

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

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БЛУМГАРДТ СОФІ

УДК 378:373.091.12.011.3-051:811.112.2'342.3

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ

01 Освіта / Педагогіка
011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

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

С. БЛУМГАРДТ

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

Тернопіль – 2026

АНОТАЦІЯ

Блумгардт С. Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2026.

Актуальність теми дослідження визначається необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, недостатньою теоретичною та методичною розробленістю проблеми формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні й читанні, а також доцільністю їх інтегрованого формування.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, яка ґрунтується на інтегрованому формуванні цільових компетентностей відповідно до спільності психолінгвістичних і когнітивних механізмів аудіювання та читання, типологічної подібності рецептивних умінь і єдності стратегій опрацювання інформації; передбачає поетапне формування мовленнєвих навичок, рецептивних умінь і навчально-стратегічної компетентності; реалізацію системи вправ, структурованої відповідно до етапів навчання, а також моделі організації навчання, що поєднує диференційоване й інтегроване формування мовленнєвих навичок та рецептивних умінь; *удосконалено* зміст формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, критерії відбору навчального матеріалу; *подальшого розвитку* набуло визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а також положення інтегрованого формування компетентностей в рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у відборі навчального матеріалу, розробці комплексів вправ, укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Встановлено, що аудіювання та читання мають спільну психофізіологічну основу й характеризуються подібними механізмами функціонування. Обидва види рецептивної мовленнєвої діяльності ґрунтуються на роботі механізмів сприйняття, пам'яті, внутрішнього мовлення, ймовірного прогнозування, аналізу та інтерпретації інформації. Водночас виявлено і певні відмінності між ними: аудіювання пов'язане з необхідністю одночасного сприймання й швидкої обробки звукового сигналу, тоді як читання характеризується візуальним сприйманням тексту та можливістю повторного звернення до інформації.

Передумовами інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності майбутніх учителів є спільність рецептивних умінь і лексико-граматичних навичок, єдність когнітивних механізмів обробки інформації, взаємозв'язок процесів декодування та інтерпретації іншомовного повідомлення, а також важливість розвитку інструментальної й особливо інтегративної мотивації.

Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні повинно здійснюватися з урахуванням дидактичних (наочності, активності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності і посильності, оптимальності), методичних (комунікативності, автентичності, інтегрованого навчання, професійної спрямованості, розвитку автономії здобувачів, гнучкості) та спеціально-методичних (домінування рецептивних видів мовленнєвої діяльності) принципів.

Професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в аудіюванні та читанні розглядаємо як інтегративне утворення, що поєднує знання, мовленнєві навички, рецептивні вміння, навчальні стратегії опрацювання інформації та готовність застосовувати їх у професійно-педагогічній діяльності; здатність

розуміти автентичні усні й письмові тексти, зокрема професійно орієнтованого змісту, виокремлювати в них основну й другорядну інформацію, інтерпретувати зміст відповідно до професійних потреб і використовувати отриману інформацію для розв'язання навчально-методичних завдань.

Виокремлено і конкретизовано чотири цілі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні: практично-професійну, виховну, освітню і розвивальну.

Визначено зміст формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в єдності предметного та процесуального аспектів.

У межах предметного аспекту виокремлено сфери (професійну і освітню) спілкування, функції (інформаційна, когнітивна, професійно-розвивальна), ситуації професійно орієнтованого аудіювання та читання (професійне навчання, підготовка до заняття, професійне спілкування та обмін досвідом, розв'язання педагогічних проблем, професійний саморозвиток, міжкультурна взаємодія), комунікативні цілі (отримання, розуміння, аналіз, інтерпретація, оцінювання та використання професійно значущої інформації для вирішення навчально-професійних завдань) і наміри учасників спілкування, теми, тексти.

Процесуальний аспект змісту формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні включає знання, мовленнєві навички, навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, мовленнєві вміння, вміння оперувати навчальними стратегіями, комунікативні здібності, вправи і завдання для розвитку навичок, умінь та здібностей.

Конкретизовано перелік декларативних та процедурних знань, навичок аудіювання та читання, навичок оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, умінь аудіювання та читання, вмінь оперувати навчальними стратегіями (прямими та непрямыми), комунікативних здібностей.

Встановлено, що кожен із рецептивних видів мовленнєвої діяльності має певні особливості, які зумовлюють необхідність цілеспрямованого формування відповідних навичок та вмінь. Це обґрунтовує доцільність поєднання диференційованого та інтегрованого навчання, що забезпечує розвиток як специфічних для аудіювання й читання умінь, так і їх взаємне перенесення на основі спільних психолінгвістичних механізмів.

Визначено одиниці відбору навчального матеріалу – автентичні німецькомовні аудіотексти, аудіовізуальні та письмові тексти професійної спрямованості, представлені в друкованому й електронному форматах, використання яких забезпечує досягнення цілей формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Обґрунтовано критерії відбору аудіо, аудіовізуальних та письмових текстів: автентичності, посильності та достатності, тематичності, професійної зорієнтованості та цінності, відповідності інтересам здобувачів вищої освіти, потенціалу для диференційованого та інтегрованого розвитку вмінь різних видів аудіювання та читання, авторитетності джерела.

З урахуванням усіх визначених критеріїв відібрано 18 аудіотекстів, 17 аудіовізуальних текстів і 22 письмових тексти у друкованому та електронному форматах.

Виокремлено чотири етапи формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Перший – орієнтаційно-мотиваційний, спрямований на розвиток мотиваційної готовності до роботи з професійно орієнтованими текстами, активізацію предметних знань студентів і знань про навчальні стратегії рецептивної діяльності. Наступний етап – лінгвістично-операційний – спрямований на формування та розвиток мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, фонетичних). Рецептивно-операційний етап має на меті розвиток умінь ознайомлювального аудіювання і читання, вибіркового аудіювання та переглядового читання, детального аудіювання та вивчального читання, а також умінь використовувати відповідні стратегії. Інтеграційний етап

націлений на розвиток умінь використовувати отриману в процесі аудіювання і читання інформацію в усному та писемному спілкуванні.

Теоретично обґрунтовано та розроблено систему вправ для інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Система має ієрархічну структуру та охоплює десять взаємопов'язаних підсистем, реалізованих через відповідні групи й типи вправ, які корелюють з етапами формування компетентності. Послідовність підсистем забезпечує перехід від актуалізації предметних знань і формування мотиваційної готовності до розвитку мовленнєвих навичок, рецептивних умінь аудіювання й читання, перенесення навчальних стратегій між рецептивними видами мовленнєвої діяльності, інтегрованого розвитку вмінь аудіювання та читання, використання отриманої інформації в усному й писемному професійно орієнтованому спілкуванні. Кожна підсистема виконує окрему дидактичну функцію, а їх взаємозв'язок забезпечує цілісність, наступність і поетапність формування цільової компетентності.

Сконструйовано модель організації навчання з формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, яка відображає взаємозв'язок цілей, змісту, етапів, підсистем і груп вправ, розподілу навчального часу, співвідношення аудиторної й самостійної роботи, організаційних форм і контролю результатів навчання. Запропоновано два варіанти моделі, побудовані на єдиній дидактико-методичній основі та спільній системі вправ. Їхня відмінність полягає в особливостях організації навчання на орієнтаційно-мотиваційному етапі, розподілі навчального часу між окремими підсистемами та групами вправ, а також у розподілі часу на аудиторну й самостійну роботу в межах окремих підсистем і груп вправ.

У варіанті А формування знань, навчальних стратегій, мовленнєвих навичок і рецептивних умінь здійснюється переважно під час аудиторних занять, тоді як самостійна робота спрямована на їх закріплення, удосконалення та застосування. Інтегровані вправи виконуються в межах роботи над окремими видами аудіювання

й читання після формування відповідних рецептивних умінь. У варіанті Б на орієнтаційно-мотиваційному етапі реалізовано модель перевернутого навчання, за якої активізація знань здійснюється студентами самостійно, а також акцентовано увагу на інтегрованому розвитку професійно орієнтованих навичок і вмінь, виконанні інтегрованих комунікативних завдань, аналізі й інтерпретації професійно орієнтованої інформації та її використанні в усному й писемному професійному спілкуванні.

Результати експериментального навчання (2023–2024 н.р., 2024–2025 н.р.) засвідчили ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні та більшу ефективність варіанту Б. Отримані результати продемонстрували доцільність самостійного виконання студентами вправ на активізацію та актуалізацію предметних, мовних і мовленнєвих знань до аудиторного заняття, посилення уваги до інтегрованого формування професійно орієнтованих навичок і вмінь, виконання інтегрованих комунікативних завдань, аналізу, інтерпретації та узагальнення професійно орієнтованої інформації з різних джерел, а також її використання в усному й писемному професійному спілкуванні.

Ключові слова: професійно орієнтована німецькомовна компетентність, компетентність в аудіюванні, компетентність в читанні, майбутні вчителі, інтегроване формування навичок та вмінь, система вправ, декларативні знання, процедурні знання, навички, вміння, стратегії, міждисциплінарне навчання, модель організації навчання.

SUMMARY

Blumhardt S. Developing Future Teachers' Profession-Oriented German Listening and Reading Competence. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in speciality 011 Educational, Pedagogical sciences. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2026.

The significance of the research topic is determined by the need to improve the professional training of prospective foreign language teachers, the insufficient theoretical and methodological development of the issue of forming professionally oriented German-language competence in listening and reading, as well as the feasibility of their integrated development.

The scientific novelty of the research lies in the fact that, for the first time, it theoretically substantiates, develops, and experimentally validates a methodology for developing professionally oriented German-language listening and reading competence in prospective teachers. The methodology is based on the integrated development of the target competences through the common psycholinguistic and cognitive mechanisms underlying listening and reading, the typological similarity of receptive skills, and the unity of information-processing strategies; stage-by-stage development of language skills, receptive skills, and learning-strategic competence; the implementation of a system of exercises structured according to the stages of instruction; and an instructional model combining differentiated and integrated development of language and receptive skills.

The content of developing professionally oriented German-language listening and reading competence in prospective teachers, as well as the criteria for selecting instructional materials, has been further refined. The study also further develops the criteria for assessing the level of German-language listening and reading competence and the theoretical foundations of the integrated development of competences in receptive language activities.

The practical significance of the research lies in the selection of instructional materials, the development of sets of exercises, and the preparation of methodological guidelines for university teachers on developing professionally oriented German-language listening and reading competence in prospective teachers.

The study has established that listening and reading share a common psychophysiological basis and are characterised by similar mechanisms of functioning. Both receptive language activities rely on the mechanisms of perception, memory, inner speech, probabilistic prediction, analysis, and information interpretation. At the same time, certain differences have been identified: listening requires simultaneous perception and rapid processing of the auditory signal, whereas reading is based on visual perception of a text and allows repeated access to information.

The integrated development of professionally oriented German-language listening and reading competence in prospective teachers is grounded in the commonality of receptive skills and lexical-grammatical skills, the unity of cognitive information-processing mechanisms, the interrelationship between decoding and interpreting foreign-language messages, and the importance of fostering both instrumental and, particularly, integrative motivation.

The development of professionally oriented German-language listening and reading competence in prospective teachers should be based on didactic (visualisation, learner activity, consideration of individual learner characteristics, accessibility and feasibility, and optimality), methodological (communicativeness, authenticity, integrated instruction, professional orientation, learner autonomy, and flexibility), and special methodological (the predominance of receptive language activities) principles.

Professionally oriented German-language listening and reading competence is conceptualised as an integrative construct combining linguistic knowledge, language skills, receptive skills, information-processing strategies, and readiness to apply them in teaching practice. It is understood as the ability to comprehend authentic spoken and written texts, particularly those of professional relevance, identify essential and

secondary information, interpret content in accordance with professional needs, and use the acquired information to solve educational and methodological tasks.

Four objectives of developing professionally oriented German-language listening and reading competence in prospective teachers have been identified and specified: practical-professional, educational, instructional, and developmental.

The content of developing professionally oriented German-language listening and reading competence has been defined through the unity of its subject-matter and procedural dimensions.

Within the subject-matter dimension, the following components have been identified: spheres of communication (professional and educational), functions (informational, cognitive, and professionally developmental), situations of professionally oriented listening and reading (professional training, lesson preparation, professional communication and exchange of experience, solving pedagogical problems, professional self-development, and intercultural interaction), communicative purposes (obtaining, understanding, analysing, interpreting, evaluating, and using professionally relevant information for solving educational and professional tasks), communicative intentions, topics, and texts.

The procedural dimension comprises knowledge, language skills, sociocultural language skills, receptive skills, learning-strategy skills, communicative abilities, exercises and tasks aimed at developing these components.

The lists of declarative and procedural knowledge, listening and reading skills, sociocultural language skills, learning strategies (direct and indirect), and communicative abilities have been specified.

The study has established that each receptive language activity possesses specific characteristics that necessitate the purposeful development of the corresponding skills and abilities. This substantiates the feasibility of combining differentiated and integrated instruction, which facilitates the development of both listening- and reading-specific skills and the transfer of shared skills between these receptive language activities based on common psycholinguistic mechanisms.

The units for selecting instructional materials have been identified as authentic professionally oriented German-language audio, audiovisual, and written texts presented in both print and digital formats, ensuring the achievement of the instructional objectives.

Criteria for selecting audio, audiovisual, and written texts have been substantiated, including authenticity, feasibility and sufficiency, thematic relevance, professional value, correspondence to learners' interests, potential for differentiated and integrated development of listening and reading skills, and source credibility.

Based on these criteria, 18 audio texts, 17 audiovisual texts, and 22 written texts in print and digital formats were selected.

Four stages of developing professionally oriented German-language listening and reading competence have been distinguished: the orientation-motivational stage, aimed at fostering motivation, activating background knowledge and knowledge of learning strategies; the linguistic-operational stage, focused on developing lexical, grammatical, and phonetic skills; the receptive-operational stage, intended to develop listening/reading-for-gist skills, scanning/selective listening skills, listening/reading-for-detailed-comprehension skills together with the corresponding learning strategies; and the integration stage, aimed at enabling students to use information obtained through listening and reading in oral and written communication.

A system of exercises for the integrated development of professionally oriented German-language listening and reading competence has been theoretically substantiated and developed. The system has a hierarchical structure comprising ten interconnected subsystems implemented through corresponding groups and types of exercises aligned with the instructional stages. The sequence of the subsystems ensures a gradual transition from activating background knowledge and motivation to developing lexical, grammatical and phonetic skills, transferring learning strategies between receptive language activities, differentiated and integrated development of listening and reading skills, and the use of acquired information in professionally oriented oral and written communication. Each subsystem performs a specific didactic function, while their

interrelationship ensures the integrity, continuity, and gradual development of the target competence.

An instructional model for developing professionally oriented German-language listening and reading competence in prospective teachers has been designed. The model reflects the interrelationship between instructional objectives, content, stages, exercise subsystems and groups, allocation of instructional time, the balance between classroom and independent work, organisational forms, and assessment procedures. Two variants of the model have been proposed, both based on the same didactic and methodological principles and the same system of exercises. The two variants differ in the organization of instruction at the orientation-motivational stage, the allocation of instructional time across individual exercise subsystems and groups, as well as the distribution of time between classroom-based and independent learning within specific exercise subsystems and groups.

In Model A, knowledge, learning strategies, language skills, and receptive skills are developed primarily during classroom instruction, whereas independent work focuses on consolidation, refinement, and application. Integrated exercises are performed within work on particular listening and reading skills after the corresponding receptive skills have been developed.

In Model B, the orientation-motivational stage is organised according to the principles of flipped learning, whereby students activate their background knowledge independently before classroom instruction. Particular emphasis is placed on the integrated development of professionally oriented language and receptive skills, the completion of integrated communicative tasks, the analysis and interpretation of professionally relevant information, and its use in professionally oriented oral and written communication.

The results of the experimental study (2023–2024, 2024–2025 academic years) confirmed the effectiveness of the proposed methodology and demonstrated the higher effectiveness of Model B. The findings support the pedagogical value of independent pre-class knowledge activation and of emphasising exercises aimed at the integrated

development of professionally oriented listening and reading skills, integrated communicative tasks, the analysis and interpretation of professionally relevant information, and its application in professionally oriented oral and written communication.

Keywords: professionally oriented German-language competence, listening competence, reading competence, prospective teachers, integrated skills development, system of exercises, declarative knowledge, procedural knowledge, skills, abilities, learning strategies, interdisciplinary instruction, instructional model.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Блумгардт С. Психологічні та методичні передумови інтегрованого формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Іноземні мови*. 2026. № 1. С. 93–99. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2026.1.366958>
2. Блумгардт С. Експериментальне обґрунтування методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Академічні візії*. 2026. № 55. DOI: <https://doi.org/10.66556/2786-586X.55.blumhardt-s>
3. Блумгардт С. Проблема формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в аудіюванні та читанні у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2026. № 40. С. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-107-120>
4. Задорожна І., Блумгардт С. Система вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в майбутніх учителів. *Іноземні мови*. 2025. № 3. С. 21–29. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352545>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Блумгардт С. Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали VIII Міжнар. науково-практ. конф., м. Тернопіль, 21–22 трав. 2026 р. Тернопіль, 2026. С. 163–165.
6. Блумгардт С. Цілі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні. *Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації*: матеріали V Всеукр. науково-практ. конф. здобувачів вищ. освіти та молодих вчен., м. Тернопіль, 22 квіт. 2026 р. Тернопіль, 2026. С. 63–65.

7. Блумгардт С. Критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів. *Сучасна освіта в умовах глобалізаційного світу: реалії, виклики, перспективи* : матеріали II Міжнар. науково-практ. конф., м. Чернігів, 26–27 берез. 2026 р. Чернігів, 2026. С. 47–49.

8. Блумгардт С. Етапи формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів. *Сучасні напрями гуманітарних досліджень: теоретичні і прикладні аспекти*: зб. матеріалів I Мультидисциплінар. Всеукр. науково-практ. конф., м. Черкаси, 18 берез. 2026 р. Черкаси, 2026. С. 95–96.

9. Блумгардт С. Принципи формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації*: матеріали IV міжнар. науково-практ. конф., м. Тернопіль, 22–23 листоп. 2024 р. Тернопіль, 2024. С. 71–73.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ.....	26
1.1. Проблема формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні в сучасних дослідженнях.....	26
1.2. Психолінгвістичні передумови інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.....	46
1.3. Принципи, цілі та зміст формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.....	57
Висновки до розділу 1.....	91
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ.....	95
2.1. Критерії відбору навчального матеріалу.....	95
2.2. Система вправ для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.....	106
2.3. Модель організації навчання з формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.....	142
Висновки до розділу 2.....	151
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ...	155
3.1. Організація і проведення експериментального навчання.....	155

3.2. Оцінка та інтерпретація результатів експериментального навчання.....	170
3.3.Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.....	181
Висновки до розділу 3.....	189
ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	198
ДОДАТКИ.....	222

ВСТУП

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти в умовах глобалізації, що відкриває широкі можливості для міжнародної співпраці, академічної мобільності, обміну інформацією та спільного розв'язання освітніх, наукових і суспільних проблем. Реалізація цих можливостей значною мірою залежить від рівня володіння іноземними мовами, серед яких важливе місце посідає німецька мова.

Рецептивні види мовленнєвої діяльності — аудіювання та читання — забезпечують сприйняття, розуміння й осмислення інформації з метою її подальшого використання в професійній діяльності та комунікації. Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні передбачає не лише здатність розуміти усні й письмові тексти професійної тематики, а й готовність використовувати набуті знання, навички та вміння у власній педагогічній діяльності, зокрема для розвитку відповідних компетентностей в учнів. Крім того, сформованість компетентності в аудіюванні та читанні створює підґрунтя для успішного розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності — говоріння та письма.

Сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти, розширення можливостей використання автентичних ресурсів, упровадження цифрових технологій в освітній процес і підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зумовлюють необхідність оновлення та вдосконалення методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Проблема формування іншомовної компетентності майбутніх педагогів була в центрі уваги багатьох дослідників (О. Б. Бігич [6], І. П. Задорожна [46; 47], С. Ю. Ніколаєва [74; 75], В. П. Свиридчук [83; 84; 85], В. В. Черниш [99; 100] та ін.). Значна кількість наукових праць присвячена розробленню методик формування іншомовної компетентності в читанні представників різних

спеціальностей. Зокрема, досліджено формування компетентності в читанні майбутніх журналістів на матеріалі англомовних піар-текстів (С. В. Вавіліна [22]), фахівців з інженерної механіки із використанням навчального вебсайту (Ю. В. Романюк [82]), майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання (Т. І. Горпініч [32; 33; 34]), майбутніх учителів іноземних мов у процесі роботи з публіцистичними (І. О. Ференчук-Піонтковська [96]) і художніми текстами (Т. О. Вдовіна [23]), а також на основі інтерпретації художніх текстів (Л. Г. Кожедуб [52]); майбутніх викладачів англійської мови засобами інтернет-ресурсів (Ю. В. Британ [20]).

Запропоновано методики формування іншомовної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців з міжнародної економіки з використанням навчального веб-сайту (Н. І. Гупка-Макогін [37]); маркетингологів із застосуванням автентичних відеофономатеріалів (Н. А. Новоградська-Морська [77]); учителів (О. Ю. Бочкарьова [19]) з акцентом на драматичні твори (О. О. Сіваченко [88]), теленовини (Р. І. Вікович [25; 26]), аудіокниги художніх творів (І. П. Білянська [9]), самостійну роботу (Л. В. Шевкопляс [104]); формування навчально-стратегічної компетентності в професійно орієнтованому аудіюванні (К. О. Мельник [67]).

Попри вагомий внесок зазначених досліджень у розвиток методики навчання іноземних мов, вони переважно спрямовані на формування компетентності в окремих видах мовленнєвої діяльності. Водночас у професійній діяльності майбутнього вчителя іноземних мов аудіювання й читання функціонують у тісному взаємозв'язку, забезпечуючи сприйняття, осмислення, зіставлення та інтеграцію інформації з різних усних і письмових джерел. Це актуалізує необхідність розроблення методики інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Різні аспекти проблеми інтегрованого навчання іноземної мови (формування мовленнєвих навичок через різні канали сприйняття, навчання іноземної мови разом із математикою тощо) були предметом досліджень низки зарубіжних учених

[113; 115; 128; 149; 164 та ін.], зокрема Р. Оксфорд, яка виокремила типи інтегрованого навчання [161, с. 2–3]. Ідея інтегрованого розвитку рецептивних умінь відображена і в сучасних європейських документах з мовної освіти [124].

Попри визнання важливості інтегрованого підходу [21; 38; 83; 87 та ін.], у вітчизняній науці бракує досліджень інтегрованого формування іншомовних компетентностей. Серед сучасних наукових розвідок відзначимо дисертаційне дослідження Н. Л. Добровольської, в якій запропоновано методику формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в читанні та говорінні [39]; А. Ю. Томашевської стосовно методики формування у майбутніх фармацевтів англomовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи [94]; М. І. Бурак, спрямоване на розробку взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності [21].

Водночас дослідження, присвячені безпосередньо формуванню компетентності в аудіюванні та читанні, стосуються переважно учнів закладів загальної середньої освіти. Зокрема, В. В. Черниш доведено позитивний вплив використання аудіокниг на розвиток умінь аудіювання та читання учнів [98], а Дж. Волтер обґрунтовано доцільність використання аудіювання як дидактичного засобу підтримки читання [199].

Таким чином, аналіз наукової літератури засвідчив, що, попри значну кількість досліджень, присвячених формуванню компетентності в окремих видах мовленнєвої діяльності та окремим аспектам інтегрованого навчання іноземної мови, проблема інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та розроблення методики інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проблематика дисертації пов'язана із науково-дослідною темою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Теоретичні та методичні засади навчання іноземних мов здобувачів освіти різних рівнів» (номер держреєстрації 0123U101887). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від 28.01.2025 р.).

Об'єкт дослідження – процес формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Предмет – методика інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та експериментальній перевірці методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Досягнення визначеної мети передбачає виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми та психололінгвістичні передумови формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.
2. Визначити принципи, цілі та зміст формування майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.
3. Обґрунтувати критерії відбору навчального матеріалу та здійснити такий відбір.
4. Розробити систему вправ та сконструювати модель організації навчання з формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики, укласти методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

У процесі дослідження застосовувались такі **методи**:

– *теоретичні*: вивчення сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з методики навчання іноземних мов, педагогіки, психології, лінгвістики та психолінгвістики для визначення теоретичних засад формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів; аналіз освітньо-професійних програм, робочих програм і навчально-методичного забезпечення з метою визначення вимог до рівня професійно орієнтованої німецькомовної підготовки майбутніх учителів; моделювання методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні;

– *емпіричні*: наукове спостереження за процесом навчання німецької мови майбутніх учителів у закладах вищої освіти України; опитування студентів для визначення стану викладання, навчальних потреб здобувачів, труднощів під час експериментального навчання та ставлення до запропонованої методики; опитування викладачів німецької мови з метою з'ясування особливостей організації навчання професійно орієнтованого аудіювання та читання й визначення актуальних методичних потреб; тестування студентів для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні на констатувальному та підсумковому етапах експерименту; експериментальне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні;

– *методи математичної статистики*: критерій ϕ^* (кутове перетворення Фішера), U-критерій Манна-Уїтні – для статистичної перевірки достовірності відмінностей між результатами експериментальних груп і підтвердження ефективності розробленої методики формування у майбутніх учителів професійно

орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а також визначення більш ефективного варіанту методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, яка ґрунтується на інтегрованому формуванні цільових компетентностей відповідно до спільності психолінгвістичних і когнітивних механізмів аудіювання та читання, типологічної подібності рецептивних умінь і єдності стратегій опрацювання інформації; передбачає поетапне формування мовленнєвих навичок, рецептивних умінь і навчально-стратегічної компетентності; реалізацію системи вправ, структурованої відповідно до етапів навчання, а також моделі організації навчання, що поєднує диференційоване й інтегроване формування мовленнєвих навичок та рецептивних умінь;

удосконалено зміст формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, критерії відбору навчального матеріалу;

подальшого розвитку набуло визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а також положення інтегрованого формування компетентностей в рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у відборі навчального матеріалу, розробці комплексів вправ, укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Практичне значення роботи полягає також у можливості використання його результатів для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів німецької мови. Експериментально підтверджена методика може бути впроваджена в освітній процес закладів вищої освіти під час навчання практичного курсу

німецької мови, професійно орієнтованого іншомовного спілкування та методики навчання іноземних мов. Запропоновані критерії оцінювання та система контролю можуть використовуватися для діагностики рівня сформованості рецептивних умінь і моніторингу навчальних досягнень студентів. Результати дослідження також можуть бути враховані під час розроблення навчально-методичних матеріалів, підручників, електронних курсів і комплексів вправ для інтегрованого навчання аудіювання та читання.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес чотирьох ЗВО України: Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-24/04/1825 від 08.06.2026 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка про впровадження №2029/01-52/02 від 12.06.2026 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 870/23.03-33 від 25.06.2026 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження № 21/19-2561-26 від 11.06.2026 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалась на: IV Міжнародній науково-практичній конференції «Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації» (м. Тернопіль, 22–23 листопада 2024 р.), II Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна освіта в умовах глобалізаційного світу: реалії, виклики, перспективи» (м. Чернігів, 26–27 березня 2026 р.), VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (м. Тернопіль, 21–22 травня 2026 р.), I Мультидисциплінарній Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні напрями гуманітарних досліджень: теоретичні і прикладні аспекти» (м. Черкаси, 18 березня 2026 р.), V Всеукраїнській науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти та молодих вчених «Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації» (м. Тернопіль, 22 квітня 2026 р.), науково-методичних семінарах кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впродовж 2021–2025 рр.

Публікації. Основні положення дисертації висвітлено у 9 наукових публікаціях авторки, серед яких 4 статті у фахових виданнях України та тези 5 доповідей на наукових конференціях.

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самотійно. У статті, опублікованій у співавторстві [48], особистий внесок здобувача полягає у визначенні номенклатури знань, навичок, умінь і стратегій, а також у розробленні структури та змістового наповнення системи вправ.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається з двох анотацій (українською та англійською мовами), списку опублікованих праць за темою дисертації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (205 найменувань, із них 94 – німецькою та англійською мовами), 10 додатків. Загальний обсяг роботи – 259 сторінок, зокрема 173 сторінки основного тексту. У роботі подано 19 таблиць, 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ

Метою першого розділу є аналіз та визначення теоретичних передумов формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Для досягнення цієї мети на основі вивчення сучасних вітчизняних та зарубіжних джерел, анкетування здобувачів вищої освіти та викладачів потрібно:

1) визначити стан дослідженості проблеми, окреслити коло невирішених питань і науково доведені положення, які ми враховуватимемо під час розробки нашої методики;

2) проаналізувати психолінгвістичні та методичні передумови інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні та зробити висновок про доцільність і можливості такого формування;

3) визначити дидактичні та методичні принципи, цілі та зміст формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, конкретизувавши кожен аспект з метою врахування при розробці системи та комплексів вправ.

1.1. Проблема формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні в сучасних дослідженнях

Як уже зазначалося, попри підтримку методистами інтегрованого підходу та визнання доцільності інтегрованого формування іншомовних навичок та вмінь [83; 87], на сучасному етапі бракує досліджень, в яких комплексно досліджується проблема формування кількох компетентностей.

Для аналізу стану дослідженості проблеми розглянемо наукові праці, присвячені формуванню іншомовної компетентності в читанні, в аудіюванні, а також дослідження, які передбачають інтегрований підхід до розвитку цільових компетентностей.

Вартою уваги є дисертація Л. В. Шевкопляс, присвячена навчанню аудіювання англійською мовою майбутніх учителів, які повинні вміти сприймати англомовні лекції, доповіді, професійні дискусії, семінари та інші форми усного академічного й професійного мовлення. Авторка доводить, що традиційна система навчання аудіювання у закладах вищої освіти недостатньо враховує автономний характер сучасного навчання та потребу студентів у розвитку метакогнітивних умінь. Л. В. Шевкопляс аналізує еволюцію наукових підходів до навчання аудіювання та організації самостійної роботи студентів. На основі ретроспективного аналізу методичної літератури вона виділяє чотири основні етапи розвитку досліджень аудіювання: від аудіолінгвального підходу та недооцінки ролі аудіювання у першій половині XX століття до сучасного компетентнісного й автономного навчання, орієнтованого на міжкультурну комунікацію та розвиток метакогнітивних умінь [104, с. 17–22]. Таким чином дослідниця демонструє еволюцію методики від ізольованого навчання мовних навичок до інтегрованого когнітивно-комунікативного підходу [14, с. 109].

Авторка розглядає мотивацію як ключовий чинник ефективності навчальної діяльності. Посилаючись на результати досліджень, Л. В. Шевкопляс доводить, що він є більш значущим, ніж рівень інтелектуального розвитку та здібностей здобувачів [104, с. 49]. Дослідження опирається на особистісно-діяльнісний підхід, відповідно до якого основою успішного навчання є усвідомлення студентами власних комунікативних потреб, цілей навчання та механізмів оволодіння іноземною мовою, а також урахування індивідуальних особливостей здобувачів. Л. В. Шевкопляс акцентує увагу на важливості розвитку мотивів до самонавчання, самоконтролю та автономної діяльності за умов керівної ролі викладача [104,

с. 47–50]. Таке тлумачення важливості мотивації є обґрунтованим, адже саме мотивація значною мірою забезпечує ефективність навчання [14, с. 109].

У роботі уточнено структуру англомовної компетентності в аудіюванні, яка включає не лише вміння загального, вибіркового й повного розуміння аудіотекстів, а й метакогнітивні компоненти: рефлексивно-мотиваційні вміння (вміння самодіагностики), уміння організації навчальної діяльності (постановки цілей, визначення ефективності обраних стратегій тощо), самоконтролю, рефлексії та автономного навчання [104, с. 43–44]. Погоджуємось, що зазначені вміння є необхідними для ефективного оволодіння цільовими компетентностями під час аудиторної та позааудиторної роботи [14, с. 110].

Подібні ідеї сформульовані в дисертації Н. І. Гупки-Макогін, присвяченій розробці методики навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання в умовах самостійної роботи. Особливу цінність для нашого дослідження мають положення, пов'язані з організацією позааудиторного навчання, розвитком навчальної автономії, формуванням рефлексивних умінь та оволодінням навчально-стратегічною компетентністю. Її основу становлять уміння рефлексії, самоаналізу, самоконтролю та усвідомленого управління процесом оволодіння іноземною мовою [37].

Значну увагу в дослідженні приділено стратегіям успішного аудіювання.

Авторка виокремлює навчальні та комунікативні стратегії, які забезпечують ефективне сприйняття, інтерпретацію та осмислення професійно орієнтованої інформації. Наголошується, що використання стратегій прогнозування, вибіркового слухання, аналізу контексту, рефлексії та самоконтролю сприяє підвищенню ефективності аудіювання й розвитку професійної іншомовної компетентності [37, с. 173].

У контексті нашого дослідження особливо важливим є висновок про доцільність паралельного формування аудитивної та навчально-стратегічної компетентностей. Це положення підтверджує ідею інтегрованого навчання

рецептивних видів мовленнєвої діяльності, за якої розвиток аудіювання й читання має супроводжуватися формуванням метакогнітивних умінь, навчальної автономії та рефлексивної діяльності студентів [14, с. 110].

Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування іншомовної аудитивної компетентності зробила Р. І. Вікович, яка розробила методику розвитку аудитивних умінь студентів III курсу засобами англомовних теленовин. Одним із ключових положень дослідження є обґрунтування інтегрованого підходу до навчання аудіювання та говоріння. Авторка експериментально доводить, що найбільш результативним є навчання аудіювання у поєднанні з подальшим обговоренням прослуханого матеріалу. Обговорення при цьому виконує дві функції: слугує засобом перевірки розуміння аудіотексту та водночас забезпечує розвиток продуктивних мовленнєвих умінь на основі сприйнятої інформації [26, с. 10].

У запропонованій методиці Р. І. Вікович реалізовує ідеї інтегрованого навчання, наголошуючи на доцільності формування аудитивної компетентності у взаємозв'язку з продуктивними видами мовленнєвої діяльності. На думку дослідниці, розвиток умінь аналізувати, інтерпретувати й критично оцінювати інформацію доцільно реалізовувати через створення усних або письмових висловлювань на основі аудитивних повідомлень. Такі завдання дозволяють виявити рівень глибини осмислення, інтерпретації та критичного аналізу отриманої інформації, тоді як для перевірки розуміння основного змісту повідомлення та оперативного зворотного зв'язку доцільно використовувати тестові завдання [26, с. 99–100].

У дослідженні І. П. Білянської, присвяченому розробці методики формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів – студентів 4 курсу із використанням аудіокниг художніх творів, акцентується думка, що іншомовна аудитивна компетентність охоплює не лише здатність розуміти зміст і смисл дистантних аудіоповідомлень, а й уміння інтерпретувати отриману інформацію, критично її осмислювати та висловлювати власне

ставлення до почутого в процесі інтерактивної комунікації [9, с. 205]. Таким чином, аудіювання розглядається не як ізольований рецептивний процес, а як інтегрований компонент іншомовної комунікативної діяльності, тісно пов'язаний із розвитком продуктивних видів мовлення [14, с. 111].

Особливу цінність для нашого дослідження становить запропонована І. П. Білянською система вправ, що передбачає поетапний розвиток рецептивних умінь, активізацію фонових знань, роботу з професійно орієнтованою лексикою та формування стратегій смислового опрацювання інформації [9, с. 207–208].

Важливими у контексті нашого дослідження є положення щодо розвитку різних видів аудіювання, формування метакогнітивних умінь, рефлексії власного рецептивного досвіду, а також інтеграції аудіювання з продуктивними видами мовленнєвої діяльності через обговорення, інтерпретацію та оцінювання отриманої інформації в усній і письмовій формах. Зазначені підходи можуть бути ефективно адаптовані до інтегрованого навчання аудіювання та читання, оскільки вони сприяють розвитку критичного мислення, навчальної автономії та здатності студентів до професійної іншомовної комунікації [14, с. 109].

Імгоф М. і Янусік Л. [147] розглядають аудіювання як інтегровану систему, що охоплює три взаємопов'язані компоненти: особистісно-контекстуальні чинники, процес слухання та його результати. Згідно із запропонованою авторами моделлю, ефективність слухання залежить від взаємодії когнітивних і афективних характеристик слухача з умовами комунікативної ситуації. Важливою особливістю моделі є наявність зворотного зв'язку: результати слухання впливають на мотивацію і подальшу якість обробки інформації.

Важливими для ефективності аудіювання є лексико-граматичні, фонові знання, метакогнітивна обізнаність, робоча пам'ять і фонематичне розрізнення звуків. Афективні чинники охоплюють мотивацію, тривожність і самоефективність, тоді як контекстуальні пов'язані з різними умовами слухання – від повсякденного спілкування до навчальних і контрольних ситуацій [147, с. 81; 195, с. 58].

Модель підкреслює необхідність комплексного навчання аудіювання, що передбачає одночасний розвиток мовних знань, когнітивних стратегій обробки інформації та позитивних афективних установок. Це вимагає використання різноманітних автентичних завдань, які моделюють реальні умови сприйняття усного мовлення та сприяють формуванню навичок саморегуляції слухання.

Результати дослідження Л. С. Стера [184], проведеного на великій вибірці данських студентів із високим рівнем володіння англійською мовою, підтвердили тісний зв'язок між обсягом словникового запасу та успішністю аудіювання. Кореляційний аналіз засвідчив сильний зв'язок між результатами тесту з аудіювання та показниками обсягу словникового запасу, а також глибиною лексичних знань. При цьому найбільший внесок забезпечував саме обсяг словникового запасу [195, с. 60].

Водночас результати дослідження свідчать, що високий рівень аудитивної компетентності не завжди прямо залежить від рівня лексичної підготовки. Зокрема, майже половина учасників із показниками словникового запасу нижче 5000 слів продемонстрували результати аудіювання на рівні 60 % і вище. Такі дані узгоджуються з висновками С. Дж. Грем, Д. Сантос і Р. Вандерпланк [140; 141], які стверджують, що слухачі можуть компенсувати недостатній рівень мовних знань шляхом використання стратегій інференції, тобто відновлення змісту незрозумілих фрагментів на основі доступної інформації та контексту [147, с. 81; 195, с. 60].

Водночас дослідники [141] наголошують, що ефективне застосування інференційних стратегій можливе лише за умови досягнення певного мінімального рівня точності мовного розпізнавання [195, с. 58].

Вандергріфт Л. та Го К. С. М. вважають особливо ефективним самотійно кероване аудіювання, під час якого студенти працюють із системою запитань і підказок, що допомагають їм здійснювати підготовку до прослуховування, оцінювати власні результати після виконання завдання та планувати подальшу роботу над розвитком навичок та вмінь аудіювання [195, с. 58].

Науковці рекомендують використовувати післятекстові вправи на розвиток перцептивних умінь, спрямовані на поглиблення знань студентів про фонологічні особливості мовлення, які могли вплинути на розуміння аудіотексту. Такі вправи виконуються після завершення слухання і зосереджуються на аналізі мовних явищ, що спричинили труднощі під час сприйняття інформації [195, с. 58].

Ефективним засобом розвитку стратегічної компетентності є також щоденники аудіювання. Використовуючи спеціально розроблені запитання для рефлексії, студенти аналізують власний досвід аудіювання та фіксують знання про себе як слухача, про завдання та про стратегії аудіювання [195, с. 58].

Для усвідомлення емоційних чинників навчання можуть використовуватися графіки тривожності та мотивації. За допомогою візуального відображення студенти аналізують зміни рівня власної мотивації та тривожності під час виконання різних завдань з аудіювання як в аудиторії, так і поза нею [195, с. 58].

Окреме місце займають процесно-орієнтовані дискусії, під час яких студенти обговорюють способи подолання труднощів аудіювання, шляхи вдосконалення аудитивних умінь та ефективність використання різних стратегій [195, с. 58].

Крім того, для самооцінювання можуть застосовуватися шкали самооцінки, які дають можливість студентам оцінювати власні знання та результати навчання на основі заздалегідь визначених показників метакогнітивної обізнаності у сфері аудіювання іноземною мовою [195, с. 58].

Використання зазначених інструментів сприяє розвитку здатності студентів свідомо регулювати процес аудіювання, підвищує рівень їхньої автономності та ефективність оволодіння іншомовною аудитивною компетентністю.

Таким чином, результати досліджень переконливо підтверджують важливу роль словникового запасу, насамперед його обсягу, у забезпеченні успішного аудіювання іноземною мовою. Результати вказують і на необхідність урахування когнітивних механізмів і стратегій слухання. Це свідчить про те, що ефективне навчання аудіювання має бути спрямоване не лише на розширення словникового запасу, а й на розвиток стратегічної компетентності, зокрема умінь прогнозування,

інференції та використання контексту для подолання труднощів розуміння усного мовлення.

Розглянемо тепер дослідження, присвячені методиці навчання читання здобувачів.

Досліджуючи проблему навчання професійно орієнтованого читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів, І. В. Корейба розглядає професійно орієнтоване читання як складний рецептивний процес, що передбачає не лише розуміння змісту тексту, а й уміння здійснювати пошук, відбір, аналіз, інтерпретацію та критичне осмислення інформації в електронному інформаційному просторі [55, с. 184].

У роботі обґрунтовується, що ефективно професійно орієнтоване читання в мережі Інтернет потребує сформованості вмінь пошукового, переглядового та ознайомлювального читання, а також розвитку медіакомпетентності. Особливого значення набувають уміння користуватися пошуковими системами, орієнтуватися у структурі вебсторінок, працювати з гіперпосиланнями, прогнозувати подальший шлях читання та відбирати релевантну професійну інформацію. І. В. Корейба наголошує, що професійно орієнтована іншомовна компетентність у читанні має формуватися на основі інтеграції мовної, соціокультурної, стратегічної та медійної компетентностей [55, с. 184].

До змісту навчання професійного читання входить робота з автентичними текстами професійної тематики, формування лексико-граматичних навичок, розвиток лінгвосоціокультурної компетентності, а також розвиток навчальних стратегій і навичок роботи з Інтернет-ресурсами. Значна увага приділяється формуванню автономності студентів, розвитку стратегічного мислення та здатності самостійно організовувати процес рецептивної діяльності [14, с. 112].

Особливу цінність для нас становить позиція авторки щодо інтегрованого формування окреслених компетентностей, положення щодо розвитку стратегій професійно орієнтованого читання, ретельного добору навчальних матеріалів та розвитку навчальної автономії студентів [55, с. 180-185].

Близькою за проблематикою до попереднього дослідження є робота Ю. В. Британ, у якій авторка вирішує проблему формування професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх викладачів із використанням ресурсів мережі Інтернет. Професійно орієнтована іншомовна компетентність у читанні розглядається як складне інтегративне утворення, що охоплює знання, навички, уміння та здатності, необхідні для пошуку, осмислення, критичного оцінювання й практичного використання фахової інформації з автентичних джерел, зокрема Інтернет-ресурсів, у процесі навчальної та майбутньої професійної діяльності. Авторка визначає професійно орієнтоване читання як компонент іншомовної мовленнєвої компетентності, що функціонує у взаємозв'язку з мовною, соціокультурною та медіакомпетентністю. Особлива увага приділяється розвитку вмінь роботи з цифровими ресурсами, використанню стратегій пошуку, відбору та опрацювання інформації, а також інтеграції отриманих знань у професійну діяльність [20, с. 175–176].

Однією з ключових ідей дослідження є використання автентичних англomовних наукових гіпертекстів із британських педагогічних та методичних електронних видань, що сприяє інтенсифікації процесу навчання, підвищенню мотивації студентів та наближенню навчальної діяльності до реальних умов професійної комунікації. Дослідниця наголошує на важливості інтерактивної моделі читання, яка передбачає активну взаємодію студентів із професійно орієнтованими гіпертекстами під час пошуку, аналізу, інтерпретації та передачі інформації. Значне місце відводиться поєднанню індивідуальної, парної та групової роботи, розвитку рефлексивних умінь і навчальної автономії студентів [20, с. 177].

У дослідженні також підкреслюється необхідність одночасного розвитку когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій читання поряд із формуванням медіакомпетентності. Йдеться про здатність студентів орієнтуватися у структурі гіпертекстів, критично оцінювати інформацію, управляти процесом читання та ефективно працювати з мультимодальними ресурсами. Особливого

значення Ю. В. Британ надає поетапній організації навчання професійно орієнтованого читання, зокрема дотекстовому етапу, який включає формування знань про англomовний науковий дискурс, підготовку до роботи з онлайн-текстами, активізацію професійних і соціолінгвістичних знань, а також розвиток мовленнєвих навичок і медіакомпетентності [20, с. 177-179].

Для нас цінними є ідеї використання Інтернет ресурсів, інтерактивна модель навчання читання, поєднання різних форм роботи, розвиток когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій читання, формування медіакомпетентності, поетапність процесу формування навичок та вмінь [14, с. 113].

У дослідженні С. Г. Вавіліної, спрямованому на розробку методики навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англomовних піар-текстів, професійно орієнтоване читання розглядається як інтегрований процес, що поєднує мовленнєвий, лінгвістичний, соціокультурний та навчально-стратегічний компоненти. Особлива увага приділяється розвитку навчально-стратегічної компетентності, зокрема вмінь медіаграмотності, що забезпечують ефективну роботу з професійною інформацією та сприяють міжпредметній інтеграції іншомовної підготовки з дисциплінами професійного циклу [14, с. 113].

У дослідженні обґрунтовано доцільність використання когнітивних стратегій професійно орієнтованого читання на всіх етапах роботи з текстом – до, під час і після читання. Запропоновані стратегії спрямовані на аналіз структурних компонентів професійного тексту, визначення цільової аудиторії, виявлення мовних засобів впливу, а також здійснення порівняльного аналізу різних жанрів журналістики та піар-комунікації. Окрему увагу авторка приділяє стратегіям медіаграмотності, які забезпечують здатність аналізувати медіатексти в єдності вербальних і невербальних компонентів. Крім того, у роботі розроблено систему графічних інструкцій для роботи з професійними текстами різних жанрів і типів [22, с. 182].

Значну увагу оволодінню стратегіями читання приділено зарубіжними дослідниками. Зокрема, А. С. Палінсар і А. Л. Браун розробили методику взаємного навчання (*reciprocal teaching*), яка спрямована на розвиток умінь розуміння прочитаного. Вона базується на використанні передбачення змісту фрагмента перед читанням, формулювання запитань щодо його основної ідеї, узагальнення прочитаного та з'ясування незрозумілих аспектів [163].

Гатрі Дж. Р. запропонував концептуально орієнтоване навчання читання, яке є комплексним підходом до розвитку читацької компетентності. Воно передбачає систематичне навчання шести стратегіям: активізації попередніх знань, постановці запитань, пошуку інформації, узагальненню, графічній організації матеріалу та структуруванню текстів [144].

Отже, як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники наголошували на важливості опанування стратегіями читання.

Аналіз наукових розвідок вітчизняних дослідників свідчить про визнання важливості інтегрованого формування мовленнєвих навичок і вмінь [38, с. 107; 83, с. 373; 87, с. 123]. Однак у жодному з них не відображено проблему формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Як зазначає Р. Оксфорд, ефективне іншомовне спілкування можливе лише за умови взаємодії всіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки у природній комунікації рецептивні та продуктивні уміння функціонують комплексно, а не окремо [161, с. 2–3].

Дослідниця виокремлює два основні типи інтегрованого навчання мовленнєвих умінь – *content-based instruction* та *task-based instruction*. Перший тип ґрунтується на інтеграції мовної підготовки з опануванням певного предметного змісту. У межах *content-based instruction* студенти одночасно засвоюють фахову інформацію та розвивають іншомовні уміння, працюючи з автентичними текстами, лекціями, науковими матеріалами й професійно орієнтованими ресурсами. Такий підхід є особливо важливим для формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх учителів, оскільки дозволяє поєднати іншомовну

підготовку з професійною діяльністю, розвитком критичного мислення та навичками роботи з фаховою інформацією [161, с. 4].

Другий тип – task-based instruction – передбачає формування мовленнєвих умінь через виконання комунікативних завдань, максимально наближених до реальних ситуацій професійної взаємодії. У процесі виконання таких завдань студенти інтегровано використовують аудіювання, читання, говоріння та письмо для розв’язання певної комунікативної проблеми. Завдання можуть включати аналіз професійних текстів, обговорення інформації, підготовку презентацій, спільне виконання проєктів або роботу з мультимодальними ресурсами. Task-based instruction сприяє розвитку стратегічної компетентності, навчальної автономії, критичного аналізу інформації та вмінь професійної комунікації [161, с. 4].

Повністю погоджуємося з Р. Оксфорд, що інтегрований підхід до навчання іншомовних мовленнєвих умінь, на відміну від ізольованого формування окремих видів мовленнєвої діяльності, забезпечує використання мови в умовах, наближених до реальної комунікації [161, с. 5]. Такий підхід сприяє формуванню цілісного уявлення про мову як засіб професійної та міжкультурної взаємодії, а не лише як навчальну дисципліну чи об’єкт контролю знань. Інтегроване навчання формує вміння смислового опрацювання інформації та сприяє засвоєнню реального професійно орієнтованого змісту. Крім того, цей підхід позитивно впливає на мотивацію студентів, розвиток комунікативної компетентності та готовність до ефективного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності [14, с. 114].

На думку Дж. Філда, підґрунтям для інтегрованого підходу є той факт, що в реальному житті вміння рідко коли застосовуються ізольовано, навпаки, в різних ситуаціях вони часто доповнюють та підтримують одне одного [127, с. 73].

Дослідження впливу інтегрованих мультисенсорних моделей навчання іноземної мови на психологічний стан студентів і розвиток мовленнєвих умінь, здійснене Л. Чжань і Ц. Чен, дало змогу проаналізувати ефективність поєднання візуальних, аудіальних і тактильних стимулів у процесі формування іншомовної

комунікативної компетентності. Особливу увагу приділено впливу мультисенсорного навчання на рівень тривожності, мотивацію, впевненість студентів та розвиток аудіювання, читання, говоріння і письма [205].

Результати дослідження свідчать, що інтегрована модель, яка поєднує візуальні, аудіальні та тактильні стимули, демонструє найвищу ефективність у розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Зокрема, зафіксовано суттєве покращення показників аудіювання, читання, говоріння та письма, особливо щодо розуміння інформації, швидкості її обробки, розвитку умінь говоріння та здатності до узагальнення змісту. Автори пояснюють це тим, що одночасне залучення кількох каналів сприйняття сприяє глибшому когнітивному опрацюванню інформації та формуванню стійкіших асоціативних зв'язків у процесі навчання [205].

Дослідження продемонструвало, що мультисенсорне навчання позитивно впливає на психологічні аспекти іншомовної підготовки. Встановлено, що поєднання візуальних і тактильних стимулів сприяє зниженню рівня навчальної тривожності, тоді як інтеграція візуального та аудіального компонентів підвищує мотивацію до навчання. Інтегрована модель забезпечує найбільш збалансований вплив на психологічний комфорт студентів, розвиток упевненості у власних мовленнєвих можливостях та залученість до процесу навчання [205].

Логічно зробити висновок про доцільність інтегрованого формування компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності із залученням мультимодальних ресурсів і різних каналів сприйняття інформації. Такий підхід сприяє розвитку стратегій розуміння, критичного аналізу та смислового опрацювання інформації, а також формуванню навчальної автономії студентів.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідження інтегрованого формування компетентності в аудіюванні та читанні стосуються переважно учнів закладів загальної середньої освіти. Зокрема, В. В. Черниш доведено позитивний вплив використання аудіокниг на розвиток умінь аудіювання та читання учнів за умови методично виваженої організації освітнього процесу і використання вправ

для розвитку вмінь читання, аудіювання, а також одночасного читання та аудіювання [98, с. 137–138]. Дж. Волтер обґрунтував доцільність використання аудіювання як дидактичного засобу підтримки читання за умови кількарязового одночасного читання тексту очима та його прослуховування [199].

Хоча на сучасному етапі відсутні наукові розвідки щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні, варто проаналізувати роботи, які досліджують питання інтегрованого навчання.

Цінною в контексті нашого дослідження є робота Н. Л. Добровольської, присвячена інтегрованому формуванню в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні. До ключових спільних характеристик читання та говоріння авторка відносить їхню спрямованість на єдиний предмет мовленнєвої діяльності, значущість мотиваційного компонента, а також спільність етапів породження й реалізації мовлення, що охоплюють мотиваційний, орієнтовно-дослідницький і виконавчий рівні. Обидва види мовленнєвої діяльності ґрунтуються на взаємодії внутрішнього й зовнішнього планів мовлення, важливій ролі внутрішнього мовлення та функціонуванні аналогічних психологічних механізмів, зокрема осмислення, мовленнєвої пам'яті, прогнозування та випереджального синтезу. Водночас на ефективність їх опанування впливають індивідуальні чинники, серед яких попередній досвід здобувачів освіти та рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності [39, с. 3].

Відмінності між читанням і говорінням визначаються специфікою їхньої комунікативної спрямованості, що позначається на особливостях психологічних механізмів, формах зовнішнього вираження, а також на результаті й продукті мовленнєвої діяльності. У результаті дослідження авторка робить висновок, що взаємопов'язане навчання читання й говоріння сприяє їх взаємному позитивному впливу, забезпечує перенесення окремих навичок і вмінь між цими видами

діяльності та зумовлює необхідність поетапного формування відповідних умінь із подальшою їх інтеграцією [39, с. 3].

Хоча питання психологічних передумов інтегрованого формування компетентності в аудіюванні та читанні потребує окремого аналізу, можемо припустити можливість переносу навичок та вмінь між цими видами мовленнєвої діяльності [14, с. 115].

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники виділяють різні види аудіювання та читання – інтенсивне, екстенсивне. Західні науковці виокремлюють і автономне аудіювання, яке передбачає самостійний вибір слухачем матеріалів та роботу з ними [134, с. 200]. За аналогією з автономним аудіюванням виділяємо автономне читання.

Інтенсивне аудіювання та читання спрямовані на формування умінь точного, детального й критичного розуміння професійно орієнтованої інформації. У процесі такого навчання студенти працюють з автентичними аудіо- та текстовими матеріалами – лекціями, науковими виступами, фаховими інтерв'ю, науковими статтями, аналітичними матеріалами. Основна увага приділяється розвитку стратегій рецептивної діяльності, формуванню лексико-граматичних навичок, а також розвитку вмінь виділяти ключову інформацію, інтерпретувати зміст і критично оцінювати отримані повідомлення. Такий вид роботи зазвичай реалізується в аудиторних умовах під керівництвом викладача та передбачає багаторазове опрацювання матеріалу [9, с. 36; 139, с. 283–284; 145, с. 303–304; 151, с. 106].

Екстенсивне аудіювання та читання орієнтовані на збільшення обсягу рецептивної практики та розвиток вільності сприйняття іншомовного мовлення й тексту. У професійно орієнтованому навчанні студенти працюють із довготривалими та змістовно доступними матеріалами: аудіокнигами, відеолекціями, професійними дискусіями, монографіями, професійною літературою та іншими автентичними джерелами. Основною метою є формування глобального розуміння змісту, накопичення фонових знань, розвиток внутрішньої

мотивації та стійкого інтересу до професійної іншомовної діяльності. Значна роль при цьому відводиться розвитку навчальної автономії, рефлексивних умінь і здатності студентів самостійно організовувати власну рецептивну діяльність [9, с. 36; 139, с. 283–284; 145, с. 303–304; 151, с. 106].

Автономне аудіювання та читання є найвищим рівнем розвитку рецептивної іншомовної компетентності, оскільки ґрунтується на внутрішній мотивації студентів та їхніх професійних і пізнавальних потребах. У процесі автономної діяльності студенти самостійно добирають матеріали відповідно до власних інтересів, професійних цілей та рівня мовної підготовки. Це можуть бути професійні подкасти, наукові журнали, конференції, електронні ресурси, мультимедійні тексти та аудіокниги. Така діяльність сприяє накопиченню професійних знань, розвитку критичного мислення, навчальної автономії та здатності до безперервного професійного самовдосконалення [14, с. 116].

Таким чином, інтенсивне, екстенсивне та автономне аудіювання й читання доцільно розглядати як взаємодоповнювальні компоненти інтегрованого формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності. Їх комплексне використання забезпечує розвиток рецептивних умінь, стратегій роботи з інформацією, критичного мислення та готовності студентів до ефективної міжкультурної професійної взаємодії [14, с. 116].

Розглядаючи проблему взаємопов'язаного формування компетентностей, не можемо оминути роботу М. І. Бурак, присвячену обґрунтуванню та розробці методики взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності. Авторка виходить із того, що ефективна професійна діяльність викладача англійської мови неможлива без високого рівня володіння цими двома взаємопов'язаними компетентностями [21].

Авторська методика базується на комунікативно-діяльнісному, соціокогнітивному та інтегрованому підходах і реалізується через принципи комунікативної активності, автентичності, ситуативності, проблемності,

рефлексивності, міжпредметної інтеграції та інформаційно-технологічної спрямованості навчання. Особливу увагу приділено розвитку критичного, логічного та дивергентного мислення студентів. Як ефективний інструмент навчання запропоновано використання вебквестів у поєднанні з презентаціями та діловими іграми, що сприяють одночасному розвитку мовленнєвих умінь і цифрової компетентності.

Запропонована методика реалізується впродовж трьох етапів: вступного, підготовчого та основного. На вступному етапі студенти опановують цифрові сервіси; на підготовчому формують професійно орієнтовані знання, навички пошуку й аналізу інформації, а також уміння будувати аргументовані висловлювання; на основному розвивають монологічне й діалогічне мовлення та вчаться створювати власні навчальні матеріали з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Для цього розроблено систему вправ і завдань, що поєднує розвиток професійних знань, мовленнєвих умінь і цифрової грамотності [21, с. 184–188].

Насамперед цінною для нашого дослідження є ідея взаємопов'язаного формування іншомовної комунікативної компетентності та інформаційно-комунікаційної компетентності. В умовах цифровізації освіти аудіювання та читання професійно орієнтованих німецькомовних матеріалів дедалі частіше здійснюються за допомогою електронних ресурсів, онлайн-платформ, подкастів, відеоматеріалів і цифрових освітніх середовищ. Тому при формуванні професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні доцільно використовувати цифрові технології для пошуку, опрацювання, аналізу та критичного оцінювання інформації. Такий підхід сприятиме не лише розвитку рецептивних умінь, а й підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в сучасному інформаційному просторі.

Під час розроблення методики доцільно також спиратися на запропоновані М. І. Бурак комунікативно-діяльнісний та інтегрований підходи, які забезпечують активне залучення студентів до процесу навчання, розвиток когнітивних

механізмів сприйняття та інтерпретації інформації, а також інтеграцію мовної підготовки з професійною діяльністю [21, с. 56–57].

Для нашого дослідження особливу цінність становлять положення М. І. Бурак щодо реалізації інтегрованого підходу у процесі формування цільових компетентностей. Авторка розглядає інтеграцію як взаємозв'язок цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на комплексний розвиток компетентностей. Важливою для нашого дослідження є ідея взаємопов'язаного формування кількох компетентностей, оскільки вона дає підстави розглядати професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в аудіюванні та читанні не ізольовано, а в єдності з інформаційно-комунікаційною, навчально-стратегічною та професійною компетентностями майбутніх учителів [21, с. 56–57].

Цінним є також положення про взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності. Хоча дослідження М. І. Бурак присвячене формуванню компетентності в говорінні, авторка наголошує на необхідності інтеграції говоріння, аудіювання, читання та письма в освітньому процесі. Це положення є важливим для нашого дослідження, оскільки підтверджує доцільність розгляду аудіювання та читання у взаємодії з іншими видами мовленнєвої діяльності [21, с. 56–57].

Значний інтерес становить і обґрунтування ролі міжпредметних зв'язків у межах інтегрованого підходу. Авторка підкреслює, що іноземна мова може виступати засобом опанування змісту інших навчальних дисциплін. Це положення є важливим для нашого дослідження, оскільки узгоджується з ідеями інтегрованого предметно-мовного навчання (CLIL) та створює теоретичне підґрунтя для використання професійно орієнтованих німецькомовних матеріалів педагогічного спрямування [21, с. 56–57].

Продовжуючи ідею міжпредметних зв'язків, звернемось до роботи О. С. Синєкоп, в якій міждисциплінарний підхід передбачає реалізацію змістових міждисциплінарних зв'язків (через відповідну тематику, тексти, ситуації, мовний і мовленнєвий матеріал тощо) між іноземною мовою професійного спрямування та дисциплінами професійної підготовки; використання професійно орієнтованих

навчальних матеріалів; активізацію та актуалізацію професійно орієнтованих знань, їх поглиблення через призму іноземної мови; інтеграцію знань, навичок і вмінь з різних дисциплін для вирішення проблемних завдань професійного спрямування; розвиток критичного мислення; використання сучасних технологій [87, с. 172–173].

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень підтвердили нерозробленість проблеми формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а також засвідчили доцільність вивчення перспектив їх інтегрованого розвитку з урахуванням можливостей трансферу навичок і вмінь, залучення мультимодальних каналів сприйняття тощо.

Опитування 24 викладачів німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, які працюють з майбутніми вчителями іноземних мов, теж продемонструвало актуальність проблеми. Зокрема, 46 % опитаних зазначили, що не пропонують студентам інтегрованих завдань на розвиток умінь аудіювання та читання. Водночас 87 % відзначили доцільність інтегрованого формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні та всі підтримали ідею розробки відповідної системи вправ. На недостатність навчальних матеріалів для розвитку професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні вказали 58 % опитаних (Додатки В, Г).

Узагальнення результатів проаналізованих досліджень дало змогу визначити низку методичних положень, які доцільно враховувати під час подальшої розробки методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів:

- інтегроване формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні;

- взаємопов'язане навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності;
- міжпредметна інтеграція, в першу чергу з педагогічними дисциплінами й дисциплінами професійно-методичної підготовки;
- інтеграція цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на комплексний розвиток цільових компетентностей;
- використання автентичних професійно орієнтованих і мультимодальних матеріалів;
- поетапне формування мовленнєвих навичок та вмінь у рецептивних видах;
- розвиток когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій;
- залучення цифрових технологій;
- розвиток навчальної автономії студентів;
- поєднання інтенсивного, екстенсивного й автономного аудіювання та читання;
- організація навчання за моделлю «сприйняття – смислове опрацювання – інтерпретація – використання інформації у професійній комунікації».

Хоча у висновку до розділу ми декларуємо доцільність інтегрованого формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні, для його ефективної реалізації необхідно проаналізувати психолінгвістичні передумови такої інтеграції.

1.2. Психолінгвістичні передумови інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні

Мета підрозділу полягає в обґрунтуванні психолінгвістичних передумов інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Досягнення цієї мети передбачає такі завдання: 1) проаналізувати психолінгвістичні механізми аудіювання й читання, визначити їх спільні та відмінні характеристики; 2) сформулювати висновок щодо доцільності та можливості взаємопов'язаного формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Інтегроване формування компетентностей в аудіюванні та читанні видається доцільним насамперед через спільність психологічних механізмів цих видів мовленнєвої діяльності. Аудіювання і читання мають рецептивний характер та пов'язані з роботою таких психічних процесів, як сприйняття, увага, пам'ять, мислення, антиципація й інтерпретація інформації [48, с. 24].

Аналіз досліджень [39, с. 43; 88, с. 34 та ін.] свідчить, що аудіювання і читання мають спільну психолінгвістичну основу та характеризуються подібною структурною організацією мовленнєвої діяльності. Обидва види рецептивної діяльності реалізуються через три взаємопов'язані фази: спонукально-мотиваційну, орієнтовно-дослідницьку (або аналітико-синтетичну) та виконавчу. На спонукально-мотиваційному етапі важливу роль відіграють потреби, мотиви, комунікативні цілі й установка реципієнта на сприйняття інформації. Саме ця фаза забезпечує психологічну готовність до сприймання та розуміння повідомлення [16, с. 93–94].

Спільною для аудіювання та читання є також орієнтовно-дослідницька фаза, пов'язана з активною переробкою інформації. У процесі аудіювання й читання здійснюються смислове прогнозування, декодування мовних сигналів, встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями та формулювання

смыслу. В обох випадках важливу роль відіграють механізми антиципації, актуалізація фонових знань, асоціативних зв'язків і мовленнєвого досвіду реципієнта. Отже, розуміння усного й письмового тексту спирається на спільні когнітивні процеси аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та інтерпретації інформації [39, с. 43–44; 88, с. 34].

Аудіювання має певні особливості порівняно з читанням. Ці особливості полягають у необхідності одночасного сприйняття та оперативної обробки звукового потоку, що вимагає високого рівня розвитку оперативної пам'яті та швидкості мисленнєвих операцій. Під час аудіювання особливо важливими є механізми перекодування акустичного сигналу у вербальний образ, а також інтеграція діалогічних і монологічних реплік у цілісне смислове повідомлення. Читання, своєю чергою, пов'язане з візуальним сприйняттям інформації та можливістю повторно звертатися до тексту. Це частково зменшує навантаження на пам'ять, однак потребує вміння розпізнавати графічні образи слів і встановлювати смислові зв'язки між частинами тексту [39, с. 43–44; 88, с. 34].

Спільність психофізіологічних механізмів аудіювання й читання проявляється також у функціонуванні внутрішнього мовлення, механізмів прогнозування та смислової компресії інформації. Їхнім результатом є формування загального смыслу повідомлення на виконавчій фазі [39, с. 44; 88, с. 34–35].

Однією з ключових психологічних передумов інтегрованого формування компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності є мультимодальний характер сприйняття інформації. У процесі аудіювання домінує слуховий канал сприйняття, тоді як у читанні – зоровий, однак обидва процеси супроводжуються внутрішнім декодуванням мовлення, прогнозуванням змісту та смисловою інтеграцією інформації. У процесі сприйняття інформації мовленнєві аналізатори взаємодіють між собою, що полегшує обробку мовного матеріалу. Сучасні дослідження мультимодального навчання підтверджують, що поєднання аудіального та візуального каналів активізує когнітивну діяльність, підвищує мотивацію та сприяє ефективнішому формуванню іншомовних рецептивних

умінь. Додамо, що результати також свідчать про важливість залучення ще й тактильного каналу [205, с. 7], що доцільно враховувати при розробці комплексів вправ.

Важливим для рецептивних видів мовленнєвої діяльності є механізм внутрішнього мовлення. Сутність цього механізму полягає у внутрішньому відтворенні мовлення у процесі сприйняття та осмислення інформації. Внутрішнє мовлення допомагає перетворювати мовні сигнали у смислове повідомлення і забезпечує виконання таких мисленнєвих операцій, як аналіз, узагальнення, прогнозування та інтерпретація інформації [39, с. 44; 88, с. 36].

Під час аудіювання внутрішнє мовлення допомагає перетворювати звукові образи в артикуляційні. При цьому реципієнт внутрішньо відтворює почуті мовні одиниці, що сприяє їх упізнаванню, утриманню в оперативній пам'яті та подальшому осмисленню. Внутрішнє мовлення в аудіюванні активізується насамперед у ситуаціях підвищеної уваги, при виникненні труднощів сприймання або під час роботи зі складним професійно орієнтованим матеріалом. Особливого значення цей механізм набуває тоді, коли слухові образи слів ще недостатньо сформовані й для розуміння повідомлення потрібне внутрішнє проговорювання. У такому разі слуховий образ доповнюється моторним компонентом, що допомагає точніше зрозуміти мовлення, але потребує більше часу [88, с. 36-37].

Для аудіювання іноземною мовою характерне існування двох форм внутрішнього мовлення – розгорнутого і згорнутого. Розгорнуте внутрішнє мовлення супроводжується активною внутрішньою артикуляцією і виникає переважно тоді, коли сприймання ускладнюється незнайомою лексикою, швидким темпом мовлення або необхідністю внутрішнього перекладу. Така форма внутрішнього мовлення є повільною і може ускладнювати сприймання інформації в природному темпі. Згорнуте внутрішнє мовлення, навпаки, характеризується мінімальною участю артикуляційного апарату та функціонує переважно на основі акустичних образів. У цьому випадку звукова форма слова майже одразу сприймається на смисловому рівні, що забезпечує швидке розуміння мовлення.

Саме згорнуте внутрішнє мовлення є показником високого рівня сформованості аудитивної компетентності [88, с. 37–38].

У процесі читання механізм внутрішнього мовлення також пов'язаний із декодуванням мовної інформації, однак його функціонування має певні особливості. Під час читання внутрішнє мовлення забезпечує співвіднесення графічних образів слів із їх слухо-моторними та смисловими образами. Читач внутрішньо промовляє текст, що сприяє встановленню смислових зв'язків між мовними одиницями, прогнозуванню змісту та осмисленню прочитаного [39, с. 44].

Як і в аудіюванні, у читанні поступово відбувається редукція артикуляційного компонента. Внутрішнє мовлення поступово скорочується, а розуміння тексту дедалі більше ґрунтується на зорово-смислових зв'язках без потреби внутрішньо промовляти кожне слово. Це забезпечує підвищення швидкості читання та ефективності обробки інформації [39; 88].

На важливості внутрішнього мовлення в процесі читання наголошує Б. Томлінсон. За спостереженнями автора, його застосування нерідко ускладнюється необхідністю одночасного декодування мовного матеріалу, обмеженим часом на осмислення та передчасною орієнтацією навчання на продукування мовлення [188, с. 364]. Численні дослідження свідчать, що цілеспрямований розвиток внутрішнього мовлення позитивно впливає на ефективність читання іноземною мовою [143; 189; 190 та ін.].

Отже, механізм внутрішнього мовлення має подібний алгоритм реалізації для аудіювання і читання. В обох видах мовленнєвої діяльності він забезпечує декодування інформації, формування смислу та підтримку мисленнєвих процесів. Водночас в аудіюванні внутрішнє мовлення переважно спирається на акустико-артикуляційні образи, тоді як у читанні – на взаємодію графічних, слухових і моторних компонентів. Рівень редукції внутрішнього мовлення є показником сформованості рецептивних умінь [39; 88].

Майбутні вчителі іноземних мов вже володіють певним рівнем німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а тому зазвичай можуть розуміти автентичні аудіо, відео та друковані матеріали. Однак, при їх відборі важливо враховувати відповідність мовного оформлення та змісту рівню сформованості в здобувачів цільової компетентності. Робота з коректно відібраними матеріалами сприятиме не лише формуванню відповідних навичок та вмінь, а й розвитку зазначених механізмів та процесів [16, с. 96].

Особливе значення для інтегрованого формування компетентності в аудіюванні та читанні має механізм мовленнєвої пам'яті, який забезпечує сприймання, обробку, збереження та подальше відтворення інформації. У процесі рецептивної мовленнєвої діяльності завдяки пам'яті здійснюється поєднання змістового аспекту мовлення з його мовним оформленням, забезпечується взаємодія мовних знань, фонові інформації та мовленнєвого досвіду реципієнта [39, с. 46; 88, с. 38–39].

Завдяки довготривалій пам'яті реципієнт співвідносить нову інформацію з попереднім мовленнєвим і професійним досвідом, що сприяє глибшому розумінню змісту повідомлення. Ймовірність переходу інформації з оперативної пам'яті до довготривалої зростає залежно від тривалості її утримання та опрацювання в свідомості реципієнта [200, с. 254–255]. Довготривала пам'ять здатна зберігати інформацію впродовж необмеженого часу – від кількох хвилин до всього життя [191, с. 171]. Тривалість такого збереження визначається насамперед тим, наскільки активно людина використовує інформацію в певній діяльності та наскільки значущою вона є для неї. Якщо ж діяльність припиняється, інформація, пов'язана з нею, поступово забувається [88, с. 40].

Оперативна пам'ять відіграє важливу роль як у читанні, так і в аудіюванні, оскільки забезпечує тимчасове утримання мовленнєвих одиниць у процесі їх осмислення (до 30 секунд [72, с. 287]). Під час читання вона дозволяє зберігати в свідомості слова, словосполучення, речення та смислові фрагменти тексту, необхідні для встановлення логічних і смислових зв'язків між частинами

повідомлення. В аудіюванні роль оперативної пам'яті є ще більш важливою, оскільки усне мовлення характеризується лінійністю та незворотністю сприйняття. Слухач повинен одночасно утримувати в пам'яті попередні мовленнєві відрізки, співвідносити їх із новою інформацією та здійснювати смислову обробку повідомлення в реальному часі [39, с. 47; 88, с. 38–39].

Інтегроване формування компетентності в аудіюванні та читанні ґрунтується також на спільності механізмів перекодування та компресії інформації. Під час сприймання тексту німецькою мовою реципієнт поступово переходить від повного його змістового варіанту до узагальненого розуміння змісту. Здійснюється аналіз й узагальнення інформації, співвіднесення нових відомостей із уже відомими та формування цілісних смислових образів. Завдяки цьому відбувається смислова компресія тексту, яка дозволяє зберігати в пам'яті не точну форму повідомлення, а його загальний зміст [39, с. 47; 88, с. 40].

Важливу роль у процесі аудіювання та читання відіграє також короткочасна пам'ять, яка забезпечує утримання мовних сигналів у момент їх сприймання. У читанні вона сприяє процесу декодування графічних образів, а в аудіюванні – акустичних сигналів. Водночас ефективність рецептивної діяльності значною мірою залежить від здатності реципієнта швидко переводити інформацію з короткочасної пам'яті в оперативну та довготривалу [39, с. 47; 88, с. 39].

Отже, пам'ять є не лише засобом збереження мовної інформації, а й активним механізмом її осмислення та інтеграції. Взаємодія короткочасної, оперативної та довготривалої пам'яті забезпечує успішність процесів аудіювання й читання та створює основу для ефективного формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності [16, с. 96].

Одним із провідних механізмів рецептивної діяльності є ймовірнісне прогнозування, яке забезпечує передбачення змісту повідомлення на основі контексту, мовного досвіду та ситуації спілкування. Реципієнт висуває ймовірні гіпотези щодо змісту, структури та мовного оформлення повідомлення, які

підтверджуються або спростовуються у процесі подальшого прослуховування [88, с. 43].

У процесі аудіювання та читання прогнозування здійснюється на різних мовних рівнях – фонологічному, лексичному, граматичному та смисловому. Реципієнт прогнозує не лише окремі слова чи граматичні структури, а й можливе продовження речення та загальний зміст тексту. Як зазначають Г. Р. Куперберг і Т. Ф. Єгер, ймовірнісне прогнозування забезпечує кілька можливих інтерпретацій мовного сигналу залежно від контексту та попереднього досвіду [153, с. 36–41].

У процесі сприймання тексту реципієнт формулює гіпотези щодо подальшого розвитку повідомлення, які уточнюються або змінюються відповідно до нової інформації. Такий процес автори визначають як *predictive pre-activation* — попередню активацію можливих мовних структур і значень ще до надходження нового мовного сигналу [153, р. 45–49].

В аудіюванні механізм прогнозування має особливе значення через послідовний і незворотний характер усного мовлення, адже слухач повинен швидко передбачати подальший зміст висловлювання для його розуміння. У читанні прогнозування полягає у передбаченні змісту й синтаксичної будови тексту на основі контексту та логіки викладу. В обох видах мовленнєвої діяльності ефективність прогнозування залежить від рівня мовленнєвої компетентності, попереднього досвіду, а також від розвитку пам'яті й мислення [39, с. 49; 88, с. 44; 153, с. 49–52].

Отже, механізм ймовірнісного прогнозування сприяє швидшому й глибшому розумінню повідомлення, автоматизації процесів обробки інформації та розвитку рецептивних умінь, що створює важливе психолінгвістичне підґрунтя для інтегрованого формування німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні [16, с. 97].

У процесі сприймання усного чи письмового повідомлення німецькою мовою рівень його розуміння може бути різним залежно від глибини осмислення інформації. Рівень фрагментарного розуміння передбачає сприйняття окремих слів

або частин висловлювання без цілісного розуміння змісту. Такий рівень характерний для недостатньо сформованої німецькомовної компетентності [88, с. 44]. Оскільки в нашому дослідженні йдеться про вчителів німецької мови та їхнє розуміння професійно орієнтованих аудіо, відео та письмових текстів, рівень фрагментарного розуміння ми не розглядаємо [16, с. 97].

Важливими для нашого дослідження є наступні три рівні, зокрема, глобального розуміння, що передбачає сприйняття основного змісту повідомлення на основі ключових слів, контексту та загальної тематики тексту без детального аналізу інформації. Більш глибоким є рівень детального розуміння, який характеризується усвідомленням змісту тексту та мовних засобів вираження думки. Найвищим рівнем є критичне розуміння, що передбачає здатність аналізувати та інтерпретувати зміст повідомлення, а також критично оцінювати отриману професійно орієнтовану інформацію [88, с. 44]. Рівень розуміння значною мірою залежить від цілей аудіювання і читання. Навчання майбутніх учителів німецької мови передбачає різні цілі та види читання, а отже й різні рівні розуміння професійно орієнтованих текстів [16, с. 97].

З огляду на зазначене, можемо зробити висновок, що передумовою інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні є певна типологічна спільність умінь, що формуються в межах видів рецептивної мовленнєвої діяльності — ознайомлювального, переглядового (вибіркового) та детального сприймання тексту. В обох випадках передбачається розвиток умінь розуміти як загальний зміст повідомлення, так і його деталі, знаходити необхідну інформацію, визначати основні ідеї тексту, розрізняти фактичну інформацію та оцінні судження, аналізувати аргументацію й різні погляди на проблему, порівнювати їх, критично оцінювати отриману інформацію, співвідносити з відомою [48, с. 24–25].

Аналізуючи психологічні передумови формування цільових компетентностей, не можемо оминати й мотивацію. М. Л. Каррію-Пастор та Є. М. Местре розглядають мотивацію як складне утворення, що включає зусилля,

бажання опанувати мовою та емоційне ставлення до навчання [119, с. 240]. Особливу увагу автори приділяють інтегративній та інструментальній мотивації. Інтегративна мотивація пов'язана з позитивним ставленням до мови та її носіїв, інтересом до культури й прагненням взаємодіяти з представниками іншомовної спільноти. Інструментальна мотивація базується на усвідомленні практичної цінності мови для досягнення конкретних освітніх, соціальних або професійних цілей. Дослідження показало, що обидва типи мотивації є значущими для мовного навчання, проте саме інтегративна мотивація більшою мірою пов'язана з довготривалим і стійким успіхом у вивченні мови [119].

У контексті нашої наукової розвідки це дослідження дає підстави розглядати мотивацію як один із базових чинників успішної рецептивної мовленнєвої діяльності. Оскільки аудіювання та читання передбачають активну когнітивну обробку іншомовної інформації, ефективність цих процесів значною мірою залежить від готовності студента спрямовувати увагу на мовний матеріал, підтримувати пізнавальну активність і докладати зусиль для його розуміння. У цьому аспекті інструментальна мотивація забезпечує усвідомлення професійної значущості німецькомовних текстів, аудіо- та відеоматеріалів, тоді як інтегративна мотивація сприяє формуванню стійкого інтересу до іншомовного професійного дискурсу. Таким чином, результати дослідження дозволяють трактувати мотивацію як психолінгвістичну передумову, що забезпечує активізацію когнітивних процесів сприйняття, осмислення та інтерпретації іншомовної інформації під час аудіювання і читання.

Спільність психологічної природи аудіювання та читання простежується також у єдності рецептивних навичок. Обидва види діяльності потребують розуміння граматичних і синтаксичних структур, швидкого розпізнавання лексичних одиниць. Така спільність зумовлює доцільність одночасного формування лексико-граматичних навичок. Розвиток цих навичок у процесі читання сприяє кращому розпізнаванню мовних структур під час аудіювання, водночас аудіювання допомагає автоматизувати сприйняття лексичних одиниць і

граматичних моделей на слух. Крім того, лексичні та граматичні навички функціонують у тісному взаємозв'язку. Значення слова часто уточнюється завдяки граматичному контексту, а розуміння граматичної структури залежить від знання лексичного наповнення висловлювання. Саме така взаємодія забезпечує цілісне сприйняття та осмислення усного чи письмового тексту німецькою мовою [16, с. 97].

Важливою передумовою інтеграції аудіювання та читання в межах нашого дослідження є їх професійна спрямованість, оскільки обидва види рецептивної діяльності базуються на опрацюванні автентичних професійно орієнтованих матеріалів. До них належать наукові та науково-популярні статті, лекції, доповіді, презентації, фахові дискусії та інші тексти, що моделюють реальні ситуації професійної комунікації [48, с. 24–25]. Такі матеріали можуть взаємодоповнювати один одного, розглядати професійні проблеми з різних сторін. Наприклад, текст для читання може знайомити здобувачів з певною інформацією, а аудіофонограма – доповнювати її [16, с. 97–98].

Сучасні європейські документи у сфері мовної освіти також наголошують на інтегрованому характері рецептивної діяльності. У Companion Volume до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [124, с. 48] аудіювання та читання розглядаються як взаємопов'язані види рецептивної діяльності, що ґрунтуються на спільних стратегіях інтерпретації, розуміння аудіо, відеоматеріалів, письмових текстів та критичного осмислення інформації [16, с. 98].

У процесі дослідження встановлено, що аудіювання та читання мають спільну психофізіологічну основу й характеризуються подібними механізмами функціонування. Обидва види рецептивної мовленнєвої діяльності ґрунтуються на роботі механізмів сприйняття, пам'яті, внутрішнього мовлення, ймовірного прогнозування, аналізу та інтерпретації інформації. Водