

УДК 81'243:37.046.16 (060.55)

ББК 81.42 (063)

I-68

Іноземні мови у вищих навчальних закладах : зб. наук. пр. – Випуск 4. – Полтава : ІОЦ ПДПУ, 2009. – 205 с.

Збірник укладено з наукових статей, присвячених висвітленню актуальних проблем лінгвістики, країнознавства, методики й технологій викладання іноземних мов у вищій школі.

Пропонується науковцям, магістрантам, студентам, педагогам-практикам.

Редакційна колегія:

д. філол. н., проф. Н. Ф. Баландіна

к. філол. н., доц. Н. Г. Вишня (головний редактор)

к. п. н., доц. Л. Л. Король (заст. гол. редактора)

ст. викл. Л. М. Черчата

викл. О. М. Шевченко

Відповідальність за зміст статей, автентичність цитат, достовірність фактів і посилань несуть автори статей.

Рецензенти:

к. філол. н. Т. В. Луньова

к. філол. н., доц. М. І. Парій

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 2 від 24 вересня 2009 року).

© Колектив авторів, 2009

З М І С Т

<i>Д. Г. Білокінь</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ	8
<i>Н. Г. Вишня</i> СТЕРЕОТИПИ ЖІНОЧОГО МОВЛЕННЯ В ІСПАНСЬКОМУ ПАРЕМІОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	16
<i>Н. Г. Вишня, Л. Л. Король</i> ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ	26
<i>Л. Л. Король</i> ПРОБЛЕМА КОНФЛІКТУ КУЛЬТУР В ОПОВІДАННІ Х. ДЖЕНКІНЗ "LEARNING THE WESTERN ALPHABET" ЛЕКСИКИ ЛЕКСИКИ	33
<i>Н. А. Кришталь</i> ІНОЗЕМНІ МОВИ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ	44
<i>М. С. Купар</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	47
<i>О. Ф. Піскова</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ	54
<i>А. Ю. Рябуха, І. В. Кривошапка</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ	59
<i>Г. С. Сосой</i> ПІДВИЩЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД ПРОЕКТОМ	63
<i>Л. В. Станіславська</i> ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНА, СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНА ТА КОМУНІКАТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ РЕЧЕННЯ	68
<i>В. О. Черненко, Т. В. Чеснакова</i> ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МОТИВУЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	75
<i>Л. М. Черчата</i> МІЖКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	85
<i>О. М. Шевченко</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ: ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ	93
<i>М. О. Шиловська</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	101

СТУДЕНТСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>Вадим Авраменко</i> ВИВЧЕННЯ ОСНОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ВІДМІННОСТЕЙ АМЕРИКАНСЬКОГО ТА БРИТАНСЬКОГО ВАРІАНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	111
<i>Анна Бельдяєва</i> THE ROLE OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE MODERN WORLD	116
<i>Оксана Воленшчак</i> ДО ПИТАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ	122
<i>Яніна Давиденко</i> DRAMATIC IRONY AS A POWERFUL TOOL IN STORYTELLING	125
<i>Марина Кірячок</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ	128
<i>Ірина Кохановська</i> THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FACTOR OF UKRAINIAN UNITY	134
<i>Тетяна Кравченко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	136
<i>Аліна Марченко</i> UNIVERSITY OF WESTERN AUSTRALIA AS THE ANALOGUE OF WORLD FAMOUS UNIVERSITIES	142
<i>Тетяна Митько</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	146
<i>Олександра Мінакова</i> АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА ЛЕКЦІЙНИХ УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	151
<i>Наталія Оніщенко</i> МОВНА СТРАТЕГІЯ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ	157
<i>Анна Скоряк</i> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ АНТИЧНОГО ПОХОДЖЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	162
<i>Антоніна Таборовець</i> ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ВИБОРУ ТИПУ ПРОЕКТУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	167
<i>Ольга Терещенко</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АЛЮЗІЇ	172
<i>Марина Шакланова</i> НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ЗООМОРФІЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ	176
<i>Оксана Шкіль</i> МОЛОДІЖНА МОВА НІМЕЧЧИНИ	182
<i>Дарія Христенко</i> ROLE OF PHONO-GRAPHICAL STYLISTIC DEVICES IN ADVERTISING	187
<i>Ольга Чернокал</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ КРАСЗНАВЧОЇ ЕКСКУРСІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	191

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 103–126.
2. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
3. Яффке К. Преподавание иностранных языков в начальной школе – как и почему? / К. Яффке // Альманах вальдорфской педагогики. – 1994. – № 3. – С. 12–27.

