така невизначеність зумовлена різними підходами дослідників до його тлумачення. Одні дослідники розглядають академічний дискурс у чистому вигляді (Н. Сушкова, Н. Бурмакіна), інші вважають академічний дискурс різновидом наукового (наприклад, О. Ільченко, І. Шпенюк, С. Шепітько) або освітнього (Г. Олійник, Г. Волошина) дискурсу[45].

С. Шепітько визначив науковий (академічний) дискурс як «мову представників відповідних соціальних груп/інститутів з метою реалізації статусних і рольових можливостей в рамках, встановлених цією соціальною системою» [44, с. 164]. Вслід за Н. Сушковою [37], під академічним дискурсом розуміється живе спілкування, здійснюване в рамках вищих навчальних закладів між учасниками з певними соціальними ролями (лекторами, викладачами, студентами), метою якого є передача інформації, знань, необхідних для отримання вищої освіти, що має на меті комплексне навчання, певний соціокультурний тип мовної взаємодії.

Академічний дискурс розглядається як навчальний процес, що охоплює такі жанри: лекція, семінар, дискусія, лабораторне заняття. Жанрові та стилістичні особливості академічного дискурсу включають розширення та згортання текстів. Учасники спілкування мають узагальнений сценарій мовленнєвих жанрів і здатні розвивати діалог в рамках певного жанру відповідно до умов спілкування.

Загально визнані типові риси академічного дискурсу – це стандартизація, нормативна орієнтація, кліше, точність і конкретність (особливо в лексиці), персоналізація, ввічливість і повага до співрозмовника. Конструктивна і продуктивна позанавчальна культурна діяльність є важливою концепцією в реалізації академічного дискурсу [29].

До особливостей академічного дискурсу можна віднести інституційність: суб'єктом академічного дискурсу є суб'єкт вищої освіти (викладачі, студенти); наявність типової часової послідовності: час (заняття в університеті) і місце (аудиторія, офіс університету); інтерактивність: ядром академічного дискурсу є комунікація між основними парами учасників комунікації з нерівним статусом – викладачем і студентом (а також між викладачем і студентом між собою); діалогічність: залежно від кількості учасників комунікації академічний дискурс може бути монологічним або діалогічним; інтердискурсивність: академічний дискурс спирається на попередні дискурси та їх концепції, що є однією з особливостей формування системи [23; 37; 50].

У сфері комунікації академічний дискурс в основному зближується з науковим дискурсом (це, на наш погляд, є причиною відсутності їхньої диференціації в деяких вітчизняних роботах (А. Д. Олійник та ін.) і зарубіжних (К. L. McNeill та ін.) дослідників. Якщо сферою комунікації наукового дискурсу є наука, то академічний дискурс відноситься до спеціалізованих видів комунікації, які сьогодні привертають значну увагу [16]. Таким чином, сфера комунікації академічного дискурсу – це інституційна професійна педагогічно-освітня сфера.

Цілі академічного дискурсу включають визначення проблемної ситуації та з'ясування об'єкта дослідження, що здійснюється в таких жанрах, як лекції та дискусії; аналіз історії проблеми, що притаманний таким жанрам, як лекції; аналіз результатів самостійного вивчення, що здійснюється в таких жанрах, як колоквиуми та семінари; оцінювання проведеного дослідження, що здійснюється в таких жанрах, як лабораторні заняття; звітування про отримані результати, що здійснюється в таких жанрах, як захист дисертацій [37]. Академічний дискурс

відіграє важливу роль у розумінні того, що таке знання, як воно змінюється, поширюється і визнається іншими. Це свідчить про те, що цінністю академічного дискурсу є знання, цінністю суб'єкта академічного дискурсу (викладача) і цінністю клієнта академічного дискурсу (студента).

Хоча академічні тексти є продуктом творчого процесу індивіда, існують певні вимоги до їхньої організації [28, с. 259]. Базова модель академічного тексту включає вступ, основну частину та висновки. Вступ містить коротку характеристику проблеми, визначення її актуальності та злободенності. Основна частина складається з кількох підрозділів. Кожен підрозділ присвячений окремому питанню, а також фактам, поясненням та доказам. Заключний розділ містить висновки, коментарі та подальші перспективи досліджень у цій галузі.

Дослідники визначили професійну спрямованість, політичний характер, креативність, вибірковість, закритість, ациклічність, мовну нормативність і належність до певного стилю як характеристики академічних текстів [34]. Академічні тексти мають бути адресовані певному колу фахівців, які зацікавлені у змісті, що має відношення до їхньої професійної діяльності. Автори текстів спілкуються з великою кількістю читачів, що робить тексти полісемантичними. У процесі створення тексту автори використовують власні підходи та думки, проявляють творчість. Селективність означає вибір конкретного адресата для інформації. Ще однією цікавою особливістю є закритість, що означає, що читач повинен мати певну професійну підготовку і бути готовим до розуміння поданої інформації. Вибір мовних засобів та інструментів повинен відповідати нормам і вимогам академічної комунікації та обраному стилю.

Академічні тексти мають певну структуру та організацію. Зазвичай вони поділяються на абзаци. Абзац – це одиниця академічного письма. Абзаци відіграють важливу роль у розумінні тексту. В англійських академічних текстах абзац складається з 75-125 слів. Абзац починається з важливого речення, яке розкриває тему абзацу. Заголовки абзаців відіграють важливу роль у структуруванні наукового тексту. Заголовок повинен пояснювати тему

дослідження, сферу дослідження і бути зрозумілим для цільової аудиторії [28, с. 261].

Традиційно академічні жанри поділяються на основні і другорядні. До основних належать наукові статті, академічні рецензії, монографії, дисертації, до другорядних – анотації, тези, автореферати, спеціалізовані енциклопедичні статті, наукові дискусії, описи наукового проекту. Молоді вчені повинні мати уявлення про них і знати кожного з них [24, с. 402].

Наукова стаття – це невелика робота, в якій автор представляє результати власного дослідження. Вона включає в себе, крім фактичної інформації, елементи логічного розуміння результатів певних наукових досліджень [2]. Згідно зі стандартами міжнародних наукових журналів стаття повинна складатися з таких розділів: назва; анотація; вступ; методи дослідження; результати; обговорення; висновки; подяки; список літератури [2].

Монографію асоціюємо з «узагальненням та інтерпретацією різномірної інформації, отриманої в результаті проведення деяких науково-дослідних робіт. Ці роботи завжди присвячені одній і тій же темі і містять більше суб'єктивних факторів в узагальненнях, ніж статті. Вона створюється тільки після накопичення певної кількості фактів і узагальненої інформації» [35].

Академічна (наукова) рецензія – це «письмовий аналіз наукових текстів (статей, дипломних робіт і дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата / доктора наук), що містять критичні оцінки» [35]. Дисертація – «кваліфікаційна робота на здобуття наукового ступеня або вченопрофесійного звання та кваліфікації (ступеня) магістра» [35].

Анотацію інтерпретується як «короткий опис першоджерела. У ній перераховуються основні проблеми тематики джерела і в деяких випадках дається характеристика його структури». Анотація відповідає на питання: «Про що йдеться в джерелі?» [35].

Під рефератом розуміється «належний виклад змісту основного тексту. У рефераті представлена основна інформація, що міститься в першоджерелі, нова інформація і важливі дані» [35]. «Наукова дискусія – це спосіб обговорення та

пошуку істини в процесі вивчення наукових проблем. Вони проводяться шляхом висунення різних точок зору, протиставлення та критичного обговорення» [31, с. 4].

Представлені групи жанрів розрізняються за змістом, композиційним характеристикам, мовними особливостями, володіють певними внутрішніми функціями і мовними характеристиками. Незважаючи на таку різноманітність жанрів наукової мови, всі вони характеризуються основними характеристиками – точним і недвозначним вираженням наукових думок. Особливістю академічних текстів є використання спеціальної загальнонаукової та загальнотехнічної лексики.

При перекладі будь-якого типу академічного тексту слід враховувати певні особливості:

- 1) велика кількість специфічних академічних термінів;
- 2) наявність аббревіатур / скорочень;
- 3) вимоги до відсутності точності / двозначності, що є дуже важливою особливістю академічного перекладу;
- 4) низька швидкість роботи, так як даний вид перекладу вимагає максимального поглиблення в суть та застосування словників.

При аналізі академічних текстів виділяють такі лексичні та граматичні особливості, характерні для академічної письмової комунікації

- абстрактність та узагальненість (використання абстрактної лексики, зокрема мовних одиниць і термінів з абстрактним та узагальненим значенням);
- безособовість (використання пасивних, безособових та неозначено-особових конструкцій; використання складносурядних і складнопідрядних речень, в яких переважають іменники, прикметники та безособові форми дієслова);
- підкреслена логічність (сполучники зв'язку, причинові сполучники, вступні фрази, поділ на логічні частини, використання абзаців);
- термінологічність (вибір і використання спеціальних термінів, слів і словосполучень для позначення наукових і технічних понять);

- точність (використання термінології, обмеження заміни синонімів, використання вступних конструкцій для роз'яснення, використання посилань у тексті);

- об'єктивність (використання символів, формул та наочних засобів (схем, графіків, діаграм, рисунків, таблиць тощо) [41, с. 349].

При відтворенні термінів, що використовуються в академічному дискурсі, основними трансформаціями є:

- заміна перекладеної лексичної одиниці словом або словосполученням з іншою внутрішньою формою;

- переклад відповідником, що не відповідає змісту словника (у всьому його розмаїтті: диференціація, конкретизація, калькування, контрпереклад, загальна трансформація);

- перекодування інформації лексичними засобами [24, с. 407-408]. Змішані типи трансформацій найчастіше використовуються при перекладі.

Через різну структуру речень в українській та німецькій мовах порядок слів, а також порядок розташування головних і підрядних речень відрізняються. Частини мови, які використовуються для вираження компонентів речення, можуть перекладатися іншими частинами мови, а для стислості висловлювання в переклад можуть включатися додаткові слова та вирази.

У німецькій мові посади, які відносяться до вищих адміністративних органів і які займають керівники структурних підрозділів та їх представники, пишуться великими літерами, наприклад: *Präsident, Rektor, Pro-Rektor, Dean, Leiter Personalwesen*. Ще однією особливістю застосування назв посад у німецькомовному академічному дискурсі є те, що у супроводі з іменем та/або прізвищем особи, яка займає цю посаду, артикль може бути опущений, а назва посади може стояти як перед іменем та/або прізвищем, так і після. Наприклад: *Rektorin Maria Friesenbaum, Professor der medizinischen Universität*.

Для німецькомовного академічного дискурсу характерні наступні особливості:

- використання дієслів наказового способу. Наприклад: *Arbeite nicht zu viel!*
- вживання модальних дієслів. Наприклад: «*sollen*», «*können*», «*müssen*».

Таким чином, можна дійти висновків, що в межах академічного дискурсу різноманітність тактик перекладу академічних одиниць німецькою мовою залежить від лінгвістичних особливостей української та німецької мов, вміння перекладачів вибирати відповідні засоби відтворення досліджуваних мовних одиниць, а також наявності (або відсутності) аналогів в мові перекладу.

1.3. Особливості перекладу академічної термінології

«Академічні терміни» – це терміни або жаргонізми, які позначають специфічні поняття у сфері вищої освіти. Такі терміни використовуються широким колом читачів і не можуть бути класифіковані за вузькими галузями. З розвитком і поглибленням співпраці між українськими та іноземними вищими навчальними закладами, а також з тим, що дедалі більше українців починають або продовжують навчання за кордоном, комунікація в цій сфері стає дедалі активнішою. Сьогодні не лише перекладачам, які працюють з освітніми документами, а й будь-якому вищому навчальному закладу необхідно знати, як перекладати основні академічні терміни, які можливі проблеми при перекладі та як їх подолати.

На основі загального визначення ми інтерпретуємо академічні терміни як терміни, що використовуються у вищій освіті стосовно сфери вищої професійної освіти та вищих навчальних закладів. Оскільки академічні терміни використовуються широким колом населення, ми вважаємо, що вони не можуть бути визначені як вузькоспеціалізований жаргон [32, с. 60].

Враховуючи складність і різноманітність різних традицій, у різних країнах для позначення закладів вищої освіти використовуються різні терміни. В Україні вищі навчальні заклади, науково-дослідні установи та адміністративно-управлінські органи називаються «*інститутами*». В німецькій мові вживається

слово *Hochschule* для називання «закладів вищої освіти», *Institut* для назви «інституту», а *Universität* для називання «університету».

Формування академічної термінології відображає різноманітну діяльність вищих навчальних закладів. Академічна термінологія не належить до підсистем лексики, які на сьогодні є вичерпно вивченими. Наше дослідження номенклатури показує, що, на відміну від технічних галузей, реєстри академічної номенклатури не є достатньо розробленими. До академічних термінів належать назви предметів і документів, пов'язаних з діяльністю вищих навчальних закладів та їхніх структурних підрозділів. Виокремлюються найменування, які пов'язані з адміністративним корпусом; радами й комісіями (*Akademischer Rat der Universität, Zulassungsstelle der Universität*); академічними підрозділами (*fakultäten, Abteilungen*); відділами, підрозділами та іншими службами (*Abteilung Ausbildung und Methodik, Rechtsabteilung, Buchhaltung, Personalabteilung, Forschungsabteilung, Abteilung für Doktoranden- und Postgraduiertenstudien, wissenschaftliche Bibliothek, Beschäftigungsabteilung, Abteilung für internationale Beziehungen*); адміністративно-господарським підрозділом (*Studentenwohnheim, medizinisches Zentrum, Abteilung Arbeitsschutz*); громадські організації (*Gewerkschaftsausschuss des Universitätspersonals, Studentenrat, Alumni-Vereinigung*) тощо. До академічних називань також належать такі назви:

а) документи, що санкціонують освітню діяльність університету (ліцензії, сертифікати, свідоцтва, посвідчення, положення про сферу діяльності університету, аналітичні документи, на підставі яких здійснюється ліцензування університету, колективні договори університету);

б) освітні програми, навчальні курси, які пропонує університет;

в) документи, що стосуються нагород за успіхи в різних сферах діяльності університету, його структурних підрозділів, громадських органів та студентських об'єднань (дипломи, грамоти, сертифікати, дипломи) [40].

При вивченні академічних термінів на понятійному рівні їх було поділено на певні класи за тематичними категоріями. Така організація забезпечує існування чітких і логічних груп лексики в німецькій мові. Так, у своїй роботі Н.

Д. Костенко пропонує наступну класифікацію академічних термінів за їх лексико-семантичними характеристиками:

1) Учасники навчального процесу (*Teilnehmer am Bildungsprozess*):

- терміни на позначення співробітників, відповідальних за викладання (*Lehrhilfskräfte – помічник викладача; Assistenzprofessor – помічник професора*);

- терміни, що стосуються викладацького складу вищих навчальних закладів (*Dozent – лектор, Senior-Dozentin – старший лектор*);

- терміни, що стосуються студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах (*Student des Studiengangs Kunst – студент мистецьких курсів; Absolvent – випускник*);

- терміни на позначення працівників, які опосередковано залучені до освітнього процесу (*Rektor – ректор, Vizerektorin – проректор*);

- люди, які працюють в адміністрації університету (*Sekretariat – секретаріат, Buchhaltung – бухгалтерія*).

2) Навчальні заклади (*Bildungseinrichtungen*): *vierjähriges College – чотирирічний коледж, Fachhochschule – технічний коледж*.

3) Навчання та методика викладання (*Lehr- und Lernmethoden*): *Erzählung – розповідь, Laborverfahren – лабораторний метод, Diapositiv-Verfahren – книжково-слайдовий метод (презентація)*.

4) Термінологія на позначення навчальних предметів та дисциплін (*wissenschaftliche Disziplinen*):

- Шкільні (*Fächer zur Vorbereitung auf das Hochschulstudium – предмети, за якими готуються до вищого закладу освіти*);

- Університетські (*Sozial- und Verhaltenswissenschaften – суспільні та біхевіористські науки*).

5) Оцінювання результатів навчання (*Bewertung von Lernergebnissen*): *Bewertung anhand von Lernergebnissen – оцінювання, що базується на кінцевих результатах навчання*.

6) Документація про освіту (Zeugnisse, Diplome): *Internationales Baccalaureat-Zertifikat* – Сертифікат про отримання міжнародного бакалаврату.

7) Організація навчального процесу (Organisation des Bildungsprozesses): *Lernen durch Handeln* – навчання через виконання, *problemorientiertes Lernen* – проблемне навчання [18, с. 47-51].

За структурними особливостями освітні терміни можна поділити на такі категорії:

1. Прості, що складаються з одного слова: *Kurs* – курс. Прості терміни неоднорідні за кількістю елементів, що входять до складу слова. За цією ознакою однослівні терміни поділяються на групи:

А) де слово має лише один компонент: *Studenten* – студент, *Studie* – навчатися;

Б) структура слова складається з основи та одного або декількох афіксів: *Bewertung* – оцінювання, *Stipendium* – стипендія, *Klassenkamerad* – одногрупник.

2. Складні слова, що складаються з двох слів, які пишуться разом або через дефіс: *Qualitätskontrolle* – контроль якості.

3. Багатокомпонентні терміни, які складаються з декількох компонентів: *interdisziplinäre Ausbildung* – міждисциплінарна підготовка, *grafische Darstellung der Verbindungen* – графічна схема зв'язків [18, с. 164].

Найпоширенішим засобом академічного словотвору є афікси. З цієї причини із загального набору словотворчих афіксів у сучасній німецькій мові використовується специфічний набір словотворчих афіксів. Найпоширенішими афіксами для визначення опозицій є наступні: *un-* (*unmotiviert* – невмотивований), *um-* (*Umschulung* – перекваліфікація). Продуктивним також вважаються префікс *über-* (*Übermäßige* – надмірний) [26].

Префікси зазвичай не змінюють частиномовну приналежність слова, але багато суфіксів можуть виконувати цю функцію. Деякі з найпродуктивніших суфіксів включають: *-ung* (*Bewertung* – оцінювання), *-er* (*Ausbilder* – інструктор),

-ist (*Linguist* – *лінгвіст*) для творення іменників, -en (*bewerten* – *оцінювати*) для утворення дієслів, -ich (*anfänglich* – *початковий*) – для прикметників [27].

Наступним продуктивним способом творення слів виступає скорочення. Наприклад, *КМК* – *Konferenz der Kultusminister der Länder* – *Конференція міністрів освіти та культури земель* [27].

Ще одним характерним способом творення академічних термінів вважається словоскладання. До прикладу, *Fachhochschulen* – *університети прикладних наук* [26].

Сучасна академічна термінологія є важливим питанням з точки зору перекладу, оскільки концепції та методи викладання постійно змінюються та розвиваються. Переклад академічних текстів і документів вимагає точності, ясності та дотримання міжнародних стандартів. Науковці наголошують на важливості стандартизації термінології, адаптації до культурних відмінностей, розуміння контексту та перекладу спеціалізованих текстів при використанні сучасної академічної термінології в перекладі. Важливо, щоб перекладачі використовували стандартизовану термінологію відповідно до встановлених освітніх норм і вимог. Це дозволяє уникнути непорозумінь і забезпечити термінологічну однорідність у різних мовних середовищах [42, с. 267].

Переклад академічної термінології ґрунтується на принципах перекладу науково-технічної документації та термінології. Існує кілька підходів до перекладу академічних текстів. Вільний переклад гарантує розуміння і передачу загального змісту тексту. При дослівному перекладі перекладений текст має ту саму структуру та порядок слів, що й оригінал, але дослівний переклад не обов'язково є точним перекладом; при дослівному перекладі перекладене речення має ту саму структуру й порядок слів, як і відповідна структура мови оригіналу, проте дослівний переклад не завжди є вірним перекладом [30, с. 14].

Переклад академічних матеріалів вимагає ретельного врахування культурних і лінгвістичних особливостей мови, на який перекладається текст. Деякі терміни та поняття можуть мати різне значення в різних культурах. Для правильного перекладу академічних термінів важливо розуміти їх контекст і

використовувати в певних галузях освіти, що допомагає виключити помилкові тлумачення. Навчальний матеріал може включати певні поняття або терміни, які вимагають глибокого розуміння предметної області та досвіду перекладача у використанні відповідних термінів.

Варто зазначити, що переклад навчальних матеріалів вимагає не лише мовних навичок, а й глибокого розуміння освітніх процесів та концепцій. Це єдиний спосіб забезпечити правильний і доступний переклад для широкого кола читачів. Експерти з перекладацьких досліджень стверджують, що «переклад термінів вимагає двоетапного розуміння змісту термінів іноземною мовою та знання термінів рідною мовою, знання областей, пов'язаних з перекладом: 1) з'ясування (в контексті) терміна; 2) переклад значення на рідну мову» [12, с. 103].

Основним способом перекладу термінів є використання лексичних еквівалентів, тобто стійких лексичних відповідностей, які в точності відповідають значенню слова. Перекладач повинен вміти підбирати відповідний еквівалент в українській мові і завжди «розширювати знання про еквівалент» [39, с. 77]. Слід пам'ятати, що калькування не переводить механічно форму вихідного слова на мову перекладу, хоча до такого методу перекладу можна вдатися тільки в тому випадку, якщо це не порушує норм вживання і сполучуваності слів в цільовій мові. Перекладачам доводиться використовувати різні типи перетворень. Перш за все, вони стосуються «зміни форми відмінка, кількості слів у фразі, афіксу, порядку слів, а також морфологічного і синтаксичного стану слів» [47].

Переклад терміна полягає в точному відтворенні мови оригіналу іншою мовою за умови збереження значення і стилю. Т. Кияк зазначає «таке об'єднання буде відтворено на іншій мовній основі і стане новою єдністю, специфічною для мови перекладу» [14, с. 104].

Науковці наголошують, що терміни повинні зберігати такі риси, як абстрактність, чіткість і узгодженість [14; 47]. Варто зазначити, що деякі терміни та термінологічні системи мають «недоліки», такі як полісемія (один термін має кілька значень), синонімія (кілька термінів представляють одне поняття),

відмінності між термінами та поняттями, а також терміносистема, особливо переосмислення освітніх термінів іншомовними словами.

Явище полісемії часто спостерігається в професійній академічній термінології, коли розуміння поняття залежить від контексту, тобто коли реципієнт орієнтується на комунікативну ситуацію: наприклад, *die Hospitation* визначається як «1) інші вчителі, які відвідують семінар, викладають та обмінюються досвідом» або «2) стажування викладачів в інших навчальних закладах», тоді як *der Lehrauftrag* розпізнається як «1) обсяг викладання (викладача)» або «2) (викладацькі) курси». Звичайно, студентів-реципієнтів цікавить не зміст курсу професора, а конкретні дослідження професора [10].

Явище синонімії присутнє і в понятті «доцент», оскільки наукові ступені та статус в українській системі вищої освіти не відповідають значенню цього терміну в німецькій системі вищої освіти. Німецький термін «*Dozent*» є синонімом терміну «*Lehrkraft*» або «*Hochschullehrer*», який позначає викладача без наукового ступеня. Реформи в українській системі вищої освіти перетворили українського «кандидата наук» на сучасного «доктора філософії» (*PhD*), що набагато краще відповідає німецькому вченому званню *Doktor*, адже в німецькій мові *Kandidat* означає «студент, який хоче скласти випускний іспит» [10].

Складність перекладу академічної лексики з німецької мови пов'язана з досить поширеними явищами, такими як німецькі аббревіатури, особливо терміни та словосполучення, що складаються з двох і більше елементів. Наприклад, такі аббревіатури, як: *Azubi* – *Auszubildende* («особа, яка здобуває освіту»); *AAA* – *Akademisches Auslandsamt* («міжнародний відділ ВНЗ»); *DAAD* – *Deutscher Akademischer Austauschdienst* («Німецька служба академічних обмінів»); *AFM* – *Arbeitsfeldmodul* («спеціалізований модуль відповідно до обраної спеціалізації»); *BS* – *Bachelor* («бакалавр»); *BAfoG* – *Bundesausbildungsforderungsgesetz* («Федеральний закон про сприяння в освіті»); *StuPa* – *Studierendenparlament* («студентський парламент»); *MA* – *Masterarbeit* («магістерська робота») тощо [26].

У німецькій академічній термінології часто використовуються такі скорочені сполуки: *ECTS-Bewertungsskala* – «рейтингова шкала Європейської системи перезарахування кредитів», *ECTS-Punkt* – «бал згідно з Європейською системою перезарахування кредитів», *MA-Abschluss* – «завершення навчання з присвоєнням звання «Magister»». Відомчі документи німецьких вищих навчальних закладів часто містять запозичення з англійської мови або поєднуються з німецькою термінологією, що може призвести до неоднозначного тлумачення, наприклад, при перекладі: *Masterlevel* – «магістерський рівень», *Bachelorstudium* – «навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр», *Gesamtworkload* – «загальне навчальне навантаження», *Learning agreement* – «угода про навчання», *Blended learning* – «комбіноване навчання», *Transcript of Records* – «витяг із заліково-екзаменаційної відомості» тощо [26; 27].

Особливі труднощі виникають у перекладі німецьких назв посад професорсько-викладацького складу. Складнощі у перекладі виникають «через те, що в німецькій системі вищої освіти мало не всі викладачі німецьких університетів називають себе «Professoren»» [38].

Терміносполучення «*außerordentlicher Professor*» є аналогом українського терміну «доцент». Також німецька система вищої освіти має такі ступені посад, аналогічних посадам в українській академічній системі: «*Lehrer*» (що відповідає українському ступеню «викладач»), «*Senior-Dozentin*» (відповідає в українській мові назві посади «старший викладач»), та «*Professor*» («професор»), що полегшує роботу перекладача.

Підсумовуючи вищесказане, фахівці з перекладу пропонують використовувати такі одиниці позначення посад науково-педагогічних працівників у перекладі з української мови на німецьку: «*Lehrer*» – «викладач», «*Senior-Dozentin*» – «старший викладач», «*außerordentlicher Professor*» – «доцент» і «*Professor*» – «професор» [38].

Існують поєднання німецьких термінів і позначень, які мають еквіваленти в українській мові, але не піддаються прямому перекладу, а деякі з них не можуть бути перекладені буквально, тому що відрізняються від словотвірних

компонентів мови оригіналу. Труднощі часто виникають при перекладі текстів, що містять академічні терміни, через «відсутність подібності між поняттями і реальністю, невідповідностей або неповних узгоджень в значенні термінів, використання великої кількості скорочень, а також відмінностей в мовах оригіналу і перекладу, викликаних використанням аббревіатур, які важко розшифрувати, а також наявності сленгових виразів і жаргонізмів» [3, с. 48].

Наприклад, серед німецьких академічних термінів та словосполучень, що мають українські відповідники, можна назвати такі: *Bildung* – освіта; *Studium* – навчання, студії; *Unterricht* – урок, заняття; *Prüfung* – іспит; *Ausbildung* – професійна підготовка, навчання; *Hochschule* – заклад вищої освіти; *Universität* – університет; *Fachbereich* – факультет; *Bachelor* – бакалавр; *Master* – магістр; *Doktorarbeit* – докторська дисертація; *Semester* – семестр; *Vorlesung* – лекція; *Übung* – практичне заняття, вправа; *Praktikum* – практика; *Lehrplan* – навчальна програма [26; 27].

Одним з найпростіших способів перекладу терміна або фрази з німецької на українську є транскодування, тобто процес, при якому перекладач відтворює лексичну одиницю вихідної мови, використовуючи український алфавіт: *Funktion* – функція; *kognitiv* – когнітивний; *Test* – тест; *Monitoring* – моніторинг тощо [26; 27]. Наведені вище приклади показують, що транскодування сприяє інтернаціоналізації терміносистеми, але існує ризик появи невиправданих запозичень в українській мові. Оскільки ці терміни інтернаціоналізовані, описовий переклад не потрібен.

Основними типами лексичних трансформацій, що використовуються при перекладі академічних термінів, є транскрипція та транслітерація, калькування та лексико-семантичні заміни (конкретизація, генералізація та модуляція). До найпоширеніших граматичних трансформацій належать граматичні заміни (словоформ, частин мови, частин речення), додавання та вилучення. Лексико-граматичні трансформації включають антонімічний переклад, експлікацію (описовий переклад) та компенсацію. Синтаксичні трансформації включають

нульові трансформації, перестановки, заміни та перетворення синтаксичних структур [12].

Розглянемо приклади заміни німецьких академічних термінів та терміносполучень українськими:

1) заміна німецького композита словосполученням в українській мові (*Ausbildung* – професійна підготовка);

2) вживання прийменника в українській мові (*Studiengebühren* – плата за навчання, *Ansatz für den Schreibprozess* – підхід до процесу письма);

3) заміна числа (*Fernunterrichtskurse* – заочні курси, *Sprachkurs* – мовні курси) [1].

Професійна академічна мова містить не тільки невелику кількість вузькоспеціалізованих термінів в порівнянні з іншими професійними мовами, а й багато загальноживаних слів, наприклад, *Student*, *Studium*, *absolvieren*, де семантично можна виділити два рівні:

1) рівень словникового запасу експертної термінології;

2) рівень володіння службовою мовою.

Перший рівень включає терміни та вирази, що використовуються вченими та дослідниками в системі вищої освіти, які невідомі непрофесіоналам (наприклад: *Modulhandbuch* – «модульна книга», *Durchschnittsleistungsgrad* – «середній академічний бал», *ECTS-Bewerbungskala* – «рейтингова шкала Європейської системи перезарахування кредитів» та ін.). Рівень володіння службовою мовою включає вирази, взяті зі звичайної мови, але часто можуть використовуватися в різних значеннях в мові академічної сфери (наприклад: *Fachbereich* – «факультет», «відділення», «інститут», «сфера спеціалізації у ВНЗ», *Studenttag* – «навчальний день», «день самостійної роботи студента» і т.д.) [10].

Для правильного розпізнавання і перекладу професійної лексики різних рівнів освіти одержувачу необхідні відповідні здібності, оскільки кожен з одних і тих же термінів може відтворювати різні реалії. Наприклад, термін «*Ubung*» у дошкільній освіті сприймається як «діяльність дошкільнят з набуття навичок

образотворчого мистецтва, співу і т. д.», у школі – як *«письмове / усне завдання для учнів на конкретні питання уроку»*, у системі середньої спеціальної освіти – як *«набуття певних професійних навичок»*, а в системі вищої школи – як *«практичне заняття студентів»*.

Як підкреслює німецький дослідник Рудольф Гоберг (Rudolf Hoberg), особливості професійної лексики не повинні створювати перешкод для спілкування, а її використання повинно сприяти однозначності цього спілкування [48, с. 136].

Отже, основними способами творення академічних термінів є префіксація, суфіксація, скорочення та словоскладання. Вони поділяються на прості, складні терміни, а також терміни-словосполучення. Тому для правильного розпізнавання і перекладу професійної лексики різних рівнів освіти одержувачу необхідні відповідні здібності, оскільки кожен з одних і тих же термінів може мати різне значення. Для академічної термінології характерні явище полісемії, синонімії, аббревіації та запозичення з інших мов, що можуть викликати неоднозначне тлумачення термінів при перекладі українською мовою.

РОЗДІЛ 2

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ АКАДЕМІЧНИХ ТЕКСТІВ

Вищі навчальні заклади Німеччини поділяються на загальні університети (Universitäten) і технічні університети (Technische Universitäten), комбіновані вищі навчальні заклади (Technische Hochschulen) і професійні школи (Fachhochschulen), а також гуманітарні університети.

Університети є основою системи вищої освіти. Вони відповідають за дослідження, викладання, підготовку видатних людських ресурсів і підготовку докторів наук, а також мають право присуджувати габілітацію на посаду декана. Термін навчання становить щонайменше чотири роки.

Для вступу до вищих навчальних закладів потрібен один із трьох видів атестатів про повну загальну середню освіту: «загальний» (дає право вступу до всіх вищих навчальних закладів), «профільний» (дає право вступу на певну спеціальність) та документи для вступу лише на відповідний факультет вищого професійного училища або загальноосвітнього коледжу. Перші два видаються після закінчення гімназії або прирівняного до нього професійно-технічного навчального закладу, в якому учень навчався 13 років; третій – після 12 років навчання в професійно-технічному училищі.

Вступити на бакалаврську або магістерську програму можна одразу після двох років навчання в німецькому університеті чи інституті.

Тривалість навчання в університеті традиційно становить 12 семестрів, а в деяких закладах – 8 семестрів. Навчальний процес у вищих навчальних закладах поділяється на два етапи (початковий та основний). Перший етап триває чотири семестри, складається із загальних обов'язкових предметів і включає підсумковий проміжний іспит. Другий етап, основний, триває від чотирьох до шести семестрів і дозволяє студентам обирати ширший спектр предметів та закінчується іспитом на отримання ступеня магістра або національним іспитом.

Кожен предмет також закінчується іспитом. Після завершення програми складається письмовий іспит, а з основних дисциплін – усний або письмовий іспит.

Випускники вищих навчальних закладів отримують звання дипломованого спеціаліста після складання державного іспиту, ступінь магістра в університеті і мають право працювати на державній службі, займатися відповідною професійною діяльністю та навчатися в аспірантурі. Найвищою кваліфікацією в Німеччині є докторський ступінь. Це вимагає від трьох до п'яти років досліджень, складання державного іспиту та подання дисертації.

2.1. Лексичні трансформації при перекладі академічних текстів

Переклад академічних текстів відіграє важливу роль у житті будь-якої країни, оскільки є одним із чинників розвитку всієї освітньої галузі. Досліджуючи труднощі перекладу одиниць цієї терміносистеми, можна виділити низку факторів, що впливають на цей процес. До недоліків можна віднести відсутність детального матеріалу, присвяченого аналізу термінологічних та стилістичних особливостей труднощів перекладу наукових текстів, а також постійний інтерес до вивчення німецької мови, зв'язки між країнами, що розвиваються, постійна потреба людей у спілкуванні та пізнанні нового, німецька мова у професійній діяльності, постійне вдосконалення термінологічної системи в науковій сфері, необхідність забезпечення відповідності української термінології академічній німецькій термінології та інші чинники.

При перекладі наукових текстів труднощі виникають насамперед у зв'язку з термінологією та жанром/стилем. Відмінності між німецьким та українським світоглядом, особливості багатозначності німецького та українського слова, відсутність нових еквівалентів термінів у мові перекладу, особливості слово- та термінотворення в німецькій та українській мовах є причинами існування термінологічних труднощів при перекладі, але за умови правильного

використання будь-який переклад можна подолати. Існує низка перекладацьких прийомів, які при правильному застосуванні дозволяють подолати лексичні труднощі. Різні аспекти цієї проблеми розглядалися в низці праць, переважно на матеріалі української мови, зокрема синтаксичні зв'язки в українській термінології, міжмовна термінологічна омонімія, семантична структура та системні семантичні властивості як проблеми термінології та перекладу. Багато книг і посібників присвячено вивченню проблем перекладу текстів, але мало хто зосереджується на використанні перекладацьких прийомів для подолання лексичних труднощів при перекладі академічних текстів.

З точки зору перекладацької практики, всі елементи семантичної системи мови оригіналу (лексичні та лексико-семантичні одиниці) можна поділити на дві групи

- 1) ті, для яких вже існує еквівалент («перекладацькі еквіваленти»);
- 2) ті, для яких немає еквівалентів у мові перекладу [25].

Перші називаються одиницями з елементами, які можуть бути перекладені на мову перекладу, тоді як другі називаються безеквівалентними одиницями. Еквівалентні одиниці можна поділити на одноквівалентні (ті, що мають лише один еквівалент перекладу) та багатоеквівалентні (ті, що мають два або більше еквівалентів перекладу). Слід зазначити, що у вихідному тексті може бути більше одного еквівалента для певного слова або словосполучення, але тут ми говоримо про лексичні еквіваленти. Еквівалентні лексичні або лексичні одиниці не представлені в повному обсязі в перекладацькому словнику або в перекладеному тексті, але вони існують як еквіваленти в перекладі. Багатозначні слова мають кілька перекладацьких еквівалентів, залежно від кількості значень (лексичних і семантичних змін). Еквіваленти багатозначних слів називаються варіантними еквівалентами. Варіантний еквівалент – це один з можливих способів перекладу слова. Як правило, варіанти еквівалентів передають одне значення слова в мові оригіналу. Іншими словами, кожен варіант еквівалентний одному лексико-семантичному варіанту багатозначного слова. Отже, кожен з цих лексико-семантичних варіантів має свій власний перекладацький еквівалент.

Варіантні еквіваленти є найпоширенішим типом перекладацьких еквівалентів, оскільки більшість слів (у тому числі значна кількість термінів) є однозначними в певних галузях і тому вимагають підбору або утворення лексико-семантичних варіантів еквівалентів для цього слова під час перекладу. У цьому випадку вони називаються лексичними варіантами.

Академічні тексти передбачають спеціальні терміни, деякі з яких є складними. Тому перекладачам необхідно усунути двозначність і перекладати точно. У перекладацькій практиці доцільно розрізняти випадки, коли альтернативний варіант написання слова є в словнику, і випадки, коли він частково або повністю відсутній у словнику. У першому випадку перекладачеві доводиться вибирати один відповідний варіант вихідного слова з декількох слів у словнику. Для цього перекладач повинен точно визначити лексико-семантичний варіант слова і вибрати відповідний варіант із запропонованих у словнику. Якщо еквівалентний варіант вихідного слова не знайдено в словнику, перекладач повинен спочатку точно визначити, в якому значенні вживається полісема, і перекласти її, використовуючи один з варіантів. Перекладач повинен враховувати структурні, лексичні та семантичні відмінності між німецькою та українською мовами. Оскільки лексика тісно пов'язана з граматикою, часто під час перекладу змінюється і лексика, і граматика одночасно [6].

Перекладачеві не завжди доводиться мати справу лише зі словниковими варіантами. Іноді словник може не містити деяких багатозначних слів або взагалі не містити жодного словникового варіанту слова. Тому перекладачам доводиться вдаватися до різних трансформацій, щоб якомога точніше і лаконічніше пояснити значення термінів іншими мовами.

Для аналізу термінологічної лексики вищої освіти були обрані приклади академічної лексики із німецькомовних статей «Das Hochschulsystem in Deutschland» (Додаток А) та наш переклад українською мовою (Додаток Б), «Übergang Schule – Hochschule» (Додаток В) та її переклад (Додаток Д), «Weiterbildung an Deutschen Hochschulen – das Praxisbeispiel European Business and Government Academy» (Додаток Е) та наш переклад статті українською

мовою (Додаток Ж), «Professur in Deutschland» (Додаток З) та її переклад (Додаток К), «Der Übergang von der Schule zur Hochschule: Mathematisches Lehren und Lernen in der Studieneingangsphase» (Додаток Л) та наш переклад українською мовою (Додаток М), «Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität Sieben Thesen und eine Frage» (Додаток Н) та її переклад (Додаток П), а також два наукових журнали «Schule und Wirtschaft» та «Zeitschrift für Hochschulentwicklung».

Аналіз стосувався перекладу таких термінів, як ступені вищої освіти, структура університету та професорсько-викладацький склад університетів Німеччини.

Беручи до уваги, що кожна країна має свою специфічну систему освіти, стає зрозумілим, чому не завжди можна знайти прямий аналог для того чи іншого терміна. Крім того, враховуючи складність семантичної структури цих термінів, зрозуміло, що в більшості випадків лише поєднання відповідного підбору терміна, наприклад, описового перекладу, лексичного перекладацького пошуку та конкретного перекладу, а також достатнього знання системи освіти країни, навіть у випадку неспоріднених і культурно далеких мов, може призвести до ефективного перекладу.

Лексичні перекладацькі трансформації включають транскрипцію та транслітерацію, калькування, лексико-семантичні заміни (конкретизацію, генералізацію, модуляцію) [21, с. 49].

Перекладацька транскрипція – це формальне, фонематичне відтворення лексичних одиниць вихідної мови за допомогою фонем мови перекладу, і є фонетичною імітацією слів вихідної мови [21, с. 49]. Таким чином, основний принцип транслітерації полягає в тому, що між символом і звуком має бути однозначна відповідність:

- кожен звук має передаватися окремою літерою;
- знак повинен бути однозначним, тобто позначати тільки даний звук;
- кожному звуку має відповідати лише одне позначення.

Транслітерація – це формальне, поліграфічне відтворення лексичних одиниць мови оригіналу з використанням алфавіту мови перекладу для імітації форми мови оригіналу за допомогою літер. Транслітерація використовується для перекладу назв установ, посад та інших власних назв [21, с. 49-50].

Калькування – це відтворення комбінаторної структури слів (морфем) і словосполучень (лексем), а не їхніх звуків, при перекладі їх відповідними елементами в мові перекладу [21, с. 50]. Калькування як перекладацький прийом часто використовується при перекладі складних термінів. Воно також може бути застосоване до одного з компонентів складного терміна. Калькування часто застосовується при перекладі складних термінів, утворених за допомогою загальноживаних синонімів. До калькування можна вдаватися лише в тому випадку, якщо перекладені синоніми залишаються сумісними з українським формулюванням. Слід пам'ятати, що калькування не є механічним перенесенням форми вихідної мови на мову перекладу. Перекладачеві доводиться здійснювати різні типи трансформацій. Перший стосується «відмінкових форм, кількості слів у фразі, афіксів, порядку слів, а також зміни морфологічного та синтаксичного статусу слів» [47]. Усі калькування можна поділити на словозмінні, семантичні, лексичні та напівзаміни. Кожне калькування при перекладі з певної мови має свої специфічні властивості, які необхідно враховувати, щоб уникнути помилок.

Конкретизація – це спосіб перекладу, при якому іншомовне слово або словосполучення з більш широким предметно-логічним значенням замінюється перекладацьким словом з більш вузьким значенням [21, с. 50]. Результатом такої трансформації є те, що між створеним відповідником і лексичними одиницями мови оригіналу виникають відношення логічного включення: одиниці мови оригіналу репрезентують загальне поняття, а одиниці мови перекладу – видове поняття, що міститься у відповідних одиницях.

Генералізація – це заміна одиниці вихідного слова з вузьким значенням одиницею цільового слова з ширшим значенням, трансформація, протилежна конкретизації [21, с. 50]. Створена відповідність виражає загальне поняття, яке має на увазі конкретне поняття оригіналу.

Модуляція (смісловий розвиток) – це заміна слова або словосполучення в мові перекладу на слово або словосполучення в мові перекладу, значення якого можна логічно вивести з початкового значення [21, с. 50].

Аналіз німецькомовної академічної статті дозволив встановити частотність застосування таких лексичних перекладацьких трансформацій, як транскрипція, конкретизація, генералізація, транслітерація та калькування.

Аналіз практичного матеріалу показав, що найпоширенішим видом лексичних перекладацьких трансформацій при перекладі з німецької мови українською є конкретизація, наприклад:

<i>Fachhochschulen konzentrieren ihre Studienangebote ingenieurwissenschaftliche technische wirtschaftswissenschaftliche Sozialarbeit und Design [51].</i>	<i>auf und Fächer, Fächer,</i>	<i>Університети прикладних наук зосереджують свої навчальні програми на інженерно-технічних дисциплінах, бізнес-предметах, соціальній роботі та дизайні.</i>
--	--------------------------------	---

Даний приклад показує як словосполучення «*wirtschaftswissenschaftliche Fächer*», яке перекладається загальним терміном «*економічні предмети*», тут перекладено видовим поняттям з вузьким значенням «*бізнес-предмети*».

<i>Die Hochschulen legen das Profil fest [51].</i>	<i>Профіль визначають університети.</i>
--	---

У цьому реченні термін «*Hochschulen*», який перекладається як «*вищі навчальні заклади*», тут перекладений вузьким поняттям «*університети*».

<i>Weiterbildende Masterstudiengänge können andere Bezeichnungen erhalten (z.B. MBA) [51].</i>	<i>Післядипломні магістерські програми можуть мати інші назви (наприклад, MBA).</i>
--	---

Даний приклад ілюструє як термін «*Weiterbildende*», яке перекладається загальним терміном «*поглиблений*», тут перекладено видовим поняттям з вузким значенням «*післядипломний*».

<i>Integrierte «lange» einstufige Studiengänge: Diplom, Magister Artium, Staatsprüfung [51].</i>	<i>Інтегровані «довгі» одноциклові ступеневі програми: диплом, магістр мистецтв, державний іспит.</i>
--	---

Тут термін «*einstufige*», який дослівно перекладається як «*одноступеневі*», передано за допомогою вузкого поняття «*одноциклові*».

<i>Voraussetzung für den Abschluss sind die Vorlage einer schriftlichen Abschlussarbeit (Dauer bis zu 6 Monaten) und umfangreiche schriftliche und mündliche Abschlussprüfungen [51].</i>	<i>Обов'язковою умовою для отримання диплома є подання письмової дипломної роботи (тривалістю до 6 місяців) та комплексні письмові та усні випускні іспити.</i>
---	---

Даний приклад ілюструє як термін «*Abschlussprüfungen*», який перекладається загальним терміном «*підсумкові іспити*», тут перекладений видовим поняттям з вузким значенням «*випускні іспити*».

<i>Die Universitäten bzw. promotionsberechtigten Hochschulen regeln sowohl die Zulassung zur</i>	<i>Університети або вищі навчальні заклади, уповноважені присуджувати докторські ступені, регулюють як</i>
--	--

<i>Promotion als auch die Art der Eignungsprüfung [51].</i>	<i>вступ до докторантури, так і тип тесту на здібності.</i>
---	--

Цей приклад демонструє як словосполучення «*Art der Eignungsprüfung*», яке перекладається як «*тип іспиту на здібності*», тут перекладений вузчим поняттям «*тип тесту на здібності*».

<i>Die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) nach 12 bis 13 Schuljahren ermöglicht den Zugang zu allen Studiengängen [51].</i>	<i>Загальний атестат зрілості (Диплом середньої школи) після 12-13 років навчання в школі відкриває доступ до всіх програм вищої освіти.</i>
---	--

У цьому прикладі термін «*Die Allgemeine Hochschulreife*», який перекладається загальним терміном «*загальна вступна кваліфікація до ВНЗ*», тут переданий за допомогою вузчого поняття «*загальний атестат зрілості*».

<i>Nur die Naturwissenschaftlerinnen realisieren diese Statuspassagen mit einer durchschnittlichen Dauer von unter vier Jahren [54].</i>	<i>Лише жінки-науковці здійснюють ці статусні переходи із середньою тривалістю менше чотирьох років.</i>
--	--

У вищезгаданому прикладі термін «*Naturwissenschaftlerinnen*», який переданий тут за допомогою конкретного поняття «*жінки-науковці*», перекладається загальним терміном як «*природознавці*».

<i>Die Qualität des Lehrangebotes wird mit Hilfe von dreiwöchigen Beobachtungen der Vorlesungen und Tutorien innerhalb</i>	<i>Якість навчальної програми оцінюється за допомогою тритижневих спостережень за</i>
--	---

<i>des Gebietes „Folgen und Reihen“ erhoben [55].</i>	лекціями та практичними заняттями за темою «Послідовності та ряди».
---	--

У цьому прикладі термін «*Tutorien*» перекладається за допомогою вужчого поняття «*практичні заняття*».

<i>Um dies zu erreichen, ist bei manchen Nachhilfe vonnöten [57].</i>	Щоб досягти цього, деякі студенти потребують додаткового навчання .
---	--

У вищезгаданому реченні поняття «*Nachhilfe*», яке перекладається загальним поняттям «*репетиторство*», тут передано за допомогою вужчого поняття «*додаткове навчання*».

Загальна кількість випадків використання конкретизації складає 20%, або 10 одиниць.

За результатами дослідження практичного матеріалу було виявлено 7 лексичних одиниць, або 14%, для перекладу яких було застосовано транскрипцію, що також є найпоширенішим типом перекладацької трансформації, наприклад:

<i>Diplom [51]</i>	Диплом
<i>Organisation [51]</i>	Організація
<i>Struktur [51]</i>	Структура
<i>Zertifikate [51]</i>	Сертифікати
<i>Module [51]</i>	Модулі
<i>Semester [51]</i>	Семестр
<i>Qualifikation [51]</i>	Кваліфікація

Аналіз практичного матеріалу показав, що генералізація є другим за частотою використання типом трансформацій, який використовується у 8% випадків, або для перекладу у 4 випадках, наприклад:

<i>Fachhochschulen konzentrieren ihre Studienangebote ingenieurwissenschaftliche technische wirtschaftswissenschaftliche Sozialarbeit und Design [51].</i>	<i>Університети прикладних наук зосереджують свої навчальні програми на інженерно-технічних дисциплінах, бізнес-предметах, соціальній роботі та дизайні.</i>
--	--

У цьому реченні термін «*Studienangebote*» перекладається загальним терміном «*навчальні програми*» замість свого звичного перекладу «*курси*».

<i>In allen drei Hochschultypen wurden die Studiengänge traditionell als integrierte „lange“ (einstufige) Studiengänge angeboten, die entweder zum Diplom oder zum Magister Artium führen oder mit einer Staatsprüfung abschließen [51].</i>	<i>В усіх трьох типах вищих навчальних закладів ступеневі програми традиційно пропонувалися як інтегровані «довгі» (однорівневі) ступеневі програми, що ведуть до отримання диплома або магістерського ступеня, або завершуються державним іспитом.</i>
--	---

Даний приклад ілюструє як вужче поняття лексеми «*Studiengänge*» «*курси*» представлене ширшим поняттям «*ступеневі програми*».

<i>Seit 1998 besteht die Möglichkeit, parallel zu oder anstelle von</i>	<i>З 1998 року стало можливим пропонувати дворівневі програми</i>
---	---

<i>traditionellen Studiengängen gestufte Studiengänge (Bachelor und Master) anzubieten [51].</i>	<i>(бакалаврські та магістерські) паралельно з традиційними програмами або замість них.</i>
--	---

У цьому реченні термін «*Studiengänge*» перекладено ширшим поняттям «*дворівневі програми*» замість поняття «*курси*».

<i>Die jüngsten ProfessorInnen, definiert nach dem Alter zum Zeitpunkt der ersten Professur, sind jene in den Wirtschaftswissenschaften, gefolgt mit einem Abstand von knapp einem Jahr von den Natur- und den RechtswissenschaftlerInnen [54].</i>	<i>Наймолодші професори за віком на момент отримання першої професорської посади – це професори економіки, за ними з відривом трохи менше одного року йдуть професори природничих наук та юриспруденції.</i>
---	--

У вищезгаданому прикладі лексема «*RechtswissenschaftlerInnen*» перекладається тут ширшим поняттям «*юриспруденція*» замість свого звичного перекладу «*вчені-юристи*».

Вивчення практичного матеріалу виявило також, що у 4% випадків, або для перекладу 2 лексичних одиниць, була застосована така перекладацька трансформація, як калькування, наприклад:

<i>Masterstudiengänge können nach den Profiltypen «anwendungsorientiert» und «forschungsorientiert» differenziert werden. Die Hochschulen legen das Profil fest [51].</i>	<i>Магістерські програми можуть бути диференційовані відповідно до типів профілю «орієнтовані на застосування» та «орієнтовані на дослідження».</i>
---	---

Транслітерація у проаналізованому практичному матеріалі було застосовано лише у 2%, або в 1 випадку, наприклад:

<i>Akkreditierte Studiengänge sind berechtigt, das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates zu führen [51].</i>	<i>Акредитовані навчальні програми мають право носити знак якості Акредитаційної ради.</i>
---	--

Аналіз 25 лексичних одиниць німецькою мовою та 25 варіантів їх перекладу дозволив встановити частотність застосування таких лексичних перекладацьких трансформацій, як транскрипція, конкретизація, генералізація, калькування та транслітерація (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Частотність використання лексичних перекладацьких трансформацій з німецької мови українською

№	Лексичні трансформації	Кількість перекладацьких трансформацій	
		Кількість	%
1	Транскрипція	7	14%
2	Конкретизація	10	20%
3	Генералізація	4	8%
4	Калькування	2	4%
5	Транслітерація	1	2%

Аналіз німецькомовної академічної статті та її переклад дозволяє зробити такі висновки:

1. Для перекладу лексики академічних текстів з німецької мови на українську застосовуються такі перекладацькі трансформації: транскрипція, конкретизація, генералізація, калькування та транслітерація.

2. Найчастотнішими перекладацькими трансформаціями є конкретизація (20%) та транскрипція 14% випадків, або 10 і 7 лексичних одиниць відповідно.

3. Другою за частотністю вживання є перекладацька трансформація генералізації у 8% випадків, відповідно 4 одиниці, що зумовлено розбіжностями у мовленнєвих нормах вихідної мови та мови перекладу.

4. Калькування та транслітерація використовуються рідше для перекладу німецьких реалій українською мовою у 4% і 2% випадків відповідно, що викликано необхідністю забезпечення комунікативних потреб отримувачів тексту перекладу.

2.2. Граматичні трансформації при перекладі німецьких академічних текстів

Граматичні трансформації під час перекладу часто поєднуються з лексичними, так як вони не завжди можуть розглядатися окремо і повинні бути вмотивованими нормами німецької та української мов. Таким чином, граматичні труднощі перекладу безпосередньо пов'язані з лексичними і спосіб передачі інформації під час трансформації граматичних структур залежить від їхнього лексичного наповнення.

Вимоги до перекладу німецьких академічних текстів є теоретично і практично самостійними проблемами, вирішення яких вимагає глибокого аналізу та вивчення як граматичних, так і лексичних аспектів. Передумовою правильного перекладу фахових текстів є вміння правильно аналізувати граматичну структуру іншомовного речення, виявляти граматичні труднощі при перекладі та структурувати текст відповідно до норм мови перекладу. Зрозуміло, що перекладач повинен бути знайомий з граматичними особливостями вихідного та цільового текстів, з теорією перекладу в цілому та основами академічного перекладу зокрема, а також повинен вміти застосовувати різні прийоми граматичних трансформацій, як правило, з наступних причин:

- Відсутність формальної граматичної термінології в одній мові.
- Відмінності у сфері використання граматичних явищ [20].

Оскільки німецька та українська мови мають принципово різну будову, здатність адекватно передавати граматичні структури однієї мови іншою залежить від майстерності перекладача. Для того, щоб зробити еквівалентний переклад, необхідно точно зрозуміти значення кожної граматичної форми в тексті оригіналу і знайти її еквівалент в українській мові. При цьому необхідно враховувати, що між текстами оригіналу та перекладу існують значні міжмовні відмінності, особливо на морфологічному рівні, що ґрунтуються на особливостях мовних систем і норм.

Теоретики та практики перекладу зазначають, що однією з найскладніших проблем перекладу є врахування граматичних структур мов оригіналу та перекладу, які можуть бути граматично подібними або відмінними. В. Карабан зазначає, що необхідною умовою правильного перекладу є правильний аналіз граматичної структури іншомовного речення, вміння розпізнавати граматичні труднощі та слушно вказує на те, що необхідно вміти структурувати перекладений текст відповідно до норм мови та жанру перекладу [12].

Важливо враховувати фактори, які впливають на використання граматичних трансформацій:

- 1) синтаксична функція речення;
- 2) його лексичне наповнення;
- 3) його семантична структура;
- 4) контекст;
- 5) його експресивно-стилістична функція [19].

М. Кур'янова виділяє такі граматичні особливості, які впливають на деформацію при перекладі наукових текстів:

а) відмінності в мовній структурі як сукупності специфічних граматичних категорій і форм: наприклад, артикль у німецькій мові є категорією визначеності/невизначеності, що визначає новизну інформації, тоді як в українській мові він є невідомим;

- б) відмінності у змістовому діапазоні подібних конструкцій;

в) відмінності у функціональних особливостях, наприклад, форми однини та множини;

г) відмінності у частотності вживання активного і пасивного стану, дійсного і умовного способу, інфінітивних конструкцій тощо;

д) використання лексичних засобів для вираження граматичних категорій, таких як різні типи вираження «формального» підмета «*man*» та «*es*», які є неможливими через структуру українського речення, коли німецький суперфінітив виступає в українському реченні як «перед тим, до того»;

е) відмінна взаємозамінність слів [19, с. 4].

У ході порівняльного аналізу німецького академічного тексту та його українського перекладу детально розглядаються різні типи граматичних трансформацій, які використовуються при перекладі німецьких академічних текстів українською мовою.

Виділено чотири типи граматичних трансформацій: граматична заміна (словоформ, частин мови, частин речення), перестановка, вилучення та додавання.

Перестановки часто пов'язані з іншою граматичною трансформацією – заміною, внаслідок якої змінюються граматичні ознаки словоформ (наприклад, замість форми однини у перекладі вживається форма множини), частин мови (наприклад, інфінітив у перекладі трансформується в іменник), членів речення (наприклад, додаток перетворюється при перекладі в підмет) та речень (наприклад, просте речення перетворюється на складне або навпаки).

Як правило, граматичні трансформації відбуваються під впливом системних відмінностей між двома мовами. До чинників, що зумовлюють необхідність граматичної конверсії, належать

- відсутність відповідної граматичної одиниці в мові перекладу;
- відмінності у формі та функції подібних граматичних одиниць у мові оригіналу та мові перекладу;
- відмінності в семантичній структурі лексичних одиниць мови оригіналу та мови перекладу.

В. І. Карабан класифікує граматичні труднощі перекладу на такі групи:

- труднощі, зумовлені відмінностями в структурі мови, граматичних категоріях, формах і синтаксисі;
- труднощі, пов'язані з відмінностями в діапазоні форм і синтаксичного змісту, які є подібними в двох мовах;
- труднощі, пов'язані з наявністю в мові оригіналу граматичних явищ з іншими функціональними характеристиками, ніж відповідні граматичні явища в мові перекладу;
- труднощі, пов'язані з граматичними явищами з різними частотними характеристиками та через відмінності в мовних та стилістичних нормах мови оригіналу та мови перекладу [12, с. 16-17].

Значна частина труднощів при перекладі академічних текстів пов'язані не тільки з перекладом окремих термінів, але й з передачею правильного значення кожної фрази, що не завжди може бути забезпечено дослівним перекладом. Тому перекладачам часто доводиться вдаватися до граматичних трансформацій. Граматична трансформація – це перетворення структури речення в процесі перекладу відповідно до норм мови перекладу.

Найпоширенішим і найрізноманітнішим видом перекладацьких трансформацій є граматична заміна. Це метод перекладу, який перетворює граматичні одиниці мови оригіналу на одиниці мови перекладу з іншим граматичним значенням. Граматичні одиниці всіх рівнів можуть бути змінені, наприклад, форми слів, частини мови, компоненти речення та певні типи речень. У багатьох випадках німецьке слово з певною частиною мови перекладається на українську словом з тією ж частиною мови. Через різні лексичні та граматичні особливості слів оригіналу та перекладу, а також різні фонетичні норми, необхідно здійснювати заміну частин мови, наприклад, коли іменники замінюються прикметниками, а прикметники – дієсловами. Таке перетворення можна застосувати до слів майже будь-якої частини мови, але найчастіше воно відбувається з іменниками, дієсловами, прикметниками та прислівниками. Заміна слова однієї частини мови словом іншої частини мови може передбачати

перебудову частини або всієї структури речення. Замінювальні трансформації застосовуються тоді, коли збереження частиномовних ознак слова порушує граматичні норми мови перекладу або норми вживання слова [19].

Заміна словоформ використовується для позначення числа в іменниках та граматичного часу або способу в дієсловах. Заміна частин мови спричинена відмінностями у вживанні слів та нормами взаємозамінності у двох мовах.

<p><i>Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird das einstufige Studiensystem sukzessive durch ein zweistufiges ersetzt [51].</i></p>	<p><i>У рамках Болонського процесу однорівнева система ступеневих програм поступово замінюється дворівневою.</i></p>
---	--

У процесі перекладу наведеного вище речення було використано прийом граматичної заміни стану, коли німецькі пасивні конструкції перекладаються на українську мову за допомогою активного стану. Слід зазначити, що це пов'язано з різницею між мовою оригіналу та мовою перекладу, адже в німецькій мові пасив вживається набагато частіше, ніж в українській.

<p><i>In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermittelt [51].</i></p>	<p><i>Бакалаврські програми навчають науковим принципам, методологічним навичкам та професійній кваліфікації.</i></p>
---	---

У наведеному вище прикладі пасивні конструкції оригінального тексту виражені в українській мові у формі наказового способу. Через відмінності в граматичних структурах двох мов такі перетворення є поширеним явищем в академічних текстах.

<i>Seit 1998 besteht die Möglichkeit, parallel zu oder anstelle von traditionellen Studiengängen gestufte Studiengänge (Bachelor und Master) anzubieten [51].</i>	<i>З 1998 року стало можливим пропонувати дворівневі програми (бакалаврські та магістерські) паралельно з традиційними програмами або замість них.</i>
--	---

У реченні наведено приклад граматичної заміни частин мови, а саме іменники «*Bachelor*», «*Master*» замінені у перекладі на прикметники «*бакалаврські*» та «*магістерські*».

<i>Universitäten, einschließlich verschiedener spezialisierter Institutionen, bieten das gesamte Spektrum akademischer Disziplinen an [51].</i>	<i>Університети, включаючи різні спеціалізовані установи, пропонують весь спектр академічних дисциплін.</i>
---	--

Це речення демонструє використання кількох граматичних трансформацій: граматична заміна ступеня порівняння прикметника та заміна прикметника «*gesamte*» займенником «*весь*».

<i>Die erworbene Qualifikation entspricht dem Master [51].</i>	<i>Отримана кваліфікація еквівалентна ступеню магістра.</i>
---	--

Цей приклад ілюструє використання методу заміни частини мови. Дієслово «*entspricht*» передано за допомогою прикметника «*еквівалентний*».

<i>Besonders qualifizierte Inhaber eines Bachelorgrades oder eines Diplom (FH) können ohne einen weiteren</i>	<i>Особливо кваліфіковані власники ступеня бакалавра або диплома (FH) допускаються до докторантури без</i>
---	---

<i>Studienabschluss im Wege eines Eignungsfeststellungsverfahrens zur Promotion zugelassen werden</i> [51].	подальшої освіти за допомогою процедури оцінки здібностей.
---	--

У цьому прикладі німецька пасивна конструкція перекладена на українську мову за допомогою активного стану. Пасивні конструкції набагато більш поширені в німецькій мові, ніж в українській. Основною причиною цього є те, що в німецькій мові речення з активними дієсловами можна перетворити на пасивні конструкції за допомогою прямих або прийменникових зворотів, що неможливо в українській мові. Цей приклад ілюструє граматичну особливість українського перекладу німецького академічного тексту, яка пов'язана з використанням активного/пасивного стану та пов'язаних з цим граматичних трансформацій. В оригіналі використано пасивний стан, а в перекладі – активний.

<i>Ein integrierter Studiengang ist entweder mono-disziplinär (Diplomabschlüsse und die meisten Staatsprüfungen) oder besteht aus einer Kombination von entweder zwei Hauptfächern oder einem Haupt- und zwei Nebenfächern (Magister Artium)</i> [51].	Інтегрована освітня програма є або монодисциплінарною (диплом і більшість державних іспитів), або складається з поєднання двох основних предметів або одного основного і двох другорядних предметів (Магістр мистецтв).
--	---

У процесі перекладу наведеного вище тексту було використано граматичну заміну ступенів порівняння.

<i>Hingegen ist die Professur kein durch eine zurückliegende Qualifikationsphase</i>	З іншого боку, професорське звання – це не титул, набутий на
--	--

<p><i>erworbener Titel im engeren Sinne, sondern eine angebotsbedingte Beschäftigungssituation, deren Entlohnung durch festgelegte Besoldungsgruppen erfolgt und mit dem Beamtenstatus verbunden ist [54].</i></p>	<p><i>попередньому кваліфікаційному етапі у вузькому сенсі, а пов'язана з пропозицією зайнятості, винагорода за яку базується на фіксованих групах заробітної плати і пов'язана зі статусом державного службовця.</i></p>
---	--

У цьому прикладі була застосована граматична заміна ступенів порівняння.

<p><i>Weiterhin sind die Lernstrategien, die im Rahmen des angeleiteten schulischen Lernens erworben wurden, für das akademische Lernen an der Hochschule nicht ausreichend [55].</i></p>	<p><i>Крім того, навчальні стратегії, набуті в контексті керованого навчання в школі, не є достатніми для академічного навчання в університеті.</i></p>
--	--

У цьому реченні застосована граматична заміна іменника «*sind die Lernstrategien*» на прикметник у перекладі «*навчальні стратегії*».

<p><i>Hierunter fallen wiederum affektive Merkmale, Lernkonzepte, Erwartungen und die Kompetenzen der Studierenden [55].</i></p>	<p><i>Це, в свою чергу, включає афективні характеристики, навчальні концепції, очікування та компетенції студентів.</i></p>
---	--

У вищезгаданому прикладі застосовується граматична заміна іменника «*Lernkonzepte*» на прикметник «*навчальні концепції*».

Загальна кількість випадків використання граматичних заміни складає 22%, або 11 одиниць.

Дослідження практичного матеріалу також показало, що в 10% випадків, тобто при перекладі п'яти лексичних одиниць, використовується така перекладацька трансформація, як додавання.

Трансформація додавання – це доповнення до перекладу лексичних елементів, відсутніх у вихідному тексті, з метою передачі правильного значення вихідного тексту або дотримання фонетичних чи лінгвістичних норм мови перекладу. Цей прийом часто використовується в перекладі, щоб запобігти викривленню сенсу в цільовій мові. Приклад додавання наведено в українському перекладі наступних німецьких фрагментів:

<p><i>Die Informationen über das Hochschulsystem auf den folgenden Seiten geben Auskunft über den Grad der Qualifikation und den Typ der Institution, die sie vergeben hat [51].</i></p>	<p><i>Інформація про систему вищої освіти на наступних сторінках містить відомості про рівень кваліфікації та тип навчального закладу, який її присвоїв.</i></p>
--	---

У вищезгаданому реченні за допомогою прийому додавання замість просто «закладу», ми переклали лексему «*Institution*» як «*навчального закладу*».

<p><i>Um die Qualität und die Vergleichbarkeit von Qualifikationen sicher zu stellen, müssen sich sowohl die Organisation und Struktur von Studiengängen als auch die grundsätzlichen Anforderungen an Studienabschlüsse an den Prinzipien und Regelungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) orientieren [51].</i></p>	<p><i>З метою забезпечення якості та порівнянності кваліфікацій, як організація та структура навчальних програм, так і основні вимоги до ступенів повинні ґрунтуватися на принципах та положеннях Постійної конференції міністрів освіти та культури земель (КМК).</i></p>
--	---

У цьому реченні ми додали словосполучення «культури земель».

<i>Bachelor</i> [51]	<i>Бакалаврські програми</i>
----------------------	------------------------------

У згаданому реченні «*Bachelor*» замість «бакалавр» ми переклали його як «бакалаврські програми».

<i>Der Bachelorabschluss wird nach 3 bis 4 Jahren vergeben</i> [51].	<i>Ступінь бакалавра присуджується після 3-4 років навчання.</i>
--	--

У вищезгаданому реченні ми додали лексему «навчання».

<i>Universitäten sowie gleichgestellte Hochschulen und einige Kunst- und Musikhochschulen sind promotionsberechtigt</i> [51].	<i>Університети та прирівняні до них вищі навчальні заклади, а також деякі університети мистецтв і музики мають право присуджувати ступінь доктора філософії.</i>
---	---

У даному реченні термін «*promotionsberechtigt*» ми переклали з допомогою додавання як «ступінь доктора філософії».

Відповідно, вилучення – усунення з тексту перекладу тавтологічних лексичних елементів, які, згідно з нормами мови перекладу, є частиною імпліцитного смислу тексту:

<i>Die Abschlüsse des deutschen Hochschulsystems einschließlich ihrer Zuordnung zu den Qualifikationsstufen sowie die damit einhergehenden Qualifikationsziele und Kompetenzen der</i>	<i>Кваліфікації німецької системи вищої освіти, включаючи їх розподіл на кваліфікаційні рівні та пов'язані з ними кваліфікаційні цілі та компетенції випускників, описані в</i>
--	---

<p><i>Absolventen sind im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschrieben [51].</i></p>	<p>Рамці кваліфікацій німецької вищої освіти.</p>
<p><i>In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermittelt [51].</i></p>	<p><i>Бакалаврські програми навчають науковим принципам, методологічним навичкам та професійній кваліфікації.</i></p>
<p><i>Magisterabschluss gibt es bei integrierten Studiengängen Zertifikate und zertifizierte Abschlussprüfungen für spezielle Bereiche und berufliche Zwecke [51].</i></p>	<p><i>На додаток до диплому або магістерського ступеня, інтегровані програми пропонують сертифікати та сертифіковані випускні іспити у спеціальних галузях та професійних цілях.</i></p>
<p><i>Der Gesetzgeber hat insofern reagiert, als er im Hochschulrahmengesetz, sowie in allen Landeshochschulgesetzen die wissenschaftliche Weiterbildung als eine der Kernaufgaben der Hochschulen festgeschrieben hat [53].</i></p>	<p>Законодавці відреагували на це, закріпивши академічну безперервну освіту як одне з основних завдань університетів у Рамковому законі про вищу освіту та в усіх державних актах про вищу освіту.</p>

Загальна кількість випадків використання перекладацької трансформації вилучення складає 8%, або 4 одиниці.

Загальне число нарахованих граматичних трансформацій – 20. Граматичні заміни – 11, додавання – 5, вилучення – 4 (Рис. 2.2).



Рисунок 2.2. Співвідношення використаних граматичних трансформацій при перекладі німецькомовних академічних текстів

Загальноприйняті рекомендації для перекладачів щодо термінології при перекладі академічних текстів:

- використовувати в перекладі терміни, затверджені відповідними національними стандартами;
- перекладачі повинні враховувати галузі науки і техніки, до яких належить термін, що перекладається, особливо іншомовні;
- якщо в тексті зустрічаються терміни, яких немає в наукових словниках, перекладачеві слід вибрати переклад з посиланням на довідник або проконсультуватися з експертом;
- у тексті перекладу слід уникати синонімічного вживання термінів;
- якщо у вихідному тексті виявлено семантичні помилки, пов'язані з написанням терміна, перекладач зобов'язаний надати переклад, який відповідає вихідному тексту, а також вказати на помилку у виносці та надати правильний переклад;

- терміни, які є іншомовними для мови перекладу, повинні бути залишені в перекладі без змін і взяті в квадратні дужки;

- довільний пропуск термінів не допускається.

Для якісного перекладу академічних текстів необхідно виконати щонайменше дві умови:

- перекладач повинен мати хоча б часткові знання з тематики тексту, що перекладається;

- у тексті перекладу слід уникати термінів, що вводять в оману, якщо в даній термінологічній системі існують синоніми, які мають більш вмотивовану внутрішню форму.

Адекватний академічний переклад повинен точно передавати зміст вихідного тексту, використовувати терміни, загальноновживані в мові перекладу, і відповідати нормам наукової літератури, з якої він був перекладений.

Порівняльний аналіз академічних текстів та їх українських перекладів виявляє значну кількість граматичних трансформацій, які здебільшого проявляються у синтаксичних змінах тексту, тобто додаванні або вилученні слів чи категорій, або заміні певних граматичних категорій. Загалом, найпоширенішими граматичними трансформаціями, які використовуються при перекладі, є заміна числівників, заміна часів, заміна станів, ступенів порівняння, заміна частин мови, а також заміна порядку слів і речень. Таким чином, для того, щоб перекладати академічні тексти точно і адекватно, перекладачі повинні володіти достатніми навичками перекладу і бути знайомими з галуззю перекладу.

2.3. Лексико-граматичні та синтаксичні трансформації при перекладі академічних текстів

Лексико-граматичні трансформації включають антонімічний, описовий та компенсаційний переклади.

Компенсація – це прийом, який використовується для відшкодування елементів у вихідному тексті, які не мають еквівалента в перекладі. Це означає заміну еквівалентних елементів у вихідному тексті (наприклад, еквівалентної лексики) іншими елементами, зрозумілими носіям мови перекладу [7, с. 598].

Наприклад:

<p><i>Kunst- und Musikhochschulen bieten Studiengänge für künstlerische Tätigkeiten an, in Bildender Kunst, Schauspiel und Musik, in den Bereichen Regie, Produktion und Drehbuch für Theater, Film und andere Medien sowie in den Bereichen Design, Architektur, Medien und Kommunikation [51].</i></p>	<p><i>Коледжі мистецтв і музики пропонують освітні програми з мистецької діяльності, образотворчого мистецтва, драматургії та музики, режисури, продюсування та написання сценаріїв для театру, кіно та інших медіа, а також дизайну, архітектури, медіа та комунікацій.</i></p>
--	--

Описовий переклад – це введення в текст перекладу додаткової інформації з метою донести до читача без пояснень те, що зрозуміло з тексту оригіналу [7, с. 598].

Описовий переклад підпорядковується наступним вимогам:

- 1) переклад повинен точно передавати основний зміст поняття, позначеного новим терміном;
- 2) пояснення не повинно бути надмірно деталізованим;
- 3) синтаксична структура фраз не повинна бути складною.

Водночас описовий переклад має такі недоліки:

- 1) значення поняття, позначеного неологізмом, може бути витлумачене неправильно або неточно;
- 2) описові словосполучення порушують термінологічну вимогу стислості (тому такі багатослівні терміни не мають дериваційного потенціалу) [46].

Описовий переклад представлений у цьому реченні:

<i>Das Vorstudium (1,5 bis 2 Jahre) dient der breiten Orientierung und dem Grundlagenerwerb im jeweiligen Fach [51].</i>	<i>Програма підготовки до навчання (від 1,5 до 2 років) забезпечує широку орієнтацію та базову підготовку з відповідного предмета.</i>
--	--

Також у такому прикладі:

<i>Eine Zwischenprüfung (bzw. Vordiplom) ist Voraussetzung für die Zulassung zum Hauptstudium, d.h. zum fortgeschrittenen Studium und der Spezialisierung [51].</i>	<i>Проміжний іспит (або проміжний диплом) є передумовою для вступу на основний курс навчання, тобто на старші курси та спеціалізацію.</i>
---	---

Приклад, поданий нижче, показує, як за допомогою описового перекладу словосполучення «*weiteren Studienabschluss*», яке дослівно перекладається як «*додатковий ступінь*», передано як словосполучення «*подальша освіта*»:

<i>Besonders qualifizierte Inhaber eines Bachelorgrades oder eines Diplom (FH) können ohne einen weiteren Studienabschluss im Wege eines Eignungsfeststellungsverfahrens zur Promotion zugelassen werden [51].</i>	<i>Особливо кваліфіковані власники ступеня бакалавра або диплома (FH) можуть бути прийняті до докторантури без подальшої освіти за допомогою процедури оцінки здібностей.</i>
--	---

Hochschulzugang [51] – доступ до вищої освіти – цей термін дослівно перекладається як «*вхід до університету*», але тут він, за допомогою описового перекладу переданий як «*доступ до вищої освіти*».

Антонімічний переклад – широко поширена комплексна лексико-граматична заміна, суть якої полягає в трансформації ствердної конструкції на негативну або, навпаки, негативної на ствердну, що супроводжується заміною одного із слів речення вихідної мови, що перекладається, на його антонім в мові перекладу [7, с. 598]:

Існує три типи таких перетворень:

1) негативація (слово або словосполучення, яке не має семи, що вказує на заперечення за допомогою суфікса або частки, замінюється словом з префіксом не- або словосполученням з часткою не-):

<i>Fachhochschulen</i> <i>Promotionsrecht</i> [51]	haben	Університети прикладних наук не мають право присуджувати докторські ступені.
---	--------------	---

<i>Mit 84 % schätzte fast der gleiche Anteil die „Möglichkeit, autonom arbeiten zu können“ als genauso wichtig ein</i> [54].		На рівні 84%, майже стільки ж респондентів оцінили не менш важливою є «можливість працювати самотійно».
--	--	--

2) позитивація (слово або словосполучення, що виражає формально негативне значення, замінюється словом або словосполученням, що не виражає формально негативного значення);

3) скасування двох негативних семантичних компонентів, присутніх у реченні [12, с. 291].

Загальна кількість лексико-граматичних трансформацій, які застосовувалися при перекладі – 7. Антонімічний переклад – 2, описовий переклад – 4, компенсація – 1.

Синтаксичні трансформації – це заміна однієї синтаксичної структури іншою. Синтаксичні трансформації в перекладі можна розділити на чотири типи:

нульова трансформація, перестановка, заміна і трансформація синтаксичної структури [11].

Нульовий переклад (синтаксичне уподібнення, дослівний переклад) – це метод перекладу, який перетворює синтаксичні структури мови оригіналу на аналогічні структури мови перекладу. Таке перетворення використовується, коли мова оригіналу та мова перекладу мають паралельні синтаксичні структури [11].

Синтаксичне уподібнення було використано у 2% випадків. Наприклад,

<p><i>Bei der Planung werden Module und das Europäische System zur Akkumulation und Transfer von Kreditpunkten (ECTS) verwendet, wobei einem Semester 30 Kreditpunkte entsprechen</i> [51].</p>	<p>Для планування використовуються модулі та Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС), один семестр відповідає 30 кредитним балам.</p>
---	--

Синтаксична структура в німецькій та українській мовах абсолютно однакова, що свідчить про те, що з синтаксичної точки зору такі фрази не становлять жодних перешкод для перекладу.

Дослівний переклад найчастіше використовувався при перекладі аббревіатур та скорочень (36%), а саме: *KMK, B.A., B.Sc., B.Eng., LL.B., B.F.A., B.Mus., B.Ed., M.A., M.Sc., M.Eng., LL.M., M.F.A., M.Mus., M.Ed., MBA, FH* [51], *MINT* [52].

Дослівний переклад допомагає уточнити і правильно зрозуміти значення кожного речення. При дослівному перекладі речення, що перекладається, має таку саму структуру та порядок слів, як і відповідне англійське речення. Однак прямий переклад не є правильним перекладом.

Перестановка – вид перекладацької трансформації, що полягає в перегрупуванні мовних одиниць перекладеного тексту порівняно з текстом

оригіналу. Як правило, перестановці підлягають слова, словосполучення, частини складнопідрядних речень і самостійні речення всередині речення [11].

Найпоширенішим випадком у процесі перекладу є зміна порядку слів у реченні:

<i>Kunst- und Musikhochschulen bieten Studiengänge für künstlerische Tätigkeiten an, in Bildender Kunst, Schauspiel und Musik, in den Bereichen Regie, Produktion und Drehbuch für Theater, Film und andere Medien sowie in den Bereichen Design, Architektur, Medien und Kommunikation [51].</i>	<i>Коледжі мистецтв і музики пропонують освітні програми з мистецької діяльності, образотворчого мистецтва, драматургії та музики, режисури, продюсування та написання сценаріїв для театру, кіно та інших медіа, а також дизайну, архітектури, медіа та комунікацій.</i>
---	---

У вищезгаданому реченні застосовано заміну порядку словосполучень у структурі речення.

<i>Mit dem Diplom werden ingenieur-, natur- und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge abgeschlossen [51].</i>	<i>Інженерні, природничі та економічні освітні програми завершуються отриманням диплому.</i>
---	--

У цьому прикладі застосовано зміну порядку слів у реченні.

<i>Zum Bestehen ist mindestens die Note „Ausreichend“ (4) notwendig [51].</i>	<i>Мінімальна оцінка «Достатньо» (4) є обов'язковою для складання іспиту.</i>
---	---

У цьому реченні ми використали зміну порядку слів у реченні.

Ця трансформація використовувалась у 6% випадків.

Трансформація синтаксичних структур при перекладі простих і складних речень включає заміну простих речень складними, заміну складних речень простими, об'єднання речень і членування речень.

Членування речення – це метод перекладу, який перетворює синтаксичну структуру вихідного тексту на дві або більше предикативних структур тексту перекладу. Перетворення на складнопідрядні речення передбачає перетворення простого речення мови оригіналу на складнопідрядне речення мови перекладу або перетворення простого чи складнопідрядного речення на два чи більше незалежних речень мови перекладу. Наприклад:

<p><i>Fachhochschulen haben kein Promotionsrecht; qualifizierte Absolventen können sich für die Zulassung zur Promotion an promotionsberechtigten Hochschulen bewerben [51].</i></p>	<p><i>Університети прикладних наук не мають права присуджувати докторські ступені. Кваліфіковані випускники можуть подати заяву на вступ до докторантури в університетах, які мають право присуджувати докторські ступені.</i></p>
--	--

У цьому реченні подано приклад членування речення, а саме складне речення поділене на два окремих.

<p><i>Vor rund 220 Jahren begann diese Debatte; 1834 wurden schließlich die bestehenden universitären Eingangsprüfungen durch das schulische Abitur ersetzt – wohl auch zur Aufwertung der Gymnasien und zur Entlastung der Universitäten [57].</i></p>	<p><i>Ця дискусія розпочалася близько 220 років тому. У 1834 році існуючі вступні іспити до університетів були остаточно замінені шкільним атестатом зрілості – ймовірно, також для того, щоб підвищити</i></p>
---	---

	<i>статус гімназій і зменшити навантаження на університети.</i>
--	---

У вищезгаданому прикладі представлено членування одного речення на два.

Проаналізовано переклад німецьких академічних статей «Das Hochschulsystem in Deutschland», «Übergang Schule – Hochschule», «Weiterbildung an Deutschen Hochschulen – das Praxisbeispiel European Business and Government Academy», «Professur in Deutschland», «Der Übergang von der Schule zur Hochschule: Mathematisches Lehren und Lernen in der Studieneingangsphase», «Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität Sieben Thesen und eine Frage», а також два наукових журнали «Schule und Wirtschaft» та «Zeitschrift für Hochschulentwicklung». Виявлено там вживання лексико-граматичних трансформацій для перекладу німецького тексту українською мовою. Всього лексико-граматичних трансформацій – 7 (14%). Найчастіше вживався описовий переклад (4 – 8%), а антонімічний переклад (2 – 4%) і компенсація (1 – 2%) використовувались рідше. У цьому дослідженні описано особливості німецьких академічних текстів, які зумовили необхідність такого перекладу. До описового перекладу часто вдаються тоді, коли поняття в тексті оригіналу з певних причин не має еквівалента в мові перекладу. Антонімічний переклад використовується, коли вживання заперечної конструкції в тексті оригіналу та перекладу не збігається. Компенсаційний переклад використовується, коли поняття в тексті оригіналу не має прямого еквівалента (є еквівалентні елементи), але в мові перекладу є інше поняття, яке функціонально схоже і зрозуміле носію мови перекладу.

Кількісне використання лексико-граматичних трансформацій при перекладі німецькомовних академічних статей буде представлено у формі таблиці (Таблиця 2.3.1).

Таблиця 2.3.1.

Використання лексико-граматичних трансформацій при перекладі
німецькомовних академічних статей

№	Лексико-граматичні трансформації	Кількість перекладацьких трансформацій	
		Кількість	%
1	Описовий переклад	4	8%
2	Антонімічний переклад	2	4%
3	Компенсація	1	2%

Також ми вдавалися до синтаксичних трансформацій, а саме 22 рази: зміна порядку слів – 3 рази, дослівний переклад – 18 разів, синтаксичне уподібнення – 1 раз та членування речень – 2 рази. Ці прийоми використовувалися для перекладу аббревіатур та складних конструкцій (словосполучень, речень). Ці дані будуть представлені у формі таблиці (Табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2.

Використання синтаксичних трансформацій при перекладі
німецькомовних академічних статей

№	Синтаксичні трансформації	Кількість перекладацьких трансформацій	
		Кількість	%
1	Синтаксичне уподібнення	1	2%
2	Дослівний переклад	18	36%
3	Перестановка	3	6%
4	Членування речення	2	4%

У ході дослідження було проаналізовано 75 термінологічних одиниць. Результати підтверджують той факт, що для утвердження академічної термінології в мові сучасних фахівців відбуваються різноманітні перекладацькі трансформації.

На сучасному етапі розвитку країни німецька термінологія має тенденцію до активного входження в термінологічне поле академічної сфери. Термінологічні компоненти інтернаціонального характеру засвоюються відповідно до звукової та графічної форм лексичних одиниць мови. Наприклад, німецькі терміни в галузі освіти, як правило, транскодуються (відтворення звуків і цифр німецької термінології). Так, на транскрипцію, що включає транскрипцію, транслітерацію, адаптивну транскрипцію та змішану транскрипцію, припадає вісім термінів, або 16% від загальної кількості.

Для перекладу академічних термінів калькування є менш ефективніше, ніж транскодування. У той час як транслітерація та транскрипція показують лише схожість у написанні та звучанні слова, калькування відображає семантичні елементи терміна вихідної мови. Можна сказати, що калькування є не основним методом перекладу академічних термінів. Іншими словами, два терміни перекладаються за допомогою цієї трансформації. Більшість термінів були терміни-словосполучення, як-от: «*anwendungsorientiert*» – «орієнтовані на застосування»; «*forschungsorientiert*» – «орієнтовані на дослідження».

Додавання та вилучення слів відіграє важливу роль у перекладі академічної термінології. Іноді вирази додаються, щоб зробити німецьке поняття більш звичним, тоді як слова вилучаються, щоб уникнути повторів. Таким чином, вилучення становлять 8% (4 терміни), а додавання – 10% (5 термінів).

Генералізація пояснюється тим, що термін оригіналу має вужче значення, ніж термін перекладу; конкретизація – протилежне явище, яке характеризується тим, що термін перекладу має дещо вужче значення, ніж термін оригіналу. Такі трансформації широко використовуються в академічній термінології. Прикладами конкретизації, яка становить 20% (10 термінів) від цілого є: *wirtschaftswissenschaftliche Fächer* – *бізнес-предмети*, *Abschlussprüfungen* – *випускні іспити* тощо. Також було виявлено три приклади академічних термінів, перекладених за допомогою генералізації, що становить 8%. Прикладами є такі одиниці: *Studienangebote* – *навчальні програми*, *Studiengänge* – *ступеневі програми*.

Описовий переклад виявився дуже популярним, оскільки сучасні мови мають тенденцію до економії мовних засобів при перекладі. Крім того, описовий переклад було виявлено в чотирьох термінах, що становить 8%, оскільки українські науковці переймають багато особливостей з іноземних моделей. Наприклад, *weiteren Studienabschluss* – *подальша освіта, fortgeschrittenen Studium* – *старші курси*. Антонімічний переклад – це слово або словосполучення, форма якого замінюється на протилежну (позитивно-негативну або навпаки), і лише одне слово, або 4% від загальної кількості проаналізованих термінів перекладені за допомогою цієї трансформації. До прикладу наводимо такі терміни: *haben* – *не мають права присуджувати*. Компенсація також не дуже поширений прийом перекладу, він зустрічався лише в 1 випадку, що становить 2%. Наприклад, *Schauspiel* – *драматургія*.

Трансформація граматичної заміни виступає найбільш численною з-поміж граматичних трансформацій. Було проаналізовано 11 одиниць, що складає 22% загальної кількості. Наприклад, *akademischer Disziplinen* – *академічні дисципліни, zugelassen werden* – *допускаються*.

Синтаксичні перекладацькі трансформації, а саме дослівний переклад, який вживався найчастіше для перекладу абревіатур та скорочень, застосовувався у 18 випадках, або у 36%. Синтаксичне уподібнення зустрічалося лише в 1 випадку, що становить 2%, як і членування речень (4%). Прийом перестановки слів та словосполучень у реченні ми зустріли у 3 випадках, що становить 6% від загальної кількості.

Існує два способи перекладу скорочень, які часто використовуються в німецькій мові для економії мовних ресурсів: перекладати повну форму або шукати відповідник в українській мові. Щоб уникнути помилкового перекладу скорочень мовою перекладу, фахівці звертаються до їх пояснень. Ми проаналізували 15 академічних скорочень.

Відсоткове співвідношення перекладацьких трансформацій при перекладі академічних термінів ми подамо у формі діаграми (Рис. 2.3.2).

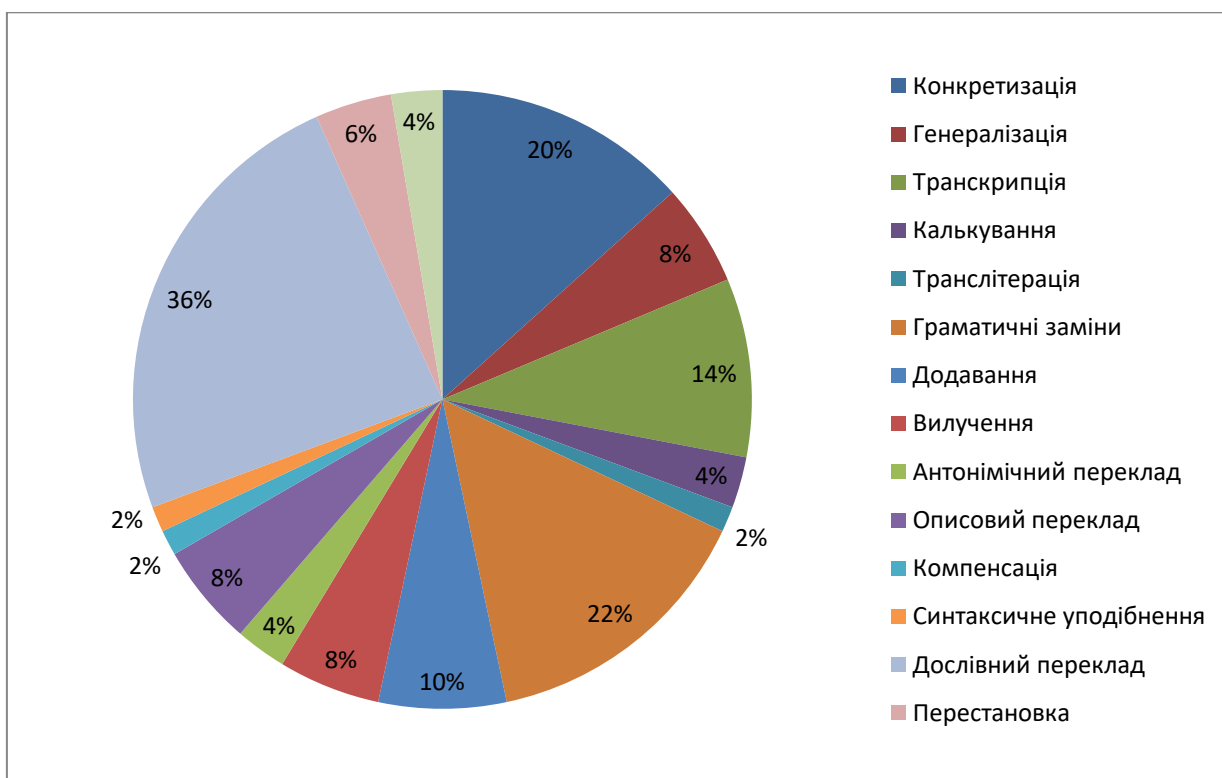


Рисунок 2.3. Відсоткове співвідношення перекладацьких трансформацій, використаних при перекладі німецькомовних академічних статей та наукових журналів

Як бачимо, найпродуктивнішим способом перекладу академічних термінів виступає дослівний переклад (36%), а найменш продуктивним – переклад академічних термінів транслітерацією, компенсацією, синтаксичним уподібненням (лише 2%).

Отже, ми можемо дійти висновку, що найбільш вживаними способами перекладу академічних термінів на лексичному рівні є конкретизація (20%) та транскрипція (14%), та генералізація (8%), на граматичному рівні – це граматична заміна (22%), на лексико-граматичному рівні – це описовий переклад (8%) та на синтаксичному рівні – це дослівний переклад (36%) та перестановка (6%).

При перекладі німецьких академічних текстів на українську мову трапляються такі помилки:

- при перекладі з німецької мови на українську адекватність перекладу значною мірою залежить від ступеня знання предмету, що розглядається;
- контекст не завжди дає змогу зрозуміти значення терміну;
- високий ступінь ідіоматичності термінів і словосполучень, а також використання загальноживаних літературних термінів як наукових за відсутності академічного словника може призвести до помилок через спеціалізацію їх значень;
- багато помилок виникає при перекладі фразеологізмів через неможливість виявити семантичні зв'язки між їхніми складовими елементами.

Отже, помилки в перекладі можуть виникати з різних причин. Якщо знання предмету та ширшого контексту є чіткими, таких ситуацій можна уникнути. Однак, якщо схожість між німецькою та українською мовами не встановлена у словнику, завдання перекладу академічної термінології стає складнішим.

Особливі труднощі виникають при перекладі складних багатокомпонентних термінів. При перекладі спеціалізованої термінології, що складається з декількох компонентів, перекладач стикається з проблемою встановлення внутрішніх семантичних зв'язків. По-перше, необхідно з'ясувати значення головного компонента – ключового слова. Важливу роль у цьому відіграє контекст. По-друге, необхідно знайти в багатокомпонентному словосполученні внутрішні терміни – терміни, які мають пов'язані з ними слова. При перекладі багатокомпонентного терміна також може бути корисною його редукція, тобто послідовне вилучення по одному компоненту, який має слабкий структурно-семантичний зв'язок з іншими модифікаторами, і зведення багатокомпонентного терміна до вихідного двоконпонентного терміна.

Правильний переклад академічної термінології сприяє правильному розумінню та практиці у сфері освіти. Найбільше труднощів виникає при перекладі понять, які не існують в українському академічному просторі. Для подолання можливих проблем перекладачі вдаються до трансформацій. По-

перше, одним із найпродуктивніших методів перекладу є пошук еквівалентів для багатозначних термінів або вибір серед варіантів перекладу, наявних у словниках. Якщо для наукового терміна немає словникового еквівалента, перекладачі використовують дослівний переклад, транскрипцію або конкретизацію. На тому ж рівні використовується граматичні заміни. Описовий переклад часто використовується для пояснення основного значення терміна або для доповнення українського терміна, якщо він має більше слів, ніж термін-джерело. Транслітерація, компенсація, синтаксичне уподібнення, членування речення на частини, антонімічний переклад та інші трансформації використовуються значно рідше.

Тому основними вимогами, яким повинен відповідати якісний переклад, є:

- Точність – всі положення, як вони інтерпретуються в оригінальному тексті, повинні бути викладені в перекладі;

- Стислість – всі положення оригінального тексту повинні бути викладені в перекладі в стислій і лаконічній формі;

- Ясність – стислість перекладу не повинна впливати на лексичну цілісність вихідного тексту.

У сучасній теорії перекладу існує достатня кількість перекладацьких прийомів і трансформацій, які допомагають подолати труднощі, пов'язані з відмінностями в семантичних полях мов оригіналу та перекладу, і адекватно перекласти академічні терміни. До найпоширеніших прийомів перекладу академічних термінів належать транскрипція та транслітерація, калькування, лексична заміна, додавання та опущення, конкретизація, генералізація, пояснення значення та граматична заміна частин мови.

ВИСНОВКИ

У сучасному світі термінологія відіграє важливу роль у професійній комунікації академічного спрямування, оскільки є одночасно джерелом отримання та передачі наукової інформації та інструментом набуття професійних знань. Міжнародна професійна співпраця, академічна мобільність фахівців та зростаюча роль професійної комунікації через Інтернет вимагають професійного та мовного розвитку викладачів. Термінологія є частиною наукового апарату, що дає змогу зрозуміти закономірності дослідницького процесу та визначити шляхи взаємодії з іншими елементами певної галузі знань.

Німецькомовний науковий (академічний) та освітній (педагогічний) дискурс аналізується як єдина система спеціалізованого, клішованого освітньо-наукового спілкування, що реалізується в системі вищої освіти. Характерними ознаками німецького наукового дискурсу є варіативність типів текстів та свої індивідуальні особливості, такі як логічність, послідовність, зв'язність, абстрактність, точність, об'єктивність, формальність, номінальність, інформаційна насиченість та стислість. Академічний дискурс є інституційним через такі конститутивні ознаки: специфічний контекст комунікації, що відбувається в межах університетської аудиторії, час і простір академічного дискурсу – університет, тобто аудиторія, лабораторія, кабінет. Жанрами академічного дискурсу є монографії, дисертації, тези, круглі столи, інтерв'ю, реферати, (автоматичні) автореферати, рецензії, матеріали конференцій, анотації, навчальна література, довідники, традиційні та електронні академічні комунікації.

Академічний дискурс – це живе спілкування, здійснюване в рамках вищих навчальних закладів між учасниками з певними соціальними ролями (лекторами, викладачами, студентами), метою якого є передача інформації, знань, необхідних для отримання вищої освіти, що має на меті комплексне навчання, певний соціокультурний тип мовної взаємодії. До особливостей академічного дискурсу можна віднести інституційність: суб'єктом академічного дискурсу є

суб'єкт вищої освіти (викладачі, студенти); наявність типової часової послідовності: час (заняття в університеті) і місце (аудиторія, офіс університету); інтерактивність: ядром академічного дискурсу є комунікація між основними парами учасників комунікації з нерівним статусом – викладачем і студентом (а також між викладачем і студентом); інтерактивність: залежно від кількості учасників комунікації академічний дискурс може бути монологічним або діалогічним.

Поняття «академічна термінологія» слід розуміти як термін або жаргон, що позначає певне поняття у сфері вищої освіти. Традиційно академічні жанри поділяються на основні і другорядні. До основних належать наукові статті, академічні рецензії, монографії, дисертації, до другорядних – анотації, тези, автореферати, спеціалізовані енциклопедичні статті, наукові дискусії, описи наукового проекту.

Переклад академічних матеріалів вимагає ретельного врахування культурних і лінгвістичних особливостей мови, на якій перекладається текст. Деякі терміни та поняття можуть мати різне значення в різних культурах. Для правильного перекладу академічних термінів важливо розуміти їх контекст і використовувати в певних галузях освіти, що допомагає виключити помилкові тлумачення. Навчальний матеріал може включати певні поняття або терміни, які вимагають глибокого розуміння предметної області та досвіду перекладача у використанні відповідних термінів.

Труднощі при перекладі виникають через те, що існують розбіжності у мовних культурах німецькомовних країн та України. Перш за все, слід зазначити, що основною перешкодою для правильної інтерпретації німецької та української термінології є її формальні та семантичні особливості. Порівняння термінологічних одиниць, що використовуються в системі вищої освіти, показує, що термінологія в цій галузі є багатозначною і може бути застосована до багатьох галузей наукового знання. Таке семантичне розмаїття дозволяє продемонструвати розмаїття мов, але в той же час нові лексичні одиниці створюються з певною метою. Академічний термін – це різновид лексичних

засобів або система найменувань, що використовуються в теорії та практиці освіти і навчання. Оскільки розвиток людини – це безперервний процес, який триває все життя, то цілком природно, що цей лексичний пласт постійно поповнюється новими одиницями. Для того, щоб правильно передати зміст зарубіжних інноваційних процесів у сфері освіти, перекладачі повинні правильно використовувати термінологічний апарат педагогіки. Конверсія може допомогти тоді, коли словник не дає тих самих результатів.

Вчені з'ясували, що більшість академічних термінів – це словосполучення, прості слова або похідні, утворені різними способами словотвору. Семантичний аналіз дозволяє розділити одиниці на групи та виокремити основні спільні та відмінні риси. З точки зору перекладу, дослідження виявило широке використання дослівного перекладу, конкретизації та транскрипції. Рідше для відтворення німецьких термінів українською мовою використовуються транслітерація, компенсація, синтаксичне уподібнення, членування речення на частини та антонімічний переклад. Це пов'язано з тим, що основними характеристиками академічної термінології є точність, стислість, однозначність у межах однієї галузі та лаконічність. Ці характеристики повинні бути збережені при перекладі. Академічні скорочення та аббревіатури також становлять певні труднощі при відтворенні іншими мовами. Спочатку їх потрібно зрозуміти та розшифрувати німецькою мовою, а потім дізнатися, чи є еквівалент в українській. Розвиток наукової думки в Україні робить об'єктивно необхідним подальше вдосконалення наукової мови та відбір лексичних засобів, які найточніше відображають наукові знання у вигляді символів. Реорганізація загальноосвітньої та професійної школи, запровадження нових освітніх стандартів та організація нових типів навчальних закладів є рушійними силами для подальшого дослідження цієї теми.

Як показало дослідження, дослівний переклад виступає найбільш продуктивним способом перекладу слів – 36%, на другому місці – граматичні заміни (22%), а на третьому місці – конкретизація – 20%. Серед найменш продуктивних перекладацьких трансформацій, що застосовуються для

перекладу академічних термінів, виділяють транслітерацію (2%), переклад компенсацією – 2%, а також синтаксичне уподібнення – 2%. Це пояснюється тим, що термінам характерна точність та однозначність, тому необхідно підбирати такі перекладацькі трансформації, що будуть максимально відповідати терміну німецької мови.

Переклад став критично важливим питанням в академічній роботі, такій як переклад дисертацій, статей, анотацій тощо. Попит на переклад в академічному середовищі зріс через потребу в міжнародних публікаціях. Багато науковців прагнуть, щоб їхні роботи читали міжнародні читачі, що робить переклад рішенням для досягнення цієї мети. Дуже важливо, щоб перекладачі створювали якісний і прийнятний перекладацький продукт, який представляє автентичні ідеї мови оригіналу в мові перекладу.

У процесі перекладу перекладач може зіткнутися з різними труднощами, пов'язаними з його знаннями німецької мови або навичками перекладу, такими як обмежений словниковий запас, труднощі з пошуком відповідних багатозначних слів, а також проблеми з німецькими часами через різні граматичні структури в інших мовах. Перекладачі можуть використовувати різні стратегії для вирішення цих проблем.

Перекладачі повинні враховувати структурні, лексичні та семантичні відмінності між німецькою та українською мовами. Оскільки лексика тісно пов'язана з граматиною, дуже часто лексичні та граматичні зміни відбуваються одночасно в результаті застосування трансформації.

Вважаємо, що подальші дослідження в галузі перекладу мовних одиниць з національними особливостями в контексті відтворення академічних текстів з німецької мови на українську, тобто стратегій, тактик та операцій для досягнення максимальної змістової релевантності в мові перекладу як на лінгвістичному, так і на екстралінгвістичному рівні, є перспективними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Н. М., Возна М. О. Українсько-англійський переклад аспектною академічної термінології. *Вісник Академії адвокатури України*. 2013. Число 1. С. 208-212.
2. Багрій О. І. Наукова дискусія: дискурсивні та прагмариторичні характеристики (на матеріалі англійських статей середини ХХ — початку ХХІ сторіч): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. К., 2010. 20 с.
3. Білозерська Л. П., Возненко Н. В., Радецька С. В. Термінологія та переклад: навчальний посібник. Вінниця : Нова книга, 2010. 232 с.
4. Богайчук О. С. Лексичні трансформації в перекладі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2021. № 49, том 2. С. 143-146.
5. Варенко Т. К. Особливості академічного дискурсу в англійській та українській мовах (на базі контенту веб-сайтів ВНЗ України та англійських країн). *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. 2013. Випуск 38. С. 159-162.
6. Вергун Л. І. Перекладна взаємовідповідність англійської та української освітньої лексики: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. К., 2004. 20 с.
7. Вerezубенко М. Лексико-граматичні особливості перекладу німецькомовних текстів у галузі юриспруденції. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Випуск 187. С. 593-600.
8. Галицька О. Б. Дискурсна формація науки ХХІ ст. 2008. С. 38-72. URL: DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-357-6-3>
9. Галицька О. Б. Сучасний німецькомовний науковий дискурс : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 260 с.
10. Дужа-Задорожна М. П. Особливості перекладу німецької академічної лексики. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства: збірник наукових праць*. 2017. Випуск 12. С. 72-77.

11. Журавель Т. В. Синтаксичні перекладацькі трансформації при перекладі питальних речень. 2014. URL: <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/18955>
12. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми: посібник. Вінниця : Нова книга, 2004. 574 с.
13. Кияк Т. Р., Огуй О. Д., Науменко А. М. Теорія та практика перекладу (німецька мова): підручник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2006. 592 с.
14. Кияк Т. Р. Функції та переклад термінів у фахових мовах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 32. С. 104-108.
15. Колесник А. О., Белікова О. Ф. Перекладацькі прийоми під час перекладу термінології наукових текстів. *Стратегія і перспективи розвитку перекладознавчих наук*. 2010. № 1. С. 719-727.
16. Колеснікова І. А. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство». К., 2009. 33 с.
17. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. Підручник. Вінниця: Нова Книга, 2008. 512 с.
18. Костенко Н. Д. Структурно-семантичні та функціональні параметри англійських інновацій семантичного поля «Навчання» : дис. канд. філ. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2016. 309 с.
19. Кур'янова М. О. Граматичні труднощі перекладу німецьких науково-технічних текстів українською мовою: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2006. 25 с.
20. Кучер З. І., Сидоренко Л. М. Граматичні особливості перекладу німецьких фахових текстів українською мовою. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 235-239.

21. Лисенко А. О., Константинова О. О. Лексичні трансформації у перекладі суспільно-політичних текстів з української мови німецькою. *Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету імені Василя Стуса*. 2017. Том 1. С. 48-53.

22. Лівницька І. Науковий дискурс: рівні та особливості аналізу. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*. Випуск 96 (1). С. 381-385.

23. Лівницька І. А. Соціолінгвістичні характеристики інституційності наукового дискурсу (на матеріалі англomовних статей). «*Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури*». 2015. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17085/1/%D0%9B%D1%96%D0%B2%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf>.

24. Лука А., Мігова О., Шутяк В. Особливості перекладу українських національно маркованих мовних одиниць англійською мовою (на матеріалі академічних текстів). *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2021. № 33. С. 399-420.

25. Мацишин С. О. Лексичні і граматичні особливості українсько-англійського перекладу документів про освіту: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2023. 20 с.

26. Німецько-український, українсько-німецький словник / В. В. Бережна, І. М. Іщенко. Х. : ПП «Торсінг плюс», 2018. 768 с.

27. Німецько-український, українсько-німецький словник / Л. Шевченко, Д. Дергач. К. : Арій, 2015. 544 с.

28. Осадча О. Академічний текст як складова професійного спілкування студентів природничих спеціальностей. Колективна монографія. *Іншомовна комунікація: інноваційні та традиційні підходи*. 2022. Випуск 2. С. 256-275.

29. Попова О. В. Тактико-операційний конструкт у відтворенні змісту академічного дискурсу (на матеріалі англійської, китайської та української мов). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного*

університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. *Лінгвістичні науки*. 2019. № 28. С. 149-164.

30. Рудківський О. П., Володіна Т. С. Загальна теорія перекладу для першого (бакалаврського) рівня : [навч.-метод. посібник]. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2017. 296 с.

31. Рябих Л. М. Лекція як жанр американського академічного дискурсу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2014. 20 с.

32. Савицька Л. В., Тарасенко С. Є. Особливості перекладу англійських академічних текстів українською мовою. *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2018. Вип. 49. С. 59-66.

33. Семенов О. М. Наукова мова як комунікативний феномен. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Semenog.php>

34. Сидоренко В. В. Полілог в академічному дискурсі. Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Академічна культура дослідника в освітньому просторі». Сумський державний педагогічний ун-т імені А. С. Макаренка. 2018. С. 117-120.

35. Словник української мови у 20 томах (1970-1980). URL: <https://slovnyk.me/dict/newsum>

36. Стефанова Н. О. Сучасна англomовна термінолексика сфери освіти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. О., 2004. 20 с.

37. Сушкова Н. Усний англomовний академічний дискурс: структура, семантика та прагматика. URL: <http://ena.lp.edu.ua>

38. Тарасенко С. Є. Проблеми перекладу українських і англійських академічних термінів. *Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст., матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. ХНЕУ ім. С. Кузнеця*. Х: ХОГОКЗ, 2016. С. 432-437.

39. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Плянди, 2006. 220 с.

40. Тоболь В. В., Молодча Н. С. До питання дослідження академічних номенів (на матеріалі найменувань навчальних курсів лінгвістичного напрямку Гарвардського університету). *Наука і молодь в XXI сторіччі* : зб. тез доповідей IV Міжнародної молодіжної наук.-практ. інтернет-конф., 30 лист. 2018 р. Полтава : ПУЕТ, 2018. С. 317-320.

41. Харченко І. Формування навичок академічного письма майбутніх фахівців нефілологічного профілю в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 64, том 2. С. 347-351.

42. Хуртак І. В., Столярська О. В., Черкащенко О. М. Сучасна освітня термінологія в аспекті перекладу на українську мову з німецької та англійської. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2024. Том 35 (74). № 1. С. 266-270.

43. Шевчук С. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ: Алерта, 2019. 640 с.

44. Шепітько С. Компоненти наукового дискурсу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія : Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч.* Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Вип. 89 (5). С. 164-167.

45. Шилюк В. В. Дистинктивні особливості академічного дискурсу. Тези доповідей Всеукраїнської наукової конференції пам'яті доктора філологічних наук, професора Д. І. Квеселевича (1935-2003). 2016.

46. Яровий А. Ю., Амеліна С. М. Лексико-граматичні трансформації у перекладі німецькомовної технічної літератури українською мовою. *Scientific practice: modern and classical research methods*. Boston, USA, 2021. С. 99-103.

47. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. URL:

http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf

48. Hoberg R. Probleme bei der Erstellung fachsprachlicher Textbanken für Deutsch als Fremdsprache. Darmstadt: Primus, 1994. 410 s.

49. House Juliane. Möglichkeiten der Übersetzungskritik. In: BEST, Joanna/KalinaSylvia (Hrsg.): Übersetzen und Dolmetschen: Eine Orientierungshilfe. Tübingen und Basel: A. Francke Verl., 2002 S. 101-109.

50. Zimmerman D. H. Identity, context and interaction. Identities in Talk. London: Sage, 1998. P. 87-106.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОГО ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

51. Das Hochschulsystem in Deutschland. URL: [https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Das Hochschulsystem In DEUTSCHLAND.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Das_Hochschulsystem_In_DEUTSCHLAND.pdf)

52. Frank A., Mocigemba D., Zwiauer Ch. Übergang Schule – Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 2014. № 5. S. 1-6.

53. Görtler P. Weiterbildung an Deutschen Hochschulen – das Praxisbeispiel European Business and Government Academy. 2006. P. 639-642.

54. Krimmer H., Stallmann F., Behr M., Zimmer A. Professur in Deutschland. Karrierewege von ProfessorInnen an Hochschulen in Deutschland. *Zur Untersuchung Wissenschaftskarriere*. 2003. № 1. S. 9-14.

55. Rach S., Heinze A. Der Übergang von der Schule zur Hochschule: Mathematisches Lehren und Lernen in der Studieneingangsphase. 2022. P. 293-297.

56. Schule und Wirtschaft. URL: <https://www.schule-wirtschaft-ihk.de/>

57. Winter M. Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität Sieben Thesen und eine Frage. *Hochschulentwicklung*. 2008. № 5. S. 149-154.

58. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. URL: <https://www.zfhe.at>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

DAS HOCHSCHULSYSTEM IN DEUTSCHLAND

[https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content_uploads/Das Hochschulsystem In DEUTSCHLAND.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content_uploads/Das_Hochschulsystem_In_DEUTSCHLAND.pdf)

Die Informationen über das Hochschulsystem auf den folgenden Seiten geben Auskunft über den Grad der Qualifikation und den Typ der Institution, die sie vergeben hat.

1. Die unterschiedlichen Hochschulen und ihr institutioneller Status

Die Hochschulausbildung wird in Deutschland von drei Arten von Hochschulen angeboten.

- *Universitäten*, einschließlich verschiedener spezialisierter Institutionen, bieten das gesamte Spektrum akademischer Disziplinen an. Traditionell liegt der Schwerpunkt an deutschen Universitäten besonders auf der Grundlagenforschung, so dass das fortgeschrittene Studium vor allem theoretisch ausgerichtet und forschungsorientiert ist.

- *Fachhochschulen* konzentrieren ihre Studienangebote auf ingenieurwissenschaftliche und technische Fächer, wirtschaftswissenschaftliche Fächer, Sozialarbeit und Design. Der Auftrag von angewandter Forschung und Entwicklung impliziert einen klaren praxisorientierten Ansatz und eine berufsbezogene Ausrichtung des Studiums, was häufig integrierte und begleitete Praktika in Industrie, Unternehmen oder anderen einschlägigen Einrichtungen einschließt.

- *Kunst- und Musikhochschulen* bieten Studiengänge für künstlerische Tätigkeiten an, in Bildender Kunst, Schauspiel und Musik, in den Bereichen Regie,

Produktion und Drehbuch für Theater, Film und andere Medien sowie in den Bereichen Design, Architektur, Medien und Kommunikation.

Hochschulen sind entweder staatliche oder staatlich anerkannte Institutionen. Sowohl in ihrem Handeln einschließlich der Planung von Studiengängen als auch in der Festsetzung und Zuerkennung von Studienabschlüssen unterliegen sie der Hochschulgesetzgebung.

2. Studiengänge und -abschlüsse

In allen drei Hochschultypen wurden die Studiengänge traditionell als integrierte „lange“ (einstufige) Studiengänge angeboten, die entweder zum Diplom oder zum Magister Artium führen oder mit einer Staatsprüfung abschließen.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird das einstufige Studiensystem sukzessive durch ein zweistufiges ersetzt. Seit 1998 besteht die Möglichkeit, parallel zu oder anstelle von traditionellen Studiengängen gestufte Studiengänge (Bachelor und Master) anzubieten. Dies soll den Studierenden mehr Wahlmöglichkeiten und Flexibilität beim Planen und Verfolgen ihrer Lernziele bieten, sowie Studiengänge international kompatibler machen.

Die Abschlüsse des deutschen Hochschulsystems einschließlich ihrer Zuordnung zu den Qualifikationsstufen sowie die damit einhergehenden Qualifikationsziele und Kompetenzen der Absolventen sind im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschrieben.

3. Anerkennung/Akkreditierung von Studiengängen und Abschlüssen

Um die Qualität und die Vergleichbarkeit von Qualifikationen sicher zu stellen, müssen sich sowohl die Organisation und Struktur von Studiengängen als auch die grundsätzlichen Anforderungen an Studienabschlüsse an den Prinzipien und Regelungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) orientieren. Seit 1999 existiert ein bundesweites Akkreditierungssystem für Studiengänge unter der Aufsicht des Akkreditierungsrates, nach dem alle neu eingeführten Studiengänge akkreditiert werden. Akkreditierte Studiengänge sind berechtigt, das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates zu führen.

4. Organisation und Struktur der Studiengänge

Die folgenden Studiengänge können von allen drei Hochschultypen angeboten werden. Bachelor- und Masterstudiengänge können nacheinander, an unterschiedlichen Hochschulen, an unterschiedlichen Hochschultypen und mit Phasen der Erwerbstätigkeit zwischen der ersten und der zweiten Qualifikationsstufe studiert werden. Bei der Planung werden Module und das Europäische System zur Akkumulation und Transfer von Kreditpunkten (ECTS) verwendet, wobei einem Semester 30 Kreditpunkte entsprechen.

4.1. Bachelor

In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermittelt. Der Bachelorabschluss wird nach 3 bis 4 Jahren vergeben.

Zum Bachelorstudiengang gehört eine schriftliche Abschlussarbeit. Studiengänge, die mit dem Bachelor abgeschlossen werden, müssen gemäß dem Gesetz zur Errichtung einer Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland akkreditiert werden.

Studiengänge der ersten Qualifikationsstufe (Bachelor) schließen mit den Graden Bachelor of Arts (B.A.), Bachelor of Science (B.Sc.), Bachelor of Engineering (B.Eng.), Bachelor of Laws (LL.B.), Bachelor of Fine Arts (B.F.A.), Bachelor of Music (B.Mus.) oder Bachelor of Education (B.Ed.) ab.

4.2. Master

Der Master ist der zweite Studienabschluss nach weiteren 1 bis 2 Jahren. Masterstudiengänge können nach den Profiltypen „anwendungsorientiert“ und „forschungsorientiert“ differenziert werden. Die Hochschulen legen das Profil fest.

Zum Masterstudiengang gehört eine schriftliche Abschlussarbeit. Studiengänge, die mit dem Master abgeschlossen werden, müssen gemäß dem Gesetz zur Errichtung einer Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland akkreditiert werden.

Studiengänge der zweiten Qualifikationsstufe (Master) schließen mit den Graden Master of Arts (M.A.), Master of Science (M.Sc.), Master of Engineering (M.Eng.), Master of Laws (LL.M.), Master of Fine Arts (M.F.A.), Master of Music

(M.Mus.) oder Master of Education (M.Ed.) ab. Weiterbildende Masterstudiengänge können andere Bezeichnungen erhalten (z.B. MBA).

4.3. Integrierte „lange“ einstufige Studiengänge: Diplom, Magister Artium, Staatsprüfung

Ein integrierter Studiengang ist entweder mono-disziplinär (Diplomabschlüsse und die meisten Staatsprüfungen) oder besteht aus einer Kombination von entweder zwei Hauptfächern oder einem Haupt- und zwei Nebenfächern (Magister Artium). Das Vorstudium (1,5 bis 2 Jahre) dient der breiten Orientierung und dem Grundlagenerwerb im jeweiligen Fach. Eine Zwischenprüfung (bzw. Vordiplom) ist Voraussetzung für die Zulassung zum Hauptstudium, d.h. zum fortgeschrittenen Studium und der Spezialisierung. Voraussetzung für den Abschluss sind die Vorlage einer schriftlichen Abschlussarbeit (Dauer bis zu 6 Monaten) und umfangreiche schriftliche und mündliche Abschlussprüfungen. Ähnliche Regelungen gelten für die Staatsprüfung. Die erworbene Qualifikation entspricht dem Master.

- Die Regelstudienzeit an *Universitäten* beträgt bei integrierten Studiengängen 4 bis 5 Jahre (Diplom, Magister Artium) oder 3 bis 6,5 Jahre (Staatsprüfung). Mit dem Diplom werden ingenieur-, natur- und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge abgeschlossen. In den Geisteswissenschaften ist der entsprechende Abschluss in der Regel der Magister Artium (M.A.). In den Sozialwissenschaften variiert die Praxis je nach Tradition der jeweiligen Hochschule. Juristische, medizinische und pharmazeutische Studiengänge schließen mit der Staatsprüfung ab. Dies gilt in einigen Ländern auch für Lehramtsstudiengänge.

Die drei Qualifikationen (Diplom, Magister Artium und Staatsprüfung) sind akademisch gleichwertig. Sie bilden die formale Voraussetzung zur Promotion. Weitere Zulassungsvoraussetzungen können von der Hochschule festgelegt werden.

- Die Regelstudienzeit an *Fachhochschulen* (FH) beträgt bei integrierten Studiengängen 4 Jahre und schließt mit dem Diplom (FH) ab. Fachhochschulen haben Promotionsrecht; qualifizierte Absolventen können sich für die Zulassung zur Promotion an promotionsberechtigten Hochschulen bewerben.

- Das Studium an *Kunst- und Musikhochschulen* ist in seiner Organisation und Struktur abhängig vom jeweiligen Fachgebiet und der individuellen Zielsetzung. Neben dem Diplom- bzw. Magisterabschluss gibt es bei integrierten Studiengängen Zertifikate und zertifizierte Abschlussprüfungen für spezielle Bereiche und berufliche Zwecke.

5. Promotion

Universitäten sowie gleichgestellte Hochschulen und einige Kunst- und Musikhochschulen sind promotionsberechtigt. Formale Voraussetzung für die Zulassung zur Promotion ist ein qualifizierter Masterabschluss (Fachhochschulen und Universitäten), ein Magisterabschluss, ein Diplom, eine Staatsprüfung oder ein äquivalenter ausländischer Abschluss. Besonders qualifizierte Inhaber eines Bachelorgrades oder eines Diplom (FH) können ohne einen weiteren Studienabschluss im Wege eines Eignungsfeststellungsverfahrens zur Promotion zugelassen werden. Die Universitäten bzw. promotionsberechtigten Hochschulen regeln sowohl die Zulassung zur Promotion als auch die Art der Eignungsprüfung. Voraussetzung für die Zulassung ist außerdem, dass das Promotionsprojekt von einem Hochschullehrer als Betreuer angenommen wird.

6. Benotungsskala

Die deutsche Benotungsskala umfasst üblicherweise 5 Grade (mit zahlenmäßigen Entsprechungen; es können auch Zwischennoten vergeben werden): „Sehr gut“ (1), „Gut“ (2), „Befriedigend“ (3), „Ausreichend“ (4), „Nicht ausreichend“ (5). Zum Bestehen ist mindestens die Note „Ausreichend“ (4) notwendig. Die Bezeichnung für die Noten kann in Einzelfällen und für den Doktorgrad abweichen. Außerdem verwenden Hochschulen zum Teil eine ECTS-Benotungsskala.

7. Hochschulzugang

Die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) nach 12 bis 13 Schuljahren ermöglicht den Zugang zu allen Studiengängen. Die Fachgebundene Hochschulreife ermöglicht den Zugang zu bestimmten Fächern. Das Studium an Fachhochschulen ist auch mit der Fachhochschulreife möglich, die in der Regel nach 12 Schuljahren erworben wird. Der

Zugang zu Kunst- und Musikhochschulen kann auf der Grundlage von anderen bzw. zusätzlichen Voraussetzungen zum Nachweis einer besonderen Eignung erfolgen.

Die Hochschulen können in bestimmten Fällen zusätzliche spezifische Zulassungsverfahren durchführen.

ДОДАТОК Б

СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Інформація про систему вищої освіти на наступних сторінках містить відомості про рівень кваліфікації та тип навчального закладу, який її присвоїв.

1. Різні університети та їхній інституційний статус

Вищу освіту в Німеччині пропонують три типи вищих навчальних закладів.

- *Університети*, включаючи різні спеціалізовані установи, пропонують весь спектр академічних дисциплін. Традиційно в німецьких університетах акцент робиться на фундаментальних дослідженнях, тому вищі навчальні заклади мають переважно теоретичну та дослідницьку спрямованість.

- *Університети прикладних наук* зосереджують свої навчальні програми на інженерно-технічних дисциплінах, бізнес-предметах, соціальній роботі та дизайні. Місія прикладних досліджень і розробок передбачає чіткий практико-орієнтований підхід і професійну спрямованість програми, яка часто включає інтегроване і контрольоване стажування в промисловості, компаніях або інших відповідних установах.

- *Коледжі мистецтв і музики* пропонують освітні програми з мистецької діяльності, образотворчого мистецтва, драматургії та музики, режисури, продюсування та написання сценаріїв для театру, кіно та інших медіа, а також дизайну, архітектури, медіа та комунікацій.

Університети є або державними, або визнаними державою установами. Вони підпорядковуються законодавству про вищу освіту як у своїй діяльності, включаючи планування навчальних програм, так і у визначенні та присудженні ступенів.

2. Ступеневі програми та ступені

В усіх трьох типах вищих навчальних закладів ступеневі програми традиційно пропонувалися як інтегровані «довгі» (однорівневі) ступеневі

програми, що ведуть до отримання диплома або магістерського ступеня, або завершуються державним іспитом.

У рамках Болонського процесу однорівнева система ступеневих програм поступово замінюється дворівневою. З 1998 року стало можливим пропонувати дворівневі програми (бакалаврські та магістерські) паралельно з традиційними програмами або замість них. Це має на меті запропонувати студентам більший вибір і гнучкість у плануванні та досягненні своїх навчальних цілей, а також зробити освітні програми більш сумісними на міжнародному рівні.

Кваліфікації німецької системи вищої освіти, включаючи їх розподіл на кваліфікаційні рівні та пов'язані з ними кваліфікаційні цілі та компетенції випускників, описані в Рамці кваліфікацій німецької вищої освіти.

3. Визнання/акредитація навчальних програм і ступенів

З метою забезпечення якості та порівнянності кваліфікацій, як організація та структура навчальних програм, так і основні вимоги до ступенів повинні ґрунтуватися на принципах та положеннях Постійної конференції міністрів освіти та культури земель (КМК). З 1999 року існує загальнонаціональна система акредитації навчальних програм під наглядом Акредитаційної ради, відповідно до якої всі нові навчальні програми проходять акредитацію. Акредитовані навчальні програми мають право носити знак якості Акредитаційної ради.

4. Організація та структура ступеневих програм

Усі три типи вищих навчальних закладів можуть пропонувати наступні ступеневі програми. Бакалаврські та магістерські програми можна вивчати послідовно, в різних вищих навчальних закладах, в різних типах вищих навчальних закладів та з етапами оплачуваної зайнятості між першим та другим кваліфікаційними рівнями. Для планування використовуються модулі та Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС), один семестр відповідає 30 кредитним балам.

4.1. Бакалаврські програми

Бакалаврські програми навчають науковим принципам, методологічним навичкам та професійній кваліфікації. Ступінь бакалавра присуджується після 3-4 років навчання.

Бакалаврська програма передбачає написання письмової роботи. Освітні програми, що ведуть до здобуття ступеня бакалавра, повинні бути акредитовані відповідно до закону, що встановлює основу для акредитації освітніх програм у Німеччині.

Освітні програми першого кваліфікаційного рівня (бакалавр) ведуть до отримання ступеня бакалавра мистецтв (B.A.), бакалавра наук (B.Sc.), бакалавра інженерії (B.Eng.), бакалавра права (LL.B.), бакалавра образотворчого мистецтва (B.F.A.), бакалавра музики (B.Mus.) або бакалавра педагогіки (B.Ed.).

4.2. Магістратура

Магістр – це другий ступінь після 1-2 років навчання. Магістерські програми можуть бути диференційовані відповідно до типів профілю «орієнтовані на застосування» та «орієнтовані на дослідження». Профіль визначають університети.

Магістерська програма включає в себе письмову дисертацію. Освітні програми, що ведуть до отримання ступеня магістра, повинні бути акредитовані відповідно до Закону про заснування Фонду акредитації освітніх програм у Німеччині.

Освітні програми другого кваліфікаційного рівня (магістр) ведуть до отримання ступенів магістра мистецтв (M.A.), магістра наук (M.Sc.), магістра інженерії (M.Eng.), магістра права (LL.M.), магістра образотворчого мистецтва (M.F.A.), магістра музики (M.Mus.) або магістра педагогіки (M.Ed.). Післядипломні магістерські програми можуть мати інші назви (наприклад, MBA).

4.3. Інтегровані «довгі» одноциклові ступеневі програми: диплом, магістр мистецтв, державний іспит

Інтегрована освітня програма є або монодисциплінарною (диплом і більшість державних іспитів), або складається з поєднання двох основних

предметів або одного основного і двох другорядних предметів (Магістр мистецтв). Програма підготовки до навчання (від 1,5 до 2 років) забезпечує широку орієнтацію та базову підготовку з відповідного предмета. Проміжний іспит (або проміжний диплом) є передумовою для вступу на основний курс навчання, тобто на старші курси та спеціалізацію. Обов'язковою умовою для отримання диплома є подання письмової дипломної роботи (тривалістю до 6 місяців) та комплексні письмові та усні випускні іспити. Аналогічні правила застосовуються до державного іспиту. Отримана кваліфікація еквівалентна ступеню магістра.

- Стандартний термін навчання в *університетах* за інтегрованими освітніми програмами становить від 4 до 5 років (диплом, магістратура) або від 3 до 6,5 років (державний іспит). Інженерні, природничі та економічні освітні програми завершуються отриманням диплому. У гуманітарних науках відповідним ступенем зазвичай є Магістр мистецтв (М.А.). У соціальних науках практика варіюється в залежності від традицій відповідного університету. Навчальні програми з права, медицини та фармації завершуються державним іспитом. У деяких країнах це також стосується програм підготовки вчителів.

Три кваліфікації (диплом, магістерський ступінь і державний іспит) є академічно еквівалентними. Вони є формальною передумовою для вступу до докторантури. Подальші вимоги до вступу можуть бути визначені університетом.

- Стандартний термін навчання в *університетах прикладних наук* (FH) становить 4 роки для інтегрованих освітніх програм і завершується отриманням диплома (FH). Університети прикладних наук не мають права присуджувати докторські ступені. Кваліфіковані випускники можуть подати заяву на вступ до докторантури в університетах, які мають право присуджувати докторські ступені.

- Організація і структура навчання в *університетах мистецтва і музики* залежить від відповідної предметної області та індивідуальних цілей. На додаток до диплому або магістерського ступеня, інтегровані програми пропонують

сертифікати та сертифіковані випускні іспити у спеціальних галузях та професійних цілях.

5. Докторат

Університети та прирівняні до них вищі навчальні заклади, а також деякі університети мистецтв і музики мають право присуджувати ступінь доктора філософії. Формальною вимогою для вступу до докторантури є наявність кваліфікованого ступеня магістра (університети прикладних наук та університети), ступеня магістра, диплома, державного іспиту або еквівалентної іноземної кваліфікації. Особливо кваліфіковані власники ступеня бакалавра або диплома (FH) допускаються до докторантури без подальшої освіти за допомогою процедури оцінки здібностей. Університети або вищі навчальні заклади, уповноважені присуджувати докторські ступені, регулюють як вступ до докторантури, так і тип тесту на здібності. Ще однією передумовою для вступу є те, що докторський проект повинен бути прийнятий викладачем університету в якості наукового керівника.

6. Шкала оцінювання

Німецька шкала оцінювання зазвичай складається з 5 ступенів (з числовими еквівалентами; можуть також виставлятися проміжні оцінки): «Дуже добре» (1), «Добре» (2), «Задовільно» (3), «Достатньо» (4), «Недостатньо» (5). Мінімальна оцінка «Достатньо» (4) є обов'язковою для складання іспиту. Позначення оцінок може відрізнятися в окремих випадках і для докторського ступеня. Крім того, вищі навчальні заклади іноді використовують шкалу оцінювання ЄКТС.

7. Доступ до вищої освіти

Загальний атестат зрілості (Диплом середньої школи) після 12-13 років навчання в школі відкриває доступ до всіх програм вищої освіти. Вступна кваліфікація до вищих навчальних закладів з обмеженим доступом до предметів дає доступ до певних предметів. Також можна навчатися в університетах прикладних наук з підвищення кваліфікації для вступу до технікуму, який зазвичай отримують після 12 років навчання в школі. Вступ до університетів

мистецтва та музики може ґрунтуватися на інших або додаткових вимогах, що підтверджують особливі здібності.

У певних випадках університети можуть проводити додаткові специфічні процедури вступу.

ДОДАТОК В

ÜBERGANG SCHULE – HOCHSCHULE

https://www.researchgate.net/publication/310386514_Editorial_Ubergang_Schule-Hochschule

Zum Themenschwerpunkt**Ausgangslage**

Der Übergang von der Schule zur Hochschule war wohl noch nie ein reibungsloses Unterfangen und ist in den letzten Jahren noch komplexer geworden. Gründe hierfür sind u. a. die Heterogenität der Studieninteressierten und -beginner/innen, die Flexibilisierung des Hochschulzugangs, die Verkürzung der Studienzeit, die Profilierung und Diversifizierung der Studienprogramme und nicht zuletzt die neue Studienstruktur.

Schulen sind in dieser Situation gefordert, Schüler/innen durch verstärkte Kompetenzorientierung besser auf das Hochschulstudium vorzubereiten. An Hochschulen wird zunehmend die (vielfach kritisch betrachtete) Anforderung gestellt, möglichst effizient viele Absolventinnen und Absolventen für die Berufswelt zu qualifizieren. Vor diesem Hintergrund gewinnt der Übergang Schule – Hochschule zunehmend an Bedeutung. Die Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule wird mittlerweile von beiden Seiten sehr aktiv gepflegt. Die Ziele sind definiert und hoch geschraubt: Studienneigung, Studienorientierung, Studienwahlsicherheit, Studierfähigkeit und Studienzufriedenheit sollen erhöht, Studienwechsel und Studienabbruch minimiert werden. Stellschrauben gibt es verschiedene und das Maßnahmenrepertoire ist breit.

Maßnahmen zur Studienorientierung, Studienwahl und Studierendenauswahl

Während über Jahrzehnte hinweg die klassische Studienberatung das gängige Angebot für Schüler/innen war, um sich dem System Hochschule zu nähern, sind in den vergangenen Jahren an vielen Hochschulen ergänzende Orientierungsangebote

entwickelt worden. Viele davon sind motiviert durch den Wettbewerb von Hochschulen um die „am besten passenden“ Studierenden. Je nach Ausgangssituation einer Hochschule oder eines Studienfachs fokussieren sie stärker auf den realistischen Einblick ins Studium (realistic study preview) und den gegenseitigen Abgleich von Erwartungen (z. B. Schnupperstudium, Schüler – Universität, Online-Self-Assessments, Serious Games) oder stärker auf eine diagnostische Eignungsabklärung (z. B. Selbsttests und Trainings zur Erkundung der eigenen Interessen, Neigungen und Kompetenzen). Je nach Gesetzeslage führen Hochschulen zusätzlich Aufnahme- und Auswahlverfahren durch, die mit unterschiedlichen Methoden (z. B. psychologische Tests, Bewerbungsschreiben, Auswahlgespräche) neben Persönlichkeitsmerkmalen die kognitive und fachliche Eignung, die Motivation und die Haltung der Bewerber/innen erfassen.

Maßnahmen zum Studieneinstieg

Aber auch nach der Studienwahl und Studierendenauswahl werden zunehmend flankierende Maßnahmen platziert. Das Spektrum reicht hier von Brückenmaßnahmen (z. B. in MINTFächern) und Vorbereitungskursen zur Anhebung oder Auffrischung fachspezifischer Kompetenzen vor dem Studienstart über Coaching (On-Boarding) bis zu Maßnahmen, die die allgemeine Studierfähigkeit unterstützen und überfachliche Kompetenzen (z. B. Werkstätten für literale und mathematische Kompetenzen) stärken sollen. Spezielle Module in der Einstiegsphase (z. B. zu Studiertechniken), mehrmonatige Mentoring-Maßnahmen oder ganze propädeutische Einstiegs- und Orientierungssemester können Entlastung bringen und den oft stressigen und stark regulierten Studieneinstieg entzerren.

Zielgruppe und Fragestellungen dieses Hefts

Trotz vielfältiger Aktivität und zahlreichen innovativen Maßnahmen sowie Projekten am Übergang von Schule zu Hochschule stellt dieser für Studienbeginner/innen auch weiterhin eine beachtliche Herausforderung dar: Diese werden mit unterschiedlichen kognitiven Anforderungen konfrontiert, es gilt einen Transfer von Schul- in Hochschulwissen zu vollziehen, Forschungshaltungen und eigene Fragestellungen zu entwickeln. Sie müssen sich sozial integrieren und – häufig

fernab von daheim – erwachsen und eigenständig werden. Sie stehen unter gesellschaftlichem Zeit- und Leistungsdruck und sollen dennoch möglichst schnell handlungsfähig werden, d. h. angemessen mit Texten umgehen oder mathematische Grundkenntnisse anwenden können. Sie müssen sich selbst motivieren und organisieren, sich fachspezifische Arbeitsweisen sowie den jeweiligen akademischen Habitus aneignen. Hochschulen bieten hier zwar – wie erwähnt – vielfältige Unterstützung, stehen aber selbst vor der Herausforderung, die unterschiedlichen (häufig als Projekte realisierten) Unterstützungsmaßnahmen einerseits auf ihre Effektivität und Effizienz hin zu prüfen und andererseits inhaltlich und organisatorisch aufeinander abzustimmen und nachhaltig zu einem stimmigen Ganzen zu verbinden. Dabei gilt es eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren unter einen Hut zu bringen, von der klassischen Studienberatung über die Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung, die Fachberatungen der Fächer, diverse spezialisierte Beratungsstellen und zahlreiche Projekte bis hin zu studentischen Initiativen. Das Themenheft will diese Herausforderungen für Studieninteressierte und –beginner/innen sowie Hochschulen näher beleuchten. Es spricht insbesondere Praktiker/innen, Projektverantwortliche, Wissenschaftler/innen mit Umsetzungsaufgaben an, die Erkenntnisse und Erfahrungen aus der theoriegeleiteten Praxis und Forschung mit praktischer Relevanz mitbringen. Es werden wissenschaftliche Beiträge erbeten, die helfen, den Übergang von Schule zu Hochschule zu konzeptualisieren oder mit empirischen Befunden besser zu verstehen. Außerdem werden Erfahrungsberichte zu Praxisprojekten erbeten, die den Übergang von Schule zu Hochschule nachweislich erleichtert haben. Eingereichte Beiträge sollten sowohl die Perspektive der Studieninteressierten bzw. -beginner/innen als auch die Perspektive der Hochschule und die Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse diskutieren.

Zentrale Fragestellungen:

- Welche besonderen Herausforderungen stellen sich für welche Studieninteressierten bzw. -beginner/innen am Übergang Schule – Hochschule? Wie können Schulen und Hochschulen hier wirksam Unterstützung leisten?
- Wie gelingt es am besten, das Wissen über die Anforderungen des Hochschulstudiums in die Schulen zu transferieren und dort Kooperationspartner/innen zu gewinnen?
- Wie können Studierende zu einem fundierten Eignungs- und Neigungsabgleich und zu einer realistischen Einschätzung der Studienanforderungen kommen? Wie können Selbstreflexion und Selbstauswahl zielgruppengerecht unterstützt werden?
- Welche (ggf. mehrstufigen) Konzepte haben sich bei Aufnahme- und Auswahlverfahren als wirkungsvoll erwiesen? Unter welchen Bedingungen und Zielsetzungen?
- Wie sollten Schule und Hochschule die Auffrischung, Anhebung oder Angleichung fachspezifischer und fachunspezifischer Kompetenzen von Studieninteressierten umsetzen?
- Mit welchen Herangehensweisen können Studienbeginner/innen darin gefördert werden, fachliche Denk- und Arbeitsweisen aufzubauen?
- Wie kann gerade in der Einstiegsphase Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und allgemeine Studierfähigkeit gestärkt werden?
- Welche Abstimmungs- und Organisationsstrukturen haben sich bewährt, um unterschiedliche Projekte und Maßnahmen zu einem kohärenten und nachhaltigen Orientierungs-, Beratungs- und Betreuungsangebot der Hochschule zu integrieren?

ДОДАТОК Д

ПЕРЕХІД ЗІ ШКОЛИ ДО УНІВЕРСИТЕТУ

Про основну тему

Початкова ситуація

Перехід від школи до університету, ймовірно, ніколи не був легким процесом, а в останні роки він став ще складнішим. Причинами цього є гетерогенність майбутніх і нинішніх студентів, гнучкість вступу до університету, скорочення термінів навчання, профілізація та диверсифікація навчальних програм і, не в останню чергу, нова структура навчання.

У цій ситуації школи покликані краще готувати учнів до навчання в університетах, посилюючи фокус на компетентностях. Університети все частіше стикаються з вимогою (яку часто критикують) якомога ефективніше підготувати якомога більшу кількість випускників до ринку праці. На цьому тлі перехід від школи до університету стає все більш важливим. Інтерфейс між школою та університетом зараз дуже активно культивується обома сторонами. Цілі визначені і поставлені високо: схильність до навчання, орієнтація на навчання, впевненість у виборі курсу навчання, здатність до навчання і задоволеність навчанням повинні бути збільшені, в той час як зміна курсів і відрахування повинні бути зведені до мінімуму. Існують різні важелі, а репертуар заходів є широким.

Заходи з орієнтації на навчання, вибору навчання та відбору студентів

Десятиліттями традиційне консультування учнів було звичним способом знайомства школярів з університетською системою, але в останні роки багато університетів розробили додаткові послуги з орієнтації. Багато з них мотивовані конкуренцією між університетами за «найкращих» студентів. Залежно від початкової ситуації в університеті або предмету, вони зосереджуються більше на реалістичному уявленні про навчання (реалістичний огляд навчання) і взаємному порівнянні очікувань (наприклад, пробна навчальна програма, школа –

університет, самооцінювання в Інтернеті, серйозні ігри) або більше на діагностичній оцінці здібностей (наприклад, самотестування і тренінги для вивчення власних інтересів, нахилів і навичок). Залежно від правової ситуації, університети також проводять процедури вступу та відбору, які використовують різні методи (наприклад, психологічні тести, листи-заяви, відбіркові співбесіди) для оцінки когнітивних і професійних здібностей, мотивації та ставлення абітурієнтів на додаток до особистісних рис.

Заходи для початку навчання в університеті

Однак після вибору освітньої програми та відбору студентів дедалі частіше застосовуються супутні заходи. Спектр цих заходів варіюється від проміжних заходів (наприклад, з предметів MINT) і підготовчих курсів для покращення або оновлення навичок з конкретних предметів перед початком навчання до коучингу (on-boarding) і заходів для підтримки загальних навчальних навичок і зміцнення міждисциплінарних навичок (наприклад, воркшопи для розвитку літературних і математичних навичок). Спеціальні модулі на вступному етапі (наприклад, з техніки навчання), наставницькі заходи, що тривають кілька місяців або цілий пропедевтичний вступний та орієнтаційний семестр, можуть надати полегшення і полегшити часто стресовий і дуже регламентований початок навчання.

Цільова група та питання цього випуску

Незважаючи на широкий спектр діяльності та численні інноваційні заходи і проекти, пов'язані з переходом від школи до університету, це продовжує залишатися значним викликом для тих, хто починає навчання:

Вони стикаються з різними когнітивними потребами, їм доводиться переносити знання зі школи до університету, розвивати дослідницьке ставлення та власні запитання. Вони повинні соціально інтегруватися і – часто далеко від дому – дорослішати і ставати незалежними. Вони перебувають під тиском соціального часу та продуктивності, але від них очікують, що вони стануть здатними діяти якнайшвидше, тобто вміти правильно працювати з текстами або застосовувати базові математичні знання. Вони повинні мотивувати та

організувати себе, а також оволодіти методами роботи, специфічними для конкретного предмета, та відповідними академічними звичками.

Як уже згадувалося, університети пропонують широкий спектр підтримки, але самі стикаються з проблемою вивчення ефективності та результативності різних заходів підтримки (часто реалізованих у вигляді проектів), з одного боку, і координації їхнього змісту та організації, а також об'єднання в єдине ціле в довгостроковій перспективі, з іншого боку. Це передбачає об'єднання великої кількості гравців – від традиційних студентських консультаційних служб до університетської дидактики та розвитку викладання, предметних консультаційних служб, різних спеціалізованих консультаційних центрів і численних проектів до студентських ініціатив.

Цей спеціальний випуск має на меті пролити більше світла на ці виклики для майбутніх студентів та студентів-початківців, а також для університетів. Він спрямований, зокрема, на практиків, менеджерів проектів та науковців, які займаються впровадженням, і які можуть поділитися знаннями та досвідом з теоретичної практики та досліджень, що мають практичну цінність.

Ми приймаємо наукові роботи, які допомагають концептуалізувати перехід від школи до університету або краще зрозуміти його за допомогою емпіричних даних. Ми також запрошуємо доповіді про практичні проекти, які наочно продемонстрували, що перехід зі школи до університету є успішним. У поданих матеріалах слід обговорювати як перспективи абітурієнтів і студентів-початківців, так і перспективи університету, а також можливість узагальнення отриманих результатів.

Головні питання:

- З якими особливими проблемами стикаються майбутні та нинішні студенти при переході зі школи до університету? Як школи та університети можуть надати їм ефективну підтримку?
- Як найкраще передати знання про вимоги університетських освітніх програм школам і знайти там партнерів для співпраці?

- Як учням зробити обґрунтоване порівняння своїх здібностей і нахилів та реалістичну оцінку вимог до навчання? Як можна підтримати самоаналіз і вибір, орієнтований на цільову групу?
- Які (можливо, багатоступеневі) концепції довели свою ефективність у процедурах вступу та відбору? За яких умов і цілей?
- Як школи та університети повинні впроваджувати оновлення, вдосконалення або гармонізацію предметних і непередметних навичок майбутніх студентів?
- Які підходи можуть бути використані для заохочення студентів-першокурсників до розвитку спеціалізованих способів мислення та роботи?
- Як можна зміцнити незалежність, особисту відповідальність та загальні навчальні навички, особливо на вступному етапі?
- Які координаційні та організаційні структури виявилися успішними в інтеграції різних проектів і заходів у послідовну і стійку пропозицію орієнтації, консультацій і підтримки в університеті?

ДОДАТОК E

**WEITERBILDUNG AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN – DAS
PRAXISBEISPIEL EUROPEAN BUSINESS AND GOVERNMENT
ACADEMY**

<https://www.bundestag.de/resource/blob/851598/9e76b942d22f06ee6d3f1b03280847b9/WD-8-055-21-pdf-data.pdf>

1. Einleitung

Bildung, Qualifizierung bzw. Aufbau fachlicher und persönlicher Kompetenz sind heute lebenslange Prozesse. Aufgrund technologischem Fortschritts und der zunehmenden Diversifizierung von Bildungs- und Arbeitsbiographien vieler Menschen reicht es nicht mehr aus, in jungen Jahren eine wie auch immer geartete Ausbildung zu durchlaufen und bis zum Ausscheiden aus dem Berufsleben mit diesem Wissen zu arbeiten. Die Veränderungen in der Arbeitswelt erfordern Anstrengungen jedes Einzelnen die eigene Beschäftigungsfähigkeit kontinuierlich zu sichern. Dies macht es erforderlich, nach einer ersten Berufsausbildung mit anschließender beruflicher Tätigkeit, Weiterbildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Dies gilt insbesondere für Hochschulabsolventen. Gerade bei Hochqualifizierten verfällt die Aktualität und Gültigkeit des erworbenen Wissens bezogen auf fachliche Inhalte besonders schnell. Der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung nimmt also zu. Somit sieht sich Weiterbildung an Hochschulen neuen Herausforderungen in Bezug auf „lebenslanges Lernen“ gegenüber. Die Entwicklung adäquater Angebote durch die Hochschulen wird sowohl von Seiten der Wirtschaft als auch von Wirtschaftsorganisationen seit Jahren gefordert. Der Gesetzgeber hat insofern reagiert, als er im Hochschulrahmengesetz, sowie in allen Landeshochschulgesetzen die wissenschaftliche Weiterbildung als eine der Kernaufgaben der Hochschulen festgeschrieben hat.

2. Problemlage

Auch wenn der Gesetzgeber auf Bundes- und Landesebene Weiterbildung inzwischen zu einer der Kernaufgaben der Hochschulen erhoben hat, nehmen die

Universitäten und Fachhochschulen diese Aufgabe nur unzureichend wahr. Nach Angabe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung beträgt der Anteil der Hochschulen am deutschen Weiterbildungsmarkt lediglich 5%. Diesem Mangel steht ein stetig wachsendes Interesse auf Seiten der Wirtschaft gegenüber, Weiterbildungsangebote in Kooperation mit Hochschulen zu entwickeln.

Allerdings ist hier anzumerken, dass die deutschen Wirtschaftsverbände in verschiedenen Positionspapieren die angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen der Hochschulen immer wieder scharf kritisieren.

So wird bemängelt, dass die hochschuleigenen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu wenig an den Bedürfnissen des Marktes sowie am Zeitbudget der Zielgruppen orientiert ist. Eine wesentliche Voraussetzung ist daher ein hohes Maß an zeitlicher Flexibilität der Hochschule. Unternehmen erwarten, dass Leistungen auch in den späten Abendstunden und am Wochenende durchgeführt werden. Des Weiteren wird kritisiert, dass kundenorientierte Anlaufstellen fehlen, was eine Kommunikation der Wirtschaft mit den Hochschulen wesentlich erschwert. Schon allein aus Marketingüberlegungen, und um das volle Leistungsspektrum ausnutzen zu können, erscheint in den meisten Fällen der Aufbau von speziellen Serviceeinrichtungen für die Weiterbildung an den Hochschulen sehr sinnvoll. Die Entwicklung „maßgeschneiderter Paketlösungen“ wird dadurch wesentlich erleichtert und eine Bündelung der Weiterbildungsaktivitäten einer Hochschule erreicht.

Zudem werde die oft fehlende Qualitätssicherungsmaßnahme für Angebote der Hochschulen als weiterer Schwachpunkt durch die Wirtschaft genannt. Ohne entsprechende Qualitätssicherungsmaßnahmen wird man kaum eine dauerhafte Marktakzeptanz erzielen. Unternehmen erwarten sehr klar definierte Lernziele, sowie regelmäßige Erfolgskontrollen der Weiterbildungsangebote. Gerade aufgrund des engen Zeitbudgets ihrer Mitarbeiter sind für die Wirtschaft modular gestaltete Angebote erfolgversprechend, die neben Präsenzphasen auch mittels E-Learning und anderen Mitteln der modernen Informationstechnologie durchgeführt werden können.

Die Hochschulen müssen ein klares Profil entwickeln, um auf den stark umkämpften Markt der Weiterbildungsanbieter erfolgreich agieren zu können. Das

beinhaltet, auch offensiv auf Unternehmen und Wirtschaftsverbände zuzugehen. Gerade vor dem Hintergrund, dass auch klein- und mittelständische Firmen immer mehr international agieren, versprechen gerade international ausgerichtet Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung hohe Erfolgchancen. Gerade auf diesem Feld verfügen Hochschulen über langjährige Erfahrung und können somit ihre Kompetenz einsetzen und neue Kunden gewinnen.

3. Das Projekt «EBGA»

3.1. Projekthintergrund

Bei der „European Business and Government Academy“ handelt es sich um eine Weiterbildungseinrichtung, die ergänzend neben das Lehr- und Forschungsangebot der Fachhochschule Hof tritt. Die geographische Lage der Hochschule in Nordbayern direkt an der Grenze zur Tschechischen Republik und als nächstgelegene Hochschule zu Polen macht Hof in Bayern sicherlich zu einem „Tor nach Osten“.

Daher bietet es sich an, ein Bildungsangebot mit osteuropäischer Ausrichtung zu entwickeln. Daneben ist ein solches zusätzliches Bildungsangebot eine Erweiterung des Studienangebotes und erhöht somit die Attraktivität des Hochschulstandortes Hof.

Für eine Fachhochschule, welche in Deutschland den Auftrag hat, Bildung möglichst praxisorientiert anzubieten, ist der rege Austausch von Erfahrungen und Wissen zwischen Hochschule und Wirtschaft von ganz entscheidender Bedeutung, denn die Lehrinhalte müssen in der Praxis in ihrer Tauglichkeit permanent überprüft werden. Daher ist ein solches Bildungsangebot gerade für eine Fachhochschule systemimmanent und sie ist aus ihrem Selbstverständnis heraus verpflichtet, entsprechende Weiterbildungsangebote zu entwickeln. Entsprechend der praxisorientierten Ausrichtung der Fachhochschule zielt das Projekt darauf ab, den Teilnehmern sofort umsetzbare Kompetenzen im Bereich interkulturelle Erfahrungen, rechtliches Wissen und andere praktischen notwendige Hilfestellung zu vermitteln, die die teilnehmenden Unternehmen und Personen bei deren grenzüberschreitenden Aktivitäten in Osteuropa unmittelbaren Nutzen stiftet.

3.2. Projektgestaltung

Wie zuvor schon angesprochen, ist ein immer wiederkehrender Kritikpunkt der Wirtschaft hinsichtlich der Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen die mangelnde Nachfrageorientierung. Die traditionelle Angebotsorientierung der Hochschulen, die zwar durch das Konzept der deutschen Fachhochschulen teilweise durchbrochen wurde, ist sehr beständig; ein Bewusstsein für (weiterbildungs-) marktwirtschaftliche Erfordernisse ist dagegen nur wenig ausgeprägt.

Mit dem Projekt „EBGA“ will die Fachhochschule Hof auf diese Kritik reagieren. Die Erstellung von Curricula und Lehrinhalten erfolgt in enger Abstimmung mit der Wirtschaft. So arbeitet die Fachhochschule mit dem sogenannten „Content Circle der deutschen Wirtschaft“ zusammen, einem Verbund von Bildungsverantwortlichen der Unternehmen Bayer, BASF, Karstadt, Siemens, Ford, BMW und Metro. Zudem wird in Einzelgesprächen mit mittelständischen Unternehmen und regelmäßig stattfindenden Fragebogenaktionen versucht, das Angebot möglichst genau auf die Wünsche und Bedürfnisse der Wirtschaft anzupassen. Damit arbeitet das Institut EBGA streng nachfrageorientiert.

Mit der Einstellung von zwei neuen Mitarbeitern gibt es an der Fachhochschule nun zwei spezielle Ansprechpartner, welche ausschließlich zur Betreuung und Organisation von Weiterbildungsaktivitäten der Fachhochschule Hof sowie der Teilnehmer zur Verfügung stehen.

Der oft kritisierten mangelnden Dienstleistungsmentalität der Hochschulen wird hiermit Rechnung getragen.

Die Inhalte sollen zudem in Form von Blended Learning vermittelt werden, um gerade auf die spezifischen Zeiterfordernisse der Teilnehmer eingehen zu können.

Folgenden Vorteile ergeben sich dabei aus der Kombination von Präsenzveranstaltungen und Elearning-Einheiten.

Präsenzveranstaltung:

- Die Teilnehmer nehmen soziale Kontakte auf, arbeiten in Gruppen.
- Dozent und Teilnehmer lernen sich persönlich kennen.
- Dozent kann auf Verständnisschwierigkeiten und auf Anregungen unmittelbar reagieren.

- Die Kommunikation ist ganzheitlich.
- Die Teilnehmer unterstützen sich beim Lernen gegenseitig.
- Es können jederzeit Diskussionen entstehen.

E-Learning

- Die Teilnehmer lernen zeit- und ortsunabhängig.
- Die Teilnehmer bestimmen ihr Lerntempo selbst.
- Methodik und Didaktik der Lehre ist sehr flexibel.
- Der Einsatz unterschiedlicher Medien (Bild, Video, Ton, Animation, Text)

spricht unterschiedliche Lerntypen an

- Je nach Plattform ist eine einfache, individuelle Betreuung des Teilnehmers möglich; somit können nicht zielgerichtete Schulungen ausgeschlossen werden.

Durch dieses hybride Lernarrangement ist es möglich, die Effektivität und vor allem die Flexibilität von elektronischen Lernformen mit den sozialen Aspekten der Face-to-Face Kommunikation zu verbinden. Insbesondere die Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen durch internetgestützte Lerntechnologie ermöglicht einen Lerntransfer, den klassische Präsenzveranstaltungen nicht leisten können.

3.3. Projektinhalte

Das Angebot der „EBGA“ ist darauf ausgerichtet, praxisnah über Chancen und Risiken eines Engagements in Mittel- und Osteuropa aufzuklären und kulturelles Verständnis für Geschäftspartner in Osteuropa zu schaffen. Darüber hinaus sollen neben praktischen personalrelevanten Themen gelehrt werden, wie man typische Verhaltens- und Verhandlungsfehler vermeidet, sowie eigene, auf die Länder Osteuropas zugeschnittene Strategien anwendet.

Das Weiterbildungsangebot richtet sich an Fach- und Führungskräfte aus Deutschland, welche in naher Zukunft eine Aufgabe in Mittel- und Osteuropa übernehmen werden, sowie an leitende Kräfte aus Osteuropa, welche bereits in deutschen Unternehmen an osteuropäischen Standorten arbeiten. Länderschwerpunkte liegen auf den osteuropäischen Mitgliedsstaaten, der Ukraine und Russland.

Die berufsbegleitende Weiterbildung besteht aus Präsenzveranstaltungen, die in Hof absolviert werden und aus elektronischen Fernlehrmodulen, die zu Hause bzw. am

Arbeitsplatz bearbeitet werden können. Darüber hinaus werden die Teilnehmer während und nach den Kursen von einem Expertenteam in einem Lernforum betreut. Dieses Lernforum soll zum einen den Kontakt zu den osteuropäischen Experten erleichtern, zum anderen dient es der Netzwerkbildung und den Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmern.

ДОДАТОК Ж

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ – ЄВРОПЕЙСЬКА АКАДЕМІЯ БІЗНЕСУ ТА УРЯДУВАННЯ ЯК ПРАКТИЧНИЙ ПРИКЛАД

1. Вступ

Сьогодні освіта, кваліфікація та розвиток професійних і особистісних навичок є процесами, що тривають протягом усього життя. У зв'язку з технологічним прогресом і зростаючою диверсифікацією освітніх і трудових біографій багатьох людей вже недостатньо пройти будь-яке навчання в молодому віці і працювати з цими знаннями до виходу на пенсію. Зміни у світі праці вимагають від кожної людини докладати зусиль для постійного забезпечення власної працездатності. Це зумовлює необхідність скористатися перевагами програм підвищення кваліфікації після отримання початкової професійної освіти та подальшого працевлаштування. Це стосується, зокрема, випускників вищих навчальних закладів. Особливо для висококваліфікованих людей актуальність і достовірність набутих ними знань з точки зору спеціалізованого змісту втрачається особливо швидко. Тому зростає потреба в подальшому академічному навчанні. Таким чином, безперервна освіта в університетах стикається з новими викликами, пов'язаними з «навчанням впродовж життя».

Розвиток адекватних пропозицій з боку університетів вже багато років вимагають як економіка, так і бізнес-організації. Законодавці відреагували на це, закріпивши академічну безперервну освіту як одне з основних завдань університетів у Рамковому законі про вищу освіту та в усіх державних актах про вищу освіту.

2. Проблемна ситуація

Незважаючи на те, що законодавці на федеральному та земельному рівнях зробили безперервну освіту одним з основних завдань вищих навчальних

закладів, університети та університети прикладних наук не виконують це завдання належним чином. За даними Федерального міністерства освіти і науки, на університети припадає лише 5% німецького ринку безперервної освіти.

Цей недолік компенсується постійно зростаючим інтересом з боку промисловості до розробки програм безперервної освіти у співпраці з університетами.

Однак тут слід зазначити, що німецькі бізнес-асоціації неодноразово критикували заходи з підвищення кваліфікації, пропоновані університетами, у різних позиційних документах.

Вони критикують той факт, що власні програми безперервної освіти університетів недостатньо орієнтовані на потреби ринку та часовий бюджет цільових груп. Тому важливою передумовою є високий ступінь часової гнучкості з боку університету. Компанії очікують, що курси будуть пропонуватися пізно ввечері та у вихідні дні. Ще однією критичною заувагою є відсутність клієнтоорієнтованих контактних осіб, що значно ускладнює комунікацію бізнесу з університетами. З маркетингових міркувань, а також для того, щоб мати можливість користуватися повним спектром послуг, у більшості випадків створення спеціальних сервісних центрів для безперервної освіти в університетах має великий сенс. Це значно полегшує розробку «індивідуальних пакетних рішень» та об'єднання діяльності університету в сфері безперервної освіти.

Крім того, бізнес-спільнота вказує на часту відсутність заходів із забезпечення якості університетських програм як на ще одне слабе місце. Без належних заходів забезпечення якості навряд чи вдасться досягти довготривалого визнання на ринку. Компанії очікують від програм безперервної освіти дуже чітко визначених цілей навчання та регулярного оцінювання їхньої ефективності. Через обмеженість часових бюджетів їхніх працівників особливо перспективними для економіки є модульні програми, які можна реалізовувати за допомогою електронного навчання та інших засобів сучасних інформаційних технологій на додаток до етапів відвідування занять.

Університети повинні розробити чіткий профіль, щоб мати можливість успішно працювати на висококонкурентному ринку провайдерів безперервної освіти. Це передбачає проактивне налагодження контактів з компаніями та галузевими асоціаціями. Особливо з огляду на той факт, що навіть малі та середні компанії все частіше працюють на міжнародному рівні, міжнародно-орієнтовані програми безперервної освіти обіцяють високі шанси на успіх. Університети мають багаторічний досвід у цій сфері, а отже, можуть використати свої знання і здобути нових клієнтів.

3. Проект «EBCA»

3.1. Історія проекту

«Європейська академія бізнесу та урядування» – це заклад додаткової освіти, який доповнює навчальні та дослідницькі програми, що пропонуються Університетом прикладних наук м. Хоф. Географічне розташування університету на півночі Баварії, безпосередньо на кордоні з Чеською Республікою і як найближчого університету до Польщі, безумовно, робить Хоф в Баварії «воротами на Схід».

Тому має сенс розробити освітню програму зі східноєвропейським фокусом. Крім того, така додаткова освітня програма розширила б спектр пропонованих курсів і, таким чином, підвищила б привабливість Хофа як місця розташування університету.

Для університету прикладних наук, який у Німеччині має завдання пропонувати освіту, максимально орієнтовану на практику, активний обмін досвідом і знаннями між університетом і промисловістю має вирішальне значення, оскільки придатність змісту викладання повинна постійно перевірятися на практиці. Тому така освітня програма притаманна системі університету прикладних наук, і він зобов'язаний за своїм самоусвідомленням розвивати відповідні програми безперервної освіти. Відповідно до практичної спрямованості Університету прикладних наук, проект має на меті надати учасникам негайно застосовні навички в галузі міжкультурного досвіду, правових знань та іншої практичної допомоги, які принесуть безпосередню

користь компаніям та приватним особам-учасникам у їхній транскордонній діяльності у Східній Європі.

3.2. Дизайн проекту

Як уже згадувалося раніше, постійним пунктом критики з боку бізнес-спільноти щодо діяльності університетів у сфері безперервної освіти є недостатня орієнтація на попит. Традиційна орієнтація університетів на пропозицію, яка частково прорвалася через концепцію німецьких університетів прикладних наук, є дуже послідовною; на противагу цьому, недостатньою є обізнаність щодо вимог ринку (подальшої освіти).

За допомогою проекту «EBGA» Університет прикладних наук Хоф прагне відповісти на цю критику. Навчальні програми та зміст викладання розробляються у тісній співпраці зі світом бізнесу. Наприклад, Університет прикладних наук співпрацює з так званим «Змістовним колом німецького бізнесу» – об'єднанням менеджерів з освіти з компаній Bayer, BASF, Karstadt, Siemens, Ford, BMW та Metro. Крім того, проводяться індивідуальні бесіди з малими та середніми компаніями та регулярні опитування, щоб максимально наблизити програму до побажань та потреб промисловості. Таким чином, Інститут EBGA працює в строго орієнтованій на попит манері.

З призначенням двох нових співробітників в Університеті прикладних наук з'явилися дві спеціальні контактні особи, які займаються виключно підтримкою та організацією заходів з безперервної освіти в Університеті прикладних наук Хоф та для учасників.

Це враховує часто критикований брак сервісного менталітету в університетах.

Навчальний матеріал також викладатиметься у формі змішаного навчання, щоб задовольнити конкретні часові потреби учасників.

Поєднання очних заходів та блоків електронного навчання дає наступні переваги.

Подія, що відбувається віч-на-віч:

- Учасники спілкуються та працюють у групах.

- Лектор та учасники знайомляться особисто.
- Лектор може негайно реагувати на труднощі в розумінні та пропозиції.
- Спілкування є цілісним.
- Учасники підтримують один одного в навчанні.
- Дискусії можуть виникнути в будь-який момент.

Електронне навчання

- Учасники навчаються незалежно від часу та місця.
- Учасники визначають власний темп навчання.
- Методи навчання та дидактика дуже гнучкі.
- Використання різних медіа (зображення, відео, звук, анімація, текст) підходить для різних типів учнів.
- Залежно від платформи, можлива проста, індивідуалізована підтримка учасника; це означає, що нецільові навчальні курси можуть бути виключені.

Така гібридна організація навчання дозволяє поєднати ефективність і, перш за все, гнучкість електронних форм навчання з соціальними аспектами особистого спілкування. Зокрема, продовження очних заходів за допомогою навчальних технологій, що підтримуються Інтернетом, уможливорює передачу знань, яку не можуть забезпечити традиційні очні заходи.

3.3. Зміст проекту

Програма «EBGA» покликана надати практичну інформацію про можливості та ризики ведення бізнесу в Центральній та Східній Європі, а також сприяти культурному взаєморозумінню з діловими партнерами у Східній Європі. На додаток до практичних тем, пов'язаних з персоналом, метою є навчити уникати типових поведінкових та переговорних помилок і застосовувати стратегії, адаптовані до країн Східної Європи.

Навчальна програма орієнтована на фахівців та менеджерів з Німеччини, які в найближчому майбутньому будуть працювати в Центральній та Східній Європі, а також на менеджерів зі Східної Європи, які вже працюють в німецьких компаніях у східноєвропейських регіонах. Програма зосереджена на східноєвропейських країнах-членах ЄС, Україні та Росії.

Програма позапрофесійного навчання складається з очних курсів, які проходять у Хофі, та електронних модулів дистанційного навчання, які можна проходити вдома або на робочому місці. Крім того, учасники отримують підтримку від команди експертів на навчальному форумі під час і після курсів. Цей навчальний форум покликаний сприяти контактам зі східноєвропейськими експертами, з одного боку, і сприяти налагодженню зв'язків та обміну досвідом між учасниками, з іншого.

ДОДАТОК 3

PROFESSUR IN DEUTSCHLAND

https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/Gleichstellungsbuero/Professur_wika_br_oschuere.pdf

Die Berufsbiographie von ProfessorInnen ist in höherem Maße standardisiert als die anderer Berufe. Üblich ist eine Sequentialisierung in drei Qualifikationsphasen, die jeweils mit formalen Qualifikationsabschlüssen enden: das Studium mit Diplom, Magister oder Examen, die Promotion und die Habilitation. Hingegen ist die Professur kein durch eine zurückliegende Qualifikationsphase erworbener Titel im engeren Sinne, sondern eine angebotsbedingte Beschäftigungssituation, deren Entlohnung durch festgelegte Besoldungsgruppen erfolgt und mit dem Beamtenstatus verbunden ist. Die oben genannten Qualifikationsphasen sind weder hinreichende, noch – wie die folgenden Zahlen belegen – eine notwendige Bedingung für den Erhalt einer Professur.

So gaben 5 % aller Befragten an, nicht promoviert, und sogar 22 % nicht habilitiert zu sein. Der größte Anteil derer, die entweder Promotion oder Habilitation oder beide Statuspassagen ausgelassen haben, findet sich bei den IngenieurwissenschaftlerInnen, deren Karrierewege häufig über eine nicht-wissenschaftliche Zwischenphase in der Wirtschaft oder als Selbstständige zu einem späteren Zeitpunkt wieder an die Universität zurückführen. Während sich der Anteil derer, die nicht promoviert haben, in allen anderen Disziplinen zwischen 1 bis 4 % bewegt, liegt er bei den IngenieurwissenschaftlerInnen bei 15 %.

Ingesamt häufiger finden sich Ausnahmen bei der Habilitation. Während nur 3 % der befragten RechtswissenschaftlerInnen nicht habilitiert waren, lag der Anteil bei den Wirtschafts-, Natur- und den GeisteswissenschaftlerInnen bei je 11 %, bei den SozialwissenschaftlerInnen bei 18 % und bei den IngenieurwissenschaftlerInnen sogar bei 58 %. In diesem Fach stellt die Habilitation keine zentrale Hürde auf dem Weg zur Professur dar.

Homogenität der Karrierewege Das Tempo der zeitlichen Abfolge der Statuspassagen variiert, eines der interessantesten Ergebnisse der Befragung, kaum zwischen den Disziplinen. In den jeweiligen Fächergruppen werden im Durchschnitt etwa fünf Jahre für die Promotion benötigt. Nur die NaturwissenschaftlerInnen realisieren diese Statuspassagen mit einer durchschnittlichen Dauer von unter vier Jahren. Am längsten benötigen die IngenieurInnen mit durchschnittlich knapp sechs Jahren. Diese Differenzen erklären sich nicht allein durch die je nach Disziplin unterschiedlichen Anforderungen an eine Promotion. Befragt danach, ob nach dem Studium sofort eine Promotion in Angriff genommen oder zuerst eine andere berufliche Karriere eingeschlagen wurde, begannen 81 % der NaturwissenschaftlerInnen, aber nur 65 % der IngenieurInnen sofort mit Ihrer Promotion. Hingegen versuchten sich 19 % der IngenieurwissenschaftlerInnen, aber nur 5 % der NaturwissenschaftlerInnen an einer anderen Karriere.

Die Altersdifferenzen, die sich bei der Habilitation zeigen, setzen sich bis zur Professur linear fort. Die jüngsten ProfessorInnen, definiert nach dem Alter zum Zeitpunkt der ersten Professur, sind jene in den Wirtschaftswissenschaften, gefolgt mit einem Abstand von knapp einem Jahr von den Natur- und den RechtswissenschaftlerInnen. Das Schlusslicht bilden die GeisteswissenschaftlerInnen mit einem durchschnittlichen Alter von 43 Jahren, etwa vier Jahre nach den ÖkonomInnen.

Motive, Erwartungen und Bilanz Stringente Karrierewege von ProfessorInnen sind zunehmend Ergebnis einer dezidierten Karriereplanung mit klaren und motivierenden Zielvorgaben. Die Aussage: „Manche Menschen sagen, dass es für sie keine festen Vorstellungen gab. Sie nahmen die Möglichkeiten wahr, die sich ihnen boten“, wurde auf einer 5er Skala danach bewertet, ob sie auf die eigene Karriere zutrifft oder nicht. Unter den vor 1940 Geborenen gaben 45 % an, diese Aussage „treffe eher“ oder gar „in hohem Maße“ auf sie zu. Bei den zwischen 1940 und 1949 Geborenen sinkt dieser Wert auf 22 % ab, steigt aber bei den ab 1950 Geborenen wieder auf genau ein Viertel an.

Auf der anderen Seite meinten bei den vor 1940 Geborenen 36 %, diese Aussage treffe „eher nicht“ oder „gar nicht“ auf sie zu, und ließen daher einen eher planenden Zugang zum Berufsweg erkennen. Bei den ab 1940 bis 1949 Geborenen steigt dieser Anteil auf 54 % und bleibt auch für die ab 1950 Geborenen auf dem gleichen Niveau. Es zeichnet sich damit als erster Eindruck ab, dass Karrierewege von WissenschaftlerInnen zunehmend einer rationalen Planung unterliegen, die Bedeutung von Kontingenz zwar nicht unterschätzt werden soll, aber doch der Tendenz nach in den Hintergrund tritt.

Motivierend für eine Karriere im akademischen Bereich sind vor allem der Wunsch nach autonomem Arbeiten und das Leitbild der individuellen Selbstverwirklichung. Insgesamt 87 % der Befragten nannten die Möglichkeit, „spezifischen Neigungen nachgehen zu können bzw. zur Selbstverwirklichung“ als „wichtig“ oder gar „sehr wichtig“ für ihre Berufsentscheidung. Mit 84 % schätzte fast der gleiche Anteil die „Möglichkeit, autonom arbeiten zu können“ als genauso wichtig ein. Über die Hälfte der Befragten bezeichnete die Möglichkeit, zu unterrichten und knapp die Hälfte den Wunsch, einer gesellschaftlich sinnvollen Arbeit nachzugehen als „wichtig“ bis „sehr wichtig“. Hingegen wurden rückblickend die Vereinbarkeit von beruflichem und familiärem Leben, beruflicher Aufstieg, einer prestigeträchtigen Arbeit nachgehen zu können sowie die Sicherheit des Arbeitsplatzes von jeweils der Hälfte der ProfessorInnen, finanzielle Gründe gar von 70 % als „eher unwichtig“ bis „gar nicht wichtig“ erachtet.

Danach befragt, ob jene Ansprüche und Erwartungen, die zunächst den Ausschlag für die Wahl einer wissenschaftliche Karriere gegeben hatten, nun auch Merkmale der Arbeitsplatzsituation und fester Bestandteil der beruflichen Tätigkeit geworden seien, zeichneten die Befragten ein überwiegend positives Bild. Leichte Abstriche mussten offensichtlich beim Anspruch auf individuelle Selbstverwirklichung gemacht werden. Auf die Frage: „Würden Sie sagen, dass Sie in Ihrer Arbeit Ihren spezifischen Neigungen nachgehen, sich selbst verwirklichen können?“ meinten nur noch drei Viertel dies treffe „eher“ oder „in hohem Maße“ auf sie zu. 82 % hielten die Beschreibung, sie könnten autonom arbeiten, für „eher“ oder

„in hohem Maße“ zutreffend – ca. der gleiche Umfang von Befragten, der diesen Aspekt auch als ausschlaggebend für die Wahl einer wissenschaftlichen Karriere benannte. Sowohl der Aspekt der Sicherheit als auch die Möglichkeit, einer gesellschaftlich sinnvollen Arbeit nachzugehen, erhalten bei der Einschätzung der tatsächlichen Arbeitssituation sogar höhere Werte, als bei der vorausgegangenen Beurteilung ihrer Wichtigkeit für das Einschlagen der wissenschaftlichen Laufbahn.

Faktor Prestige Verwunderlich bleiben freilich die Einschätzungen zum Prestige der eigenen Tätigkeit. Auf die Frage: „Würden Sie sagen, dass Sie einer prestigeträchtigen Beschäftigung nachgehen?“ hielt dies ein Drittel der Befragten für „eher“ zutreffend und nur 12 % für „in hohem Maße“ zutreffend. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden die Befragten gebeten, das Prestige verschiedener Berufe, u.a. auch das des Hochschullehrers, auf einer 5er Skala zu evaluieren. So gaben beispielsweise weniger als 1 % der Befragten an, der Beruf Buchhalter habe ein „sehr hohes“ Prestige. Im Falle des Priesteramtes meinten 14 %, dies habe ein „sehr hohes“, weitere 38 % meinten, es hätte ein „eher hohes“ Prestige. Etwa auf der gleichen Stufe lagen in der Wahrnehmung der Befragten die Berufe des Managers in einem internationalen Unternehmen (32 % „sehr hohes“ Prestige, 42 % „eher hohes“ Prestige) und des Bankdirektors (33 % „sehr hohes“ Prestige, 39 % „eher hohes“ Prestige). Als völlig unangefochten wurde hingegen der Beruf eines Universitätsprofessors wahrgenommen: 34 % der Befragten meinten, dieser habe ein „sehr hohes“ Prestige, weitere 47 % attestierten ihm ein „eher hohes“ Prestige.

Arbeitsbelastung Dieser angenehme Begleitumstand der ProfessorInnentätigkeit kann jedoch nicht über die subjektiv empfundenen Belastungen hinwegtäuschen: mehr als ein Drittel der ProfessorInnen sahen sich durch die Arbeit in universitätsinternen Kommissionen häufig überlastet, davon ein Fünftel sogar „sehr häufig“. Noch stärker ist die empfundene Beeinträchtigung durch administrative Tätigkeiten. Etwa 60 % der Befragten gaben an, sich durch diese „häufig“ bis „sehr häufig“ überlastet zu fühlen. Hingegen gaben nur 15 % der Befragten an, durch die Lehrtätigkeit „gelegentlich“ oder „häufig“ überfordert zu sein.

Am wenigsten belastend wurde die Forschungstätigkeit empfunden: nur ein Achtel der Befragten fühlte sich durch Forschungsaufgaben überlastet.

Auch die Angaben zu diesen Fragen bestätigen: ProfessorInnen gelingt es in hohem Maße, ihre ursprünglichen Motivationen für eine akademische Laufbahn in die spätere Gestaltung der professionellen Situation einzubringen, und hierüber eine hohe Zufriedenheit zu erreichen. 81 % der Befragten würden sich wieder für eine akademische Karriere entscheiden, 8 % waren unentschieden, nur 9 % würden – erneut vor die Wahl gestellt – beruflichen Erfolg jenseits des wissenschaftlichen Felds suchen. Der gleiche Anteil von ungefähr 80 % bezeichnete sich als zufrieden mit dem Verlauf der Karriere, 17 % waren unentschieden, nur 2 % äußerten sich eher bis stark unzufrieden.

Immobilität und Stellenkonstanz Diese Zufriedenheit lässt sich offensichtlich auch nicht dadurch beeinträchtigen, dass der Professorenberuf in hohem Maße mit Immobilität verbunden ist – sowohl, was die eigene Tätigkeit im Rahmen einer festen Stelle betrifft als auch in Bezug auf die Häufigkeit, in der ein Stellenwechsel vorkommt. Die Annahme, der Beruf des Professors sei durch Internationalität und Mobilität gekennzeichnet, lässt sich nicht bestätigen. 16 % der Befragten gaben an, seit über 4 Jahren an der gleichen Universität beschäftigt zu sein, ein weiteres Viertel über 8 Jahre, 16 % zwischen 12 und 20 Jahre und 22 % über 21 Jahre. Diese zum Teil sehr langfristigen Bindungen an eine Universität schlagen sich selbstredend auch in einer hohen Stellenkonstanz nieder. 81 % der Befragten hatten seit ihrer ersten Professur eine oder zwei Stellen inne, 9 % hatten drei Stellen inne, und ein Anteil von 10 % blickte auf mehr als drei Stellen seit dem ersten Ruf zurück.

Auch Auslandsaufenthalte sind durchaus nicht die Regel in den Karrierebiographien der ProfessorInnen. Nur ein Viertel der Befragten hat seit ihrer ersten Professur einen Aufenthalt von mehr als drei Monaten zu Forschungs- oder Lehrzwecken im Ausland verbracht.

In der Zusammenschau scheint die Professur eine erstrebenswerte Position zu sein: Die Wege dorthin sind weitgehend standardisiert. Anders als bei Spitzenpositionen in Wirtschaft und Politik kann sich die Karriereplanung auf

Vorwissen über zu realisierende Leistungsansprüche und berufsbiographische Etappen stützen. Die mit der angestrebten Professorentätigkeit verbundenen Erwartungen und Hoffnungen auf Autonomie und individuelle Selbstverwirklichung lösen sich zum überwiegenden Teil ein. Das geringe Maß an Internationalität und Mobilität wird aufgewogen durch ein individuell wahrgenommenes sehr hohes gesellschaftliches Prestige. Wie bei allen geschätzten und wertvollen Gütern stellt sich auch bei der Wissenschaftskarriere die Frage, inwiefern diesbezüglich Ungleichheiten bestehen?

ДОДАТОК К

ПРОФЕСУРА В НІМЕЧЧИНІ

Професійна біографія професорів є більш стандартизованою, ніж у представників інших професій. Зазвичай професори проходять три кваліфікаційні етапи, кожен з яких завершується формальною кваліфікацією: курс навчання з отриманням диплома, магістра або складанням іспитів, докторський ступінь і габілітація. З іншого боку, професорське звання – це не титул, набутий на попередньому кваліфікаційному етапі у вузькому сенсі, а пов'язана з пропозицією зайнятості, винагорода за яку базується на фіксованих групах заробітної плати і пов'язана зі статусом державного службовця. Згадані вище кваліфікаційні етапи не є ні достатньою, ні – як показують наведені нижче цифри – необхідною умовою для отримання професорського звання.

Наприклад, 5 % усіх респондентів заявили, що не мають докторського ступеня, а 22 % не мають габілітації. Найбільша частка тих, хто пропустив або докторський ступінь, або габілітацію, або обидва статуси, спостерігається серед випускників інженерних спеціальностей, чиї кар'єрні шляхи часто повертаються до університету на більш пізньому етапі через ненаукову проміжну фазу в бізнесі або як самозайняті особи. У той час як частка тих, хто не здобув докторський ступінь, становить від 1 до 4 % у всіх інших дисциплінах, серед випускників інженерних спеціальностей вона сягає 15 %.

Загалом, винятки трапляються частіше у випадку габілітації. У той час як лише 3% опитаних випускників юридичних факультетів не отримали габілітацію, серед випускників економічних, природничих і гуманітарних факультетів ця частка становить 11%, серед випускників суспільних наук – 18%, а серед випускників інженерних спеціальностей – 58%. У цій сфері габілітація не є головною перешкодою на шляху до професорської посади.

Однорідність кар'єрних траєкторій Одним із цікавих результатів дослідження є те, що швидкість хронологічної послідовності проходження

статусів майже не відрізняється між дисциплінами. В середньому для отримання докторського ступеня у відповідних предметних групах потрібно близько п'яти років. Лише жінки-науковці здійснюють ці статусні переходи із середньою тривалістю менше чотирьох років. Інженери проходять цей шлях найдовше – в середньому трохи менше шести років. Ці відмінності не можна пояснити виключно різними вимогами до докторського ступеня залежно від дисципліни. На запитання, чи почали вони здобувати докторську ступінь одразу після завершення навчання, чи спершу розпочали іншу кар'єру, 81% природничників, але лише 65% інженерів розпочали докторантуру одразу. І навпаки, 19 % інженерів, але лише 5 % природничників спробували почати іншу кар'єру.

Вікові відмінності, які стають очевидними на етапі габілітації, лінійно продовжуються аж до професорського звання. Наймолодші професори за віком на момент отримання першої професорської посади – це професори економіки, за ними з відривом трохи менше одного року йдуть професори природничих наук та юриспруденції. Професори гуманітарних наук замикають трійку лідерів із середнім віком 43 роки, приблизно через чотири роки після економістів.

Мотиви, очікування та результати Чіткі кар'єрні шляхи професорів дедалі частіше є результатом цілеспрямованого планування кар'єри з чіткими та мотивуючими цілями. Твердження: «Деякі люди кажуть, що у них не було чітко визначених ідей. Вони використовували можливості, які траплялися на їхньому шляху» оцінювалося за 5-бальною шкалою відповідно до того, чи стосується воно їхньої власної кар'єри, чи ні. Серед тих, хто народився до 1940 року, 45% зазначили, що це твердження «скоріше» або навіть «значною мірою» стосується їх. Серед тих, хто народився між 1940 і 1949 роками, цей показник знижується до 22%, але знову зростає рівно до чверті серед тих, хто народився після 1950 року.

З іншого боку, 36% тих, хто народився до 1940 року, сказали, що це твердження «скоріше ні» або «зовсім не стосується» їх, що свідчить про більш спланований підхід до свого кар'єрного шляху. Ця частка зростає до 54% для тих, хто народився між 1940 і 1949 роками, і залишається на тому ж рівні для тих, хто

народився після 1950 року. Перше враження, яке виникає, полягає в тому, що кар'єрні шляхи науковців дедалі більше піддаються раціональному плануванню, і хоча важливість непередбачуваності не можна недооцінювати, вона має тенденцію відходити на другий план. Основними мотиваційними факторами для кар'єри в академічних колах є прагнення до автономної роботи та провідний принцип індивідуальної самореалізації. Загалом 87% респондентів назвали можливість «реалізувати свої інтереси або самореалізуватися» як «важливу» або навіть «значущу», «дуже важливу» для їхнього кар'єрного рішення. На рівні 84%, майже стільки ж респондентів оцінили не менш важливою є «можливість працювати самостійно». Більше половини опитаних назвали можливість викладати і трохи менше половини бажання займатися соціально значущою роботою «важливим» і «дуже важливим». З іншого боку, в ретроспективі сумісність професійного та сімейного життя, кар'єрний ріст, можливість займатися престижною роботою та гарантія зайнятості були оцінені як «скоріше неважливі» або «зовсім неважливі» кожна половина професорів, а фінансові причини – 70%.

Відповідаючи на запитання, чи вимоги та очікування, які спочатку спонукали до вибору академічної кар'єри, тепер також стали особливостями ситуації на робочому місці та невід'ємною частиною професійної діяльності, респонденти змалювали переважно позитивну картину. Очевидно, що існували невеликі застереження щодо права на індивідуальну самореалізацію. На запитання: «Чи можете Ви сказати, що у своїй роботі Ви можете реалізувати свої особливі інтереси та самореалізуватися?», лише три чверті відповіли, що це «скоріше» або «значною мірою» так. 82% вважають, що опис того, що вони можуть працювати автономно, «скоріше» або «значною мірою» відповідає дійсності – приблизно така ж частка респондентів також назвала цей аспект «задоволенням» як вирішальний фактор для вибору академічної кар'єри. Як аспект безпеки, так і можливість займатися соціально значущою роботою отримали навіть вищі бали в оцінці фактичної ситуації на роботі, ніж у попередній оцінці їхньої важливості для продовження академічної кар'єри.

Фактор престижу Несподіваними залишаються оцінки престижності власної роботи. Відповідаючи на запитання: «Чи можете Ви сказати, що у Вас престижна робота?», третина респондентів відповіли, що це «певною мірою» так, і лише 12% вважають, що це «дуже вірно». На наступному етапі респондентів попросили оцінити за 5-бальною шкалою престижність різних професій, у тому числі професії викладача університету. Наприклад, менше 1% респондентів заявили, що професія бухгалтера має «дуже високий» престиж. У випадку зі священством 14% сказали, що він має «дуже високий» престиж, а ще 38% – «досить високий». Приблизно на такому ж рівні респонденти оцінили престижність професій менеджера в міжнародній компанії (32% – «дуже високий», 42% – «досить високий») та директора банку (33% – «дуже високий» престиж, 39% – «скоріше високий» престиж). На противагу цьому, професія викладача університету сприймається абсолютно беззаперечно: 34% респондентів вважають, що вона має «дуже високий» престиж, тоді як ще 47% сказали, що вона має «скоріше високий» престиж, «досить високий» престиж.

Навантаження Однак цей приємний аспект професорської роботи не може приховати суб'єктивно сприйнятого навантаження: більше третини професорів відчували себе часто перевантаженими роботою у внутрішніх університетських комітетах, а п'ята частина з них навіть «дуже часто». Сприйняття негативного впливу адміністративної діяльності є ще більшим. Близько 60 % респондентів заявили, що відчують себе «часто» або «дуже часто» перевантаженими цією діяльністю. На противагу цьому, лише 15% респондентів заявили, що вони «іноді» або «часто» перевантажені своєю викладацькою діяльністю. Науково-дослідницька діяльність сприймається як найменш стресова: лише одна восьма респондентів відчували себе перевантаженими дослідницькими завданнями. Відповіді на ці запитання також підтверджують це: Професорам вдається значною мірою інкорпорувати свої початкові мотиви академічної кар'єри в подальшу організацію своєї професійної ситуації і досягти високого рівня задоволеності цим. 81% опитаних знову обрали б академічну кар'єру, 8% не визначилися, і лише 9% – якби їм знову випала така

можливість – шукали б професійного успіху поза академічною сферою. Така ж частка – близько 80% – назвали себе задоволеними перебігом своєї кар'єри, 17% не визначилися, і лише 2% сказали, що вони дещо або дуже незадоволені.

На цю задоволеність, очевидно, не впливає той факт, що професорська професія значною мірою асоціюється з іммобільністю – як з точки зору власної роботи на постійній посаді, так і з точки зору частоти зміни місця роботи. Припущення про те, що професія професора характеризується інтернаціональністю та мобільністю, не підтверджується. 16% респондентів заявили, що працюють в одному університеті понад 4 роки, ще чверть – понад 8 років, 16% – від 12 до 20 років і 22% – понад 21 рік. Ці іноді дуже тривалі зв'язки з університетом, звичайно, також відображаються на високому ступені стабільності роботи. 81 % респондентів займали одну або дві посади з моменту свого першого професорського призначення, 9 % – три посади, а частка в 10 % – більше трьох посад з моменту першого призначення. Перебування за кордоном також аж ніяк не є правилом у кар'єрних біографіях професорів. Лише чверть опитаних провели за кордоном більше трьох місяців з дослідницькою або викладацькою метою з моменту отримання першої професорської посади.

Підсумовуючи, можна сказати, що професорська посада – це позиція, до якої варто прагнути: Шляхи до неї значною мірою стандартизовані. На відміну від вищих посад у бізнесі та політиці, планування кар'єри може ґрунтуватися на попередньому знанні вимог, які необхідно виконати, та етапів кар'єри. Етапи, пов'язані з очікуваннями і надіями на автономію та індивідуальну самореалізацію, пов'язані з професорською діяльністю, значною мірою виправдовуються. Низький рівень інтернаціональності та мобільності компенсується індивідуально сприйнятим дуже високим рівнем соціального престижу. Як і у випадку з усіма цінними та корисними активами, виникає питання, якою мірою існує нерівність у цьому відношенні у випадку академічної кар'єри.

ДОДАТОК Л

**DER ÜBERGANG VON DER SCHULE ZUR HOCHSCHULE:
MATHEMATISCHES LEHREN UND LERNEN IN DER
STUDIENEINGANGSPHASE**

https://wwwold.mathematik.tu-dortmund.de/ieem/bzmu2011/BzMU11_2_Einzelbeitraege/BzMU11_RACH_Stefanie_Studium.pdf

1. Hintergrund: Übergang Schule / Hochschule

Der Übergang von der Sekundarstufe II in die Hochschule ist gerade in Studiengängen mit hohen Mathematikanteilen mit großen Hürden verbunden. Als Ursachen für die hohen Studienabbruchquoten nennen Studierende vor allem Leistungsschwierigkeiten und Motivationsverlust.

In der Literatur werden zwei Veränderungen in der Übergangsphase postuliert, die als mögliche Ursachen dieser Schwierigkeiten in Frage kommen: eine Veränderung im Charakter der Mathematik sowie eine Veränderung im Lehren und Lernen von Mathematik. Die Veränderung des Charakters der behandelten Mathematik zeigt sich an der Konzentration auf außermathematische oder kalkülorientierte Anwendungen in der Schule bzw. an der Konzentration auf einen axiomatisch geprägten Theorieaufbau an der Hochschule. Kennzeichnend ist u. a. die unterschiedliche Bedeutung des Beweisens.

Während an der Schule das Allgemeinbildungskonzept beim Lernen von Mathematik im Vordergrund steht, steht an der Hochschule die Mathematik als Wissenschaft im Vordergrund. Diese ist u. a. durch das formale Denken geprägt, welches Studierenden große Schwierigkeiten bereitet. Trotz vergleichbarer Inhalte, z. B. im Bereich der Analysis, ändert sich das benötigte Begriffsverständnis durch den Übergang. Während in der Schule größere Interpretationsspielräume für Begriffe vorliegen und Begriffe nicht selten intuitiv verwendet werden, werden in der akademischen Mathematik Begriffe präzise definiert und auch so verwendet. Die

fehlende Kombination dieser beiden Sichtweisen führt häufig zu Fehlvorstellungen zentraler Konzepte.

Die Lehrweise an der Hochschule ist häufig stark produktorientiert. Die Darstellung der Mathematik als fertiges Endprodukt kann jedoch für erfolgreiche Lernprozesse hinderlich sein, da die Studierenden nur wenige Hinweise erhalten, wie sie selber Mathematik betreiben können. Gleichwohl ist selbstständiges Arbeiten ein wichtiger Bestandteil an der Universität, das im Gegensatz zur Schule vermutlich zu wenig angeleitet wird.

Empirische Analysen von Lehr-Lern-Prozessen in universitären Lehrveranstaltungen zur Mathematik liegen bisher kaum vor. Für schulische Lehr-Lern-Prozesse liegen Ansätze aus dem Bereich der Unterrichtsforschung vor, die sich vor allem auf Angebots-Nutzungs-Modelle stützen.

Zusammenfassend führen die genannten Aspekte zu der Annahme, dass die Schwierigkeiten zu Beginn des Mathematikstudiums auf ein inadäquates Passungsverhältnis der Lernvoraussetzungen und des Lehrangebots zurückzuführen sind. Aufgrund des unterschiedlichen Charakters der Mathematik an Schule und Universität sind die mitgebrachten individuellen mathematischen Kompetenzen der Studierenden nicht auf die akademische Mathematik ausgerichtet. Weiterhin sind die Lernstrategien, die im Rahmen des angeleiteten schulischen Lernens erworben wurden, für das akademische Lernen an der Hochschule nicht ausreichend.

2. Ziele und Forschungsfragen

In diesem Projekt rücken die Lehr-Lern-Prozesse in der Studieneingangsphase im Fach Mathematik in den Fokus. Die zentralen Ziele dieses Projektes sind zuerst die Beschreibung verschiedener Merkmale von Lehrenden und Lernenden in Lehr-Lern-Prozessen und darauf aufbauend die Identifizierung relevanter Faktoren für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse:

Welche individuellen kognitiven und nicht kognitiven Bedingungsfaktoren lassen sich für den mathematischen Kompetenzerwerb im ersten Semester identifizieren?

Welchen Einfluss haben verschiedene Variablen zur Qualität des Lehrangebotes bzw. zur Qualität der individuellen Lehrangebotsnutzung auf den Kompetenzerwerb?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen wird das Rahmenmodell zur Qualität von LehrLern-Prozessen von Reusser und Pauli (2010) auf die Studieneingangsphase im Fach Mathematik angepasst und als Ausgangspunkt einer empirischen Studie verwendet.

3. Methode und Design

Die Studie wird mit 1-Fach- und 2-Fächer-Bachelor-Studierenden ($N = 230$) und den zugehörigen Tutoren und Tutorinnen ($N = 15$) an der Universität Kiel in der Vorlesung „Analysis 1“ im Wintersemester 2010/2011 durchgeführt. Es handelt sich um eine quantitativ-empirische Untersuchung.

Die Variablen werden in folgender Weise operationalisiert:

Studierendenmerkmale: Affektive Merkmale wie Interesse an Mathematik, mathematikbezogenes Selbstkonzept und studienbezogene Motivation sowie Lernkonzepte werden mit Hilfe von Fragebögen erhoben. Die Erwartungen der Studierenden an die akademische Mathematik werden ebenfalls über Fragebögen erfasst, derart dass die Studierenden einschätzen sollen, ob gegebene Aufgaben zum Thema Differentialrechnung im ersten Studiensemester in der Veranstaltung „Analysis 1“ vorkommen. Dabei lassen sich die Aufgaben drei Typen zuordnen: „Komplexe Rechenaufgaben“ und „Außermathematische Anwendungsaufgaben“ beschreiben typische Fehlvorstellungen von Studierenden, während „Beweisaufgaben“ charakteristische Problemstellungen für die Mathematik an der Hochschule darstellen. Darüber hinaus wird die mathematische Kompetenz der Studierenden mit Hilfe eines Tests erfasst, der vor allem das Begriffsverständnis und die Beweisfähigkeit der Studierenden fokussiert.

Lehrendenmerkmale: Hierunter werden die Merkmale der Tutoren und Tutorinnen erfasst. Mit Hilfe von Fragebögen werden Einschätzungen zum eigenen Engagement, zur Kooperationskultur und zu Lehrkonzepten erfragt. Das fachdidaktische Wissen wird mit Hilfe eines Testes zum Inhaltsgebiet „Folgen und Reihen“ erfasst.

Lehrangebot: Bei der Quantität des Lehrangebotes werden die Dauer der Veranstaltungen und das Angebot an zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen erfasst. Die Qualität des Lehrangebotes wird mit Hilfe von dreiwöchigen Beobachtungen der Vorlesungen und Tutorien innerhalb des Gebietes „Folgen und Reihen“ erhoben. Zentrale Elemente sind dabei die Einführung von Begriffen und die Präsentation von Beweisen. Qualitätsmerkmale sind das Herstellen von Verbindungen zwischen formaler Definition und Vorstellungen zu einem Begriff bzw. die Explizitmachung der einzelnen Phasen in einem Beweis. Allgemeine Qualitätsmerkmale wie kognitive Aktivierung werden aus der Unterrichtsforschung übernommen.

Nutzung des Lehrangebots: Die Nutzung des Lehrangebotes durch die Studierenden wird durch Fragebögen erhoben. Unter den Bereich Quantität fallen die Zeit, die die Studierenden pro Woche aufbringen, und die Teilnahme an den Veranstaltungen. Bei der Qualität geht es um kognitive Strategien in den Veranstaltungen und im Selbststudium. Zusätzlich werden deskriptive Daten erhoben.

Bildungswirkungen: Die Operationalisierung der Bildungswirkungen lehnt sich stark an die der Studierendenmerkmale an. Hierunter fallen wiederum affektive Merkmale, Lernkonzepte, Erwartungen und die Kompetenzen der Studierenden. Sie werden mit Testaufgaben zum Inhaltsgebiet „Folgen und Reihen“ erhoben.

4. Ausblick

Die Forschungsfragen sollen mit Hilfe einer Analyse der Wirkungsmechanismen innerhalb des Modells zur Qualität von Lehr-Lern-Prozessen beantwortet werden. Dabei soll festgestellt werden, welche Faktoren entscheidenden Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Studierenden besitzen.

ДОДАТОК М

ПЕРЕХІД ВІД ШКОЛИ ДО УНІВЕРСИТЕТУ: ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ НА ВСТУПНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**1. Передумови: Перехід від школи до університету**

Перехід від старшої школи до університету пов'язаний зі значними перешкодами, особливо на освітніх програмах з високою часткою математики. Студенти називають труднощі з успішністю та втрату мотивації основними причинами високого рівня відсіву.

У літературі постулюються дві зміни на перехідному етапі як можливі причини цих труднощів: зміна характеру математики та зміна у викладанні та вивченні математики. Зміна характеру математики, що вивчається, проявляється в концентрації на нематематичних або орієнтованих на обчислення додатках у школі та концентрації на аксіоматичній структурі теорії в університеті. Однією з характеристик є різна важливість доведення. У той час як загальноосвітня концепція знаходиться в центрі вивчення математики в школі, математика як наука знаходиться на передньому плані в університеті. Це характеризується, серед іншого, формальним мисленням, що викликає у студентів великі труднощі. Незважаючи на порівнянний зміст, наприклад, в області аналізу, необхідне розуміння понять змінюється в результаті переходу.

У той час як у школі існує більше простору для інтерпретації термінів і терміни часто використовуються інтуїтивно, в академічній математиці терміни точно визначені і використовуються саме таким чином. Відсутність поєднання цих двох перспектив часто призводить до неправильного розуміння центральних понять.

Викладання в університеті часто сильно орієнтоване на продукт. Однак подання математики як готового кінцевого продукту може бути перешкодою для успішного процесу навчання, оскільки студенти отримують мало вказівок щодо того, як займатися математикою самостійно. Тим не менш, самостійна робота є

важливою складовою в університеті, яка, на відміну від школи, можливо, недостатньо керована.

Емпіричний аналіз процесів викладання-навчання в університетських курсах математики до цього часу майже не проводився. Для процесів викладання і навчання в школах існують підходи зі сфери педагогічних досліджень, які в основному базуються на моделях «пропозиція-використання».

Підсумовуючи, вищезазначені аспекти призводять до припущення, що труднощі на початку вивчення математики пов'язані з невідповідністю між навчальними передумовами та пропонованими курсами. Через різну природу математики в школі та університеті, індивідуальні математичні компетенції, які студенти приносять з собою, не орієнтовані на академічну математику. Крім того, навчальні стратегії, набуті в контексті керованого навчання в школі, не є достатніми для академічного навчання в університеті.

2. Цілі та дослідницькі питання

Цей проєкт зосереджений на процесах викладання та навчання на початковому етапі вивчення математики. Основними цілями цього проєкту є, по-перше, опис різних характеристик вчителів і учнів у процесі викладання та навчання і, спираючись на це, визначення відповідних факторів для успішного викладання та навчання:

Які індивідуальні когнітивні та некогнітивні фактори можуть бути визначені для набуття математичної компетентності в першому семестрі навчання?

Який вплив на набуття навичок мають різні змінні, пов'язані з якістю навчальної програми та якістю індивідуального використання навчальної програми?

Щоб відповісти на ці дослідницькі питання, рамкова модель якості процесів викладання та навчання Ройссера та Паулі (2010) була адаптована до вступного етапу навчання математики та використана як відправна точка для емпіричного дослідження.

3. Метод та дизайн

Дослідження проводилося зі студентами 1-го та 2-го курсів бакалаврату ($N = 230$) та пов'язаними з ними викладачами ($N = 15$) в Кільському університеті на лекції «Аналіз 1» в зимовому семестрі 2010/2011 року. Це кількісно-емпіричне дослідження.

Змінні операціоналізуються наступним чином:

Характеристики учнів: Афективні характеристики, такі як інтерес до математики, самооцінка, пов'язана з математикою, та мотивація, пов'язана з навчанням, а також навчальні концепції збираються за допомогою опитувальників. Очікування студентів від академічної математики також фіксуються за допомогою опитувальників, так що студентам пропонується оцінити, чи включені задачі на тему диференціального числення в курс «Аналіз 1» в першому семестрі навчання. Завдання можна поділити на три типи: «Складні арифметичні задачі» та «Нематематичні прикладні задачі» описують типові помилки студентів, тоді як «Задачі на доведення» представляють типові задачі для математики в університеті. Крім того, математична компетентність учнів оцінюється за допомогою тесту, який зосереджується насамперед на розумінні учнями концепцій та їхній здатності до доведення.

Характеристики викладачів: Тут записуються характеристики викладачів. За допомогою опитувальників оцінюються їхня зацікавленість, культура співпраці та концепції викладання. Дидактичні знання з предмету оцінюються за допомогою тесту з предметної області «Послідовності та ряди».

Навчальна програма: кількість пропонованого викладання вимірюється тривалістю курсів та спектром додаткових заходів підтримки. Якість навчальної програми оцінюється за допомогою тритижневих спостережень за лекціями та практичними заняттями за темою «Послідовності та ряди». Центральними елементами є введення понять і представлення доказів. Якісними характеристиками є встановлення зв'язків між формальними означеннями та уявленнями про поняття або експлікація окремих етапів доведення. Загальні характеристики якості, такі як когнітивна активація, взяті з досліджень у галузі педагогіки.

Використання навчальної пропозиції: Використання навчальної пропозиції студентами досліджується за допомогою опитувальників. Кількісні показники включають час, який студенти витрачають на тиждень, та їхню участь у курсах. Сфера якості стосується когнітивних стратегій на курсах і під час самостійного навчання. Також збираються описові дані.

Освітні ефекти: Операціоналізація освітніх ефектів значною мірою ґрунтується на характеристиках студентів. Це, в свою чергу, включає афективні характеристики, навчальні концепції, очікування та компетенції студентів. Вони оцінюються за допомогою тестових завдань з предметної області «Наслідки та ряди».

4. Перспективи

Відповіді на питання дослідження мають бути отримані шляхом аналізу механізмів дії моделі якості процесів викладання і навчання. Мета – визначити, які фактори мають вирішальний вплив на набуття студентами компетентностей.

ДОДАТОК Н

**DIE NEUEN STUDIENSTRUKTUREN UND DER ÜBERGANG
VON SCHULE ZU UNIVERSITÄT SIEBEN THESEN UND EINE FRAGE**

https://www.researchgate.net/publication/332230998_Die_neuen_Studienstrukturen_und_der_Ubergang_von_Schule_zu_Universitaet_Sieben_Thesen_und_eine_Frage

Schule und Universität seien unterschiedliche Bildungswelten, so Heinz-Elmar Tenorth in seiner Konstanzer Universitätsrede von 2006. Dies begründet der Bildungshistoriker mit keinem Geringeren als Wilhelm von Humboldt, der drei Stadien des Lernens bzw. Lehrens von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter unterscheidet: den Elementarunterricht, den Schulunterricht und den Universitätsunterricht. Diese Stadien bestimmten – so fasst Tenorth den Gedanken von Humboldt zusammen – „die Arbeitsweise der jeweiligen Institution und damit zugleich auch die Rolle der Lehrenden und ihr Verhältnis zu den Lernenden bzw. Studierenden je unterschiedlich“.

Bestünden keinerlei Austauschprozesse zwischen den beiden Welten Schule und Universität, dann würden sie auch nicht in Konflikt geraten, es gäbe folglich keinerlei Übergangs- bzw. Schnittstellenprobleme. Allerdings sind ebendiese Austauschprozesse konstitutiv für das Bildungssystem: Junge Menschen sollen ja von der Schule in die Hochschule wechseln, dabei die Übergangshürden meistern, sich auf die neuen Arbeits- und Denkweisen einstellen und somit die Statuspassage erfolgreich durchlaufen. Zum Problem wird also das Wandeln zwischen den Welten oder unprosaischer: der Übergang von der Schule auf die Hochschule. Grundsätzlich lässt sich diese Schnittstellenproblematik in zwei Dimensionen unterteilen:

Erstens hat der Übergang von Schule auf Hochschule eine quantitative Dimension. Dies ist vorrangig a) eine Frage der Quoten und Kapazitäten und b) eine Frage der sozialen Selektivität. Die bildungspolitischen Debatten hierzu drehen sich um die demografische Entwicklung, Studienanfängerprognosen und Studierquoten. Auch

das aktuelle Themader Steuerung von „Studierendenströmen“ zwecks Überbzw. Auslastung der Hochschulen im Zuge des Hochschulpaktes 2020 fällt in diesen Bereich. Wie kann – so die Herausforderung – der „Studenten-Berg“ im Westen auch mitHilfe des „Studenten-Tals“ im Osten Deutschlands nivelliertwerden?

Zweitens ist der Übergang ein Qualitätsproblem: Dieses betrifft die Fragen, wie der Übergang gelingen kann und welche Voraussetzungen bzw. Maßnahmen hierfür zu ergreifensind. An dieser Stelle werden dann auch die prinzipiellenUnterschiede der „Bildungswelten“ von Schule und Universität relevant. So erfüllen Schule und Universität idealtypisch betrachtet unterschiedliche Bildungsaufträge; sie verfügen über unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen, unterschiedliche Rollenzuweisungen von Lehrern undSchülern bzw. Dozenten und Studenten, unterschiedlicheFreiheitsgrade (Schulpflicht versus akademische Freiheit),unterschiedliche Anforderungen und unterschiedliche Niveaus des Lernens bzw. Studierens etc. Die Differenz lässt sich auf eine Formel bringen: Schule dient der Wissensvermittlung, Hochschule demgegenüber der Vermittlung vonWissenschaft, Schule sorgt für Allgemeinbildung, Hochschule (auch) für Berufsbildung. Dieser Punkt wird häufigunterschlagen, insbesondere aber die traditionellen Fakultäten Medizin, Jura und Theologie dienen vorrangig ihrenspezifischen Professionen. Dass die Grenzen zwischen denBildungswelten in der Realität mehr oder weniger fließendsind (und sein müssen), macht auch die Debatte um eineinstitutionelle Arbeitsteilung nicht einfacher. Eine klare Unterscheidung zwischen den Institutionen, die nahe an derobigen idealtypischen Differenzierung der Bildungsweltenliegt, wird insbesondere dadurch verhindert, dass sichSchulabsolventen wie Studenten auf verschiedenen Wissens- und Leistungsniveaus befinden (vgl. den Sammelbandvon Andreas Welzel von 1985) und sie alle an der Hochschule ein bestimmtes Niveau erreichen müssten. Erstwenn also alle Studienanfänger die nötigen Fähigkeiten undKenntnisse besitzen, werden sie sich in gemeinsamen Veranstaltungen nicht langweilen oder überfordert fühlen. Umdies zu erreichen, ist bei manchen Nachhilfe vonnöten. DieHeterogenität der Studienanfänger erzwingt also Überschneidungen im „Unterrichtsangebot“ von Schule undHochschule. Je unterschiedlicher das

Leistungsniveau der Studienanfänger ausfällt, desto stärker werden sich Schule und Hochschule an ihren Schnittstellen angleichen müssen, um dem einzelnen Schüler bzw. Studenten gerecht zu werden. Eine spannende Frage ist, wie weit dies gehen darf und wo hier die äußersten Grenzen der wechselseitigen Annäherung von Schule und Hochschule liegen. Inwieweit soll die Universität also Formen und Arbeitsweisen schulischen Unterrichts anbieten und umgekehrt. Im Zuge der Studienstrukturreform (also der Stufung und Modularisierung von Studiengängen) lässt sich diese Frage etwas konkretisieren: Haben sich diese Grenzen und Überschneidungen verschoben bzw. werden sie sich verschieben? Und normativ gewendet: Sollen die Grenzen verschoben werden?

Thema dieses Aufsatzes ist diese qualitative Dimension des Übergangs. Dabei geht es aber weniger um die (oben genannten) prinzipiellen Unterschiede zwischen Schule und Hochschule, sondern vor allem um die Frage, welche Effekte die Einführung der gestuften und modularisierten Studiengänge Bachelor und Master auf die Übergangsproblematik hat bzw. haben wird und haben soll. In sieben Thesen erörtert der Verfasser diese Schnittstellenproblematik im Kontext des neuen Studiensystems.

These 1: Mit der Einführung der neuen Studienstruktur an den Hochschulen geht in vielen Fällen die Einführung von Auswahlverfahren einher. Beide Vorhaben wurden zwar zeitgleich eingeführt; sie hängen aber nicht strukturell zusammen. Die Konzentration auf Auswahlverfahren reduziert wiederum die Übergangsproblematik auf die „Passung“ der einzelnen Abiturienten auf den jeweiligen Studiengang.

Die neuen Bachelor-Master-Abschlüsse hätten auch unabhängig von den Auswahlverfahren eingeführt werden können (und umgekehrt). Mit der zeitgleichen flächendeckenden Einführung potenzierten sich allerdings der Umstellungsaufwand und die praktischen Probleme für die Hochschulen. Diese Diskussion um die Vor- und Nachteile einer Gleichzeitigkeit respektive einer sukzessiven Abfolge von Reformmaßnahmen soll aber an dieser Stelle nicht weitergeführt werden.

Universitätseigene Aufnahmeprüfungen vor Studiumsbeginn sind die prinzipielle Alternative zur Reifeprüfung am Ende der Schulzeit. Der Streit um die beiden Alternativen, das Abitur als hinreichende (und alleinige) Bedingung für den Hochschulzugang oder universitätseigene Eignungsprüfungen als entscheidendes Aufnahmeverfahren, ist so alt wie das Abitur selbst. Vor rund 220 Jahren begann diese Debatte; 1834 wurden schließlich die bestehenden universitären Eingangsprüfungen durch das schulische Abitur ersetzt – wohl auch zur Aufwertung der Gymnasien und zur Entlastung der Universitäten.

ДОДАТОК П

**НОВІ СТРУКТУРИ НАВЧАННЯ ТА ПЕРЕХІД ВІД ШКОЛИ ДО
УНІВЕРСИТЕТУ СІМ ТЕЗ І ОДНЕ ПИТАННЯ**

Школа та університет – це різні освітні світи, стверджує Гайнц-Ельмар Тенорт у своїй промові в Університеті Констанца 2006 року. Історик освіти обґрунтовує це не ким іншим, як Вільгельмом фон Гумбольдтом, який виокремив три етапи навчання та викладання від дитинства до дорослого життя: початкове навчання, шкільне навчання та університетське навчання. Ці етапи – як підсумовує ідею Гумбольдта Тенорт – «по-різному визначають методи роботи відповідної установи, а отже, і роль викладачів та їхні стосунки з учнями чи студентами».

Якби не було процесів обміну між двома світами школи та університету, то вони б не вступали в конфлікт, а отже, не було б проблем переходу чи інтерфейсу. Однак саме ці процеси обміну є конститутивними для системи освіти: молоді люди повинні перейти зі школи до університету, подолати перехідні бар'єри, адаптуватися до нових способів роботи і мислення і, таким чином, успішно пройти статусний пасаж. Таким чином, проблемою стає перехід між світами або, грубо кажучи, перехід від школи до університету. В принципі, цю проблему інтерфейсу можна розділити на два виміри:

По-перше, перехід зі школи до університету має кількісний вимір. Це насамперед а) питання квот і можливостей і б) питання соціальної селективності. Дебати про освітню політику в цьому відношенні зосереджені на демографічних тенденціях, прогнозах щодо нових студентів і навчальних квотах. Поточна тема управління «студентськими потоками» з метою надмірного або недостатнього використання університетів в рамках Пакту про вищу освіту до 2020 року також підпадає під цю сферу. Виклик полягає в тому, як «студентська гора» на заході може бути вирівняна за допомогою «студентської долини» на сході Німеччини.

По-друге, перехід є проблемою якості: це стосується питань про те, як перехід може бути успішним і які передумови або заходи необхідно для цього вжити. Тут стають актуальними фундаментальні відмінності між «освітніми світами» школи та університету. В ідеалі, школи та університети виконують різні освітні завдання; вони мають різні вимоги до доступу, різні ролі для вчителів та учнів або викладачів та студентів, різні ступені свободи (обов'язкова шкільна освіта проти академічної свободи), різні вимоги та різні рівні навчання і т.д. Різниця може бути виражена у вигляді формули. Різницю можна підсумувати в одній формулі: Школа служить для передачі знань, університет служить для передачі науки, школа забезпечує загальну освіту, університет (також) забезпечує професійну підготовку. Цей момент часто недооцінюють, але традиційні факультети медицини, права і богослов'я, зокрема, в першу чергу служать своїм конкретним професіям. Той факт, що межі між освітніми світами є (і повинні бути) більш-менш рухливими в реальності, не полегшує дискусії про інституційний розподіл праці. Чіткому розмежуванню між інституціями, близькому до описаної вище ідеально-типової диференціації освітніх світів, заважає, зокрема, той факт, що випускники шкіл і студенти перебувають на різних рівнях знань і успішності (див. антологію Андреаса Вельцеля 1985 року), і всі вони повинні досягти певного рівня в університеті. Тільки тоді, коли всі студенти першого курсу матимуть необхідні навички та знання, вони не відчуватимуть нудьги чи перевантаження на спільних курсах. Щоб досягти цього, деякі студенти потребують додаткового навчання. Таким чином, неоднорідність першокурсників призводить до дублювання «навчальних програм», пропонованих школами та університетами. Чим більше відрізняються рівні успішності першокурсників, тим більше школам і університетам доведеться гармонізувати свої інтерфейси, щоб забезпечити справедливий підхід до кожного окремого учня чи студента. Цікавим питанням є те, як далеко це може зайти і де лежать крайні межі взаємного зближення школи та університету. В якій мірі університет повинен пропонувати форми і методи роботи шкільного викладання і навпаки? У ході реформування навчальних структур (тобто

ступеневості та модуляризації навчальних курсів) це питання можна поставити більш конкретно: чи змістилися ці межі і перекриття, чи вони змістяться? І в нормативному плані: Чи повинні ці межі бути зміщені?

Темою цього есе є саме цей якісний вимір переходу. Однак він менше стосується фундаментальних відмінностей між шкільною та вищою освітою (згаданих вище), а більше – питання про те, який вплив на проблему переходу мало, має і повинно мати запровадження багаторівневих і модульних бакалаврських і магістерських програм. У семи тезах автор обговорює цю проблему інтерфейсу в контексті нової системи навчання.

Теза 1: У багатьох випадках запровадження нової структури ступеневих програм в університетах супроводжується запровадженням процедур відбору. Хоча обидві програми були запроваджені одночасно, вони структурно не пов'язані між собою. Зосередження уваги на процедурах відбору, в свою чергу, зводить проблему переходу до «пристосування» окремих випускників шкіл до відповідної освітньої програми.

Нові ступені бакалавра/магістра також можна було б запровадити незалежно від процедур відбору (і навпаки). Однак одночасне загальнонаціональне запровадження збільшило зусилля з конвертації та практичні проблеми для університетів. Втім, дискусія про переваги та недоліки одночасного або послідовного проведення реформ тут не буде продовжена.

В принципі, вступні іспити до університету перед початком навчання є альтернативою випускним іспитам в кінці шкільного навчання. Дискусія про дві альтернативи – атестат зрілості як достатня (і єдина) умова для вступу до університету чи вступні іспити як вирішальна процедура вступу – є такою ж давньою, як і сам атестат зрілості. Ця дискусія розпочалася близько 220 років тому. У 1834 році існуючі вступні іспити до університетів були остаточно замінені шкільним атестатом зрілості – ймовірно, також для того, щоб підвищити статус гімназій і зменшити навантаження на університети.