Summary

The article is dedicated to the problems of foreign language learning in Waldorf education. The peculiar features of these principles are considered.

Key words: Waldorf education, Steiner schools, contents of education, foreign language.

М. С. Купар

КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ключові слова: система освіти, система післядипломної освіти, магістр освіти, документи про освітні рівні, документи про кваліфікаційні экзамени.

Інтернаціоналізація світового простору, політичне й культурне зближення країн є однією з провідних тенденцій сучасного суспільного поступу на межі другого і третього тисячоліть. Різновекторність цього складного процесу та його інтегрований потенціал переконливо демонструє Європейський Союз на всіх етапах його становлення і розвитку. Стратегії формування освітніх парадигм у сучасному світі постають як фундаментальний компонент суспільного прогресу. Освіта за своїм сутнісним змістом і державною вагомістю належить до тих складових суспільного життя, які характеризуються у знакових параметрах соціальної інфраструктури, що визначають рівень розвитку і політичний, соціальний, економічний та культурний імідж будь-якої країни [1, с. 12].

В останні роки педагогічна освіта України зазнає істотних змін, оновлення та вдосконалення в руслі розвитку суспільства в цілому. Створення багатоступеневої освіти передбачає вирішення проблем, пов'язаних із приведенням системи підготовки педагогічних кадрів у відповідність до її аналогів у розвинених країнах Європи та всього світу. Це вимагає розробки змісту педагогічної освіти для вищих навчальних закладів із урахуванням можливості самостійного розв'язання ними проблем фундаменталізації та підбором власних моделей педагогічної освіти на основі зарубіжного й вітчизняного досвіду. В умовах інтеграції країн Європи набула актуальності проблема підготовки вчителя нової генерації, вчителя-професіонала, готового до роботи в навчальних закладах різних типів. З огляду на ці завдання досвід розвитку, вдосконалення й оновлення педагогічної освіти в Об'єднаному Королівстві є корисним у контексті конкретизації змісту підготовки педагогічних кадрів в Україні. Він дозволяє українським вченим-педагогам дати реалістичну оцінку тим змінам, що відбуваються в освіті країн Західної Європи, передусім у галузі педагогіки, і скористатися здобутками індустріально розвинених країн для піднесення вітчизняної педагогічної освіти до рівня світових вимог [3, 84].

Перші курси підвищення кваліфікації британських учителів були відкриті ще в 40-х роках ХХ ст. Їх метою було не стільки підвищення рівня компетентності працюючих учителів, скільки підготовка найбільш талановитих із них для роботи на відповідальних і високих посадах або для викладання у вищих навчальних закладах. Інтерес до освіти педагогічних працівників у період їх роботи в школі, так званої “In-service training” (Курси підвищення кваліфікації за місцем роботи), почав зростати після опублікування у 1963 році документів урядової комісії про ситуацію в системі підготовки та освіти вчителів. У рекомендаціях цієї комісії було зазначено, що вчителів, які успішно викладають у школах, після кількох років роботи потрібно заохочувати матеріально для подальшого навчання й професійного вдосконалення. Саме тоді почали зароджуватись і розвиватись різноманітні сучасні форми безперервної освіти вчителів під час їхньої роботи в

навчальних закладах, закладалися основи цілісної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

У 1972 році британський уряд опублікував нові рекомендації щодо покращення якості освіти в педагогічних коледжах. Одна з основних пропозицій стосувалася створення при університетах і педагогічних коледжах інститутів та курсів для перепідготовки вчителів і підвищення їхнього кваліфікаційного рівня в процесі трудової діяльності. Відповідно до цього документа при всіх університетах та коледжах почали організовуватися різноманітні курси, які різнилися між собою програмами та термінами навчання, його формами й методами, але мали одну чітку мету – підвищення професійної кваліфікації та рівня педагогічної майстерності працюючих учителів.

На думку британських спеціалістів, курси підвищення кваліфікації надають учителям прекрасну можливість краще пізнати один одного, обмінятися досвідом. Навчання на них дозволяє вчителеві на деякий час самому стати учнем, таким чином певною мірою сприяючи його відмові від стереотипності, догматизму, авторитарності в роботі.

На наш погляд, як навчання, так і підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії не організовуються за якоюсь єдиною схемою. Це зумовлено, перш за все, тим, що університети та інші ВНЗ підпорядковуються різним відомствам та органам влади, які тією чи іншою мірою відповідають за систему освіти, або є практично незалежними, що значно урізноманітнює форми вдосконалення вчителів. Разом з тим, у роботі всіх без винятку курсів можна виділити загальні напрями, які визначаються названими вище функціями системи підвищення кваліфікації педагогів [2].

Найбільш поширеними і популярними є програми підвищення кваліфікації, спрямовані на покращення роботи всього педагогічного колективу школи, групи педагогів та окремих учителів (наприклад, програми для вчителів-початківців); на розширення досвіду окремого вчителя для його подальшого просування по службі; на поглиблення професійних знань та розвиток професійних умінь учителя (наприклад, навчання з метою здобуття ступеня магістра освіти); на підвищення рівня загальної освіти (здобуття ступенів бакалавра чи магістра в інших, непедagogічних галузях). У цілому ж система підвищення кваліфікації працюючих учителів розглядається як частина системи безперервної освіти, спрямованої на забезпечення самовдосконалення вчителя, формування в нього високої індивідуальної культури і, звичайно ж, на його професійне зростання.

Курси для працюючих учителів у Великій Британії поділяються на довготривалі та короткотривалі. Навчання на довготривалих курсах (протягом 1–3-х років) завершується здобуттям ступенів бакалавра чи магістра освіти або отриманням так званого підвищеного диплома про освіту. Такі курси педагоги проходять поза школою, як правило, в університеті чи коледжі. Заняття проявляються викладачами тих самих вищих навчальних закладів, які беруть участь у розробці програм.

Довготривалі курси за формою навчання можуть бути очними, заочними, вечірніми. До змісту занять включається вивчення дисциплін зі спеціальності, теорії та методики викладання, методики проведення наукових досліджень. Основними формами навчання є лекції, семінари, індивідуальні чи групові заняття викладача з 1–3-ма студентами, дискусії, різноманітні види науково-дослідницької роботи.

Курси, що завершуються здобуттям ступеня бакалавра освіти, призначені переважно для тих педагогів, які закінчили учительські коледжі до того часу, коли цей ступінь став обов'язковим для викладати не тільки в старшій, але й у початковій школі. На таких курсах можна одночасно здобути ступінь бакалавра мистецтв чи науки. Незважаючи на розбіжності в програмах навчання, ступінь бакалавра освіти, мистецтв чи науки, присвоєний учителеві після закінчення курсів, є першою академічною сходинкою у системі професійного навчання і прирівнюється до ступеня бакалавра, здобутого студентами в коледжах та університетах. Він дав педагогу право викладати у початковій, а інколи і у середній школі (залежно від спеціалізації педагога) та і можливості для подальшого професійного вдосконалення [2].

Зараз у Великій Британії працюють дипломні курси двох видів: після закінчення перших вручається після “випускний” диплом, що дає право на подальше навчання з метою здобуття ступеня магістра освіти, після закінчення других – диплом професійних знань у галузі освіти, який засвідчує підвищення кваліфікації педагога в тій чи іншій сфері. Дипломні курси першого типу з'явилися у 60-х роках ХХ ст. Сьогодні на цих курсах навчання здійснюється у двох формах – очній

та заочній – і триває відповідно 1 і 2 роки. Вчителі ознайомлюються з існуючою в країні системою освіти, вивчають методiku викладання окремих дисциплін, вікову та педагогічну психологію.

У програмах дипломних курсів при університетах велика увага приділяється теоретичним дисциплінам, у той час як предмети, що вивчаються на курсах при коледжах вищої освіти, носять, в основному, прикладний характер. Кандидати на навчання на курсах, після закінчення яких вручається “після випускний” диплом, повинні мати академічний ступінь бакалавра чи кваліфікаційний рівень, що прирівнюється до нього, великий досвід викладання і деякі наукові розробки. Протягом навчання вчителі пишуть курсову теоретичну роботу і дві роботи, у яких висвітлюють досвід практичної діяльності в школі.

Дипломні курси другого типу, після закінчення яких видається диплом професійних знань, з’явилися у 1978 р. і спрямовані на задоволення потреб педагогів будь-якої кваліфікації, які бажають удосконалити педагогічну майстерність, підвищити професійний рівень. Для вступу на такі курси необхідно мати трудовий стаж не менше ніж два роки. Програмою навчання передбачено ознайомлення з різноманітними галузями педагогічної науки, що значною мірою сприяє підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів. Диплом професійних знань, який вручається після закінчення курсів, прирівнюється до документа, що свідчить про здобуття першого академічного ступеня – бакалавра освіти. Диплом з відзнакою дає право на продовження навчання й здобуття ступеня магістра освіти.

На довготривалих курсах, після закінчення яких педагогам присвоюється ступінь магістра освіти, навчання здійснюється в двох формах – очній та заочній. Очна форма навчання передбачає відвідування слухачами лекцій, семінарів, факультативів, складання ними випускних екзаменів і написання дисертації. Такі курси спрямовані на підготовку викладачів до роботи на задалегідь визначених професійних посадах (наприклад, директора школи), включають вивчення окремих дисциплін (історії освіти, психології навчання тощо), особливостей конкретного ступеня освіти (початкової, середньої, вищої), організації та функціонування школи чи іншого навчального закладу (програми навчання, управління школою).

Основою заочної форми навчання є дослідницька робота вчителя, який здобуває ступінь магістра. Статистика свідчить, що 5/8 усіх, хто навчається, закінчують курси заочно. В цілому курси, що передбачають здобуття ступеня магістра освіти, спрямовані як на розширення особистих і професійних знань, так і на навчання майбутніх інспекторів, методистів, адміністраторів, менеджерів освіти, викладачів вищих навчальних закладів, тобто надають педагогам можливість підвищення по службі чи отримання вищої заробітної платні.

Поряд із курсами, що діють поза навчальними закладами, у Великій Британії працюють курси, що організуються на базі шкіл. Вони різні за тривалістю, навчання на них продовжується, як правило, не більше року. Заняття проводять найбільш досвідчені вчителі, а також консультанти і методисти, запрошені з університетів, коледжів чи учительських центрів. На курсах використовуються такі традиційні форми роботи, як відвідування уроків та їх подальше обговорення, візити до інших шкіл для обміну досвідом, дискусії, семінари, лекції, перегляд кінофільмів, ділові ігри, моделювання, показові уроки методистів учительських центрів. Навчання на цих курсах базується на принципах обміну досвідом і взаємонавчання працюючих учителів, що значною мірою сприяє підвищенню їхнього професійного рівня.

Важливу роль у системі підвищення кваліфікації британських учителів відіграють методичні курси-семінари, а також об’єднання вчителів за спеціальностями. Вчителі у Великій Британії отримують “робочий час” для участі в них. За словами відомого англійського педагога Дж. Волкера, коли вчитель є поза школою, роботою, звільняється від проблем і відчуває в собі сили професійно самовдосконалюватися, вкрай істотною і необхідною для нього є робота на таких курсах.

Таким чином, післядипломна освіта покликана забезпечувати поглиблення професійних знань та розвиток фахових умінь, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або отримання нової спеціальності на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи.

Отже, як бачимо, підвищення кваліфікації англійського педагога – це процес його поступового зростання як особистості та як професіонала протягом усієї практичної діяльності. При цьому розвиток педагога як особистості здійснюється за умови, якщо він є активним суб’єктом діяльності, в якій реалізуються його творчі сили й здібності. З огляду на це, вчителів, на нашу думку, слід пропонувати гнучкі, мобільні й динамічні форми навчання, які

стимулюватимуть його професійне зростання. Основним же компонентом системи, на нашу думку, слід визнати школу або установу, в якій працює педагог.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецова О. Ю. Развитие теоретических идей и практики языковой культуры в Великобритании / О. Ю. Кузнецова. – Харьков, 2002.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : навч. посібник для студентів пед. вузів і системи підвищення кваліф. пед. кадрів / Е. С. Полат. – М., 1999.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 2. – М., 2006.

Summary

The article shows the peculiarities of system of the postgraduate education in Great Britain. Some interesting facts about the organization of postgraduate education in teacher colleges are represented.

Key words: system of education, system of the postgraduate education, the Master's degree of education, documents about educational levels, documents about qualificational examinations.

О. Ф. Піскова

СЛОВОВІРНА СИНОНІМІЯ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Ключові слова: словотвірна синонімія, спільнокореневі похідні, синонімічна значимість, принципи спільності та розбіжності, лінгвістичний статус, лексичний та словотвірний рівні.

Словотвірні синоніми слугують джерелом збагачення словникового складу сучасної німецької мови. Словотвірна синонімія є результатом взаємодії лексичного і словотвірного рівнів. В основі словотвірної синонімії лежить опозиція “взаємодія – протидія”, яка базується на принципах тотожності і розбіжності як у плані вираження, так і в плані змісту. Лексичні та словотвірні одиниці взаємодіють у межах парадигматичних відношень, що ґрунтуються на принципі семантичної і формальної відмінності між ними.

Синтагматичні зв'язки реалізуються між лексичними і словотвірними морфемами у явищах валентності і сполучуваності. Принципами спільності й розбіжності визначаються основні поняття словотвірної синонімії: 1) синонімія – поняття мовного явища, лінгвістичної універсалії; 2) синонімічність – лексико-семантична категорія, яка позначає властивість, стан лексичних одиниць; 3) синонімізація – процес смислового інтегрування мовних одиниць; 4) синонім – конкретна мовна одиниця; 5) синонімічні відношення – системні відношення між лексичними одиницями, які співпадають за лексичним значенням і розрізняються за формальними ознаками.

Структурно-семантичні інтегральні та диференційні критерії синонімічності, які ґрунтуються на принципі спільності та принципі розбіжностей, виявляють синонімічність похідних, виділяють спільнокореневі похідні синоніми з числа інших спільнокоренових парадигматичних одиниць, зумовлюють процеси синонімізації, пояснюють типи і характер синонімічних відношень і дозволяють розглядати ці лексичні одиниці як сукупність лексичних, структурних та словотвірних характеристик і як результат функціональної взаємодії дериваційних та лексико-семантичних категорій.

Спільнокореневі похідні синоніми, створені на межі двох рівнів – лексичного та словотвірного, набувають загальних рис системи мови і специфічних ознак лексичного та словотвірного рівнів, що зумовлює їх подвійний міжрівневий структурно-семантичний характер.

Мета дослідження – класифікація спільнокоренових лексичних одиниць з погляду їх структури і семантики, визначення їх мовного статусу та лінгвістичного потенціалу, встановлення перспективних напрямків дослідження.

Основні положення та аналіз синонімічних відношень у сфері спільнокоренових похідних можуть слугувати основою для вивчення синонімічних відношень між спільнокореновими словами інших частин мови сучасної німецької мови, які виникли за допомогою інших способів словотвору. Системність лексичного складу сучасної німецької мови виявляється у всіх її аспектах: в організації тематичних лексичних груп, у структурі багатозначного слова, в наявності парадигматичних зв'язків, у тому числі синонімічних відношень.

Взаємодія однорівневих і різнорівневих одиниць при функціональній еквівалентності відношень пов'язана з різнокореневою або спільнокореневою синонімією. Осмислення динаміки міжрівневих взаємодій виходить з того, що явища, які належать до одного рівня мови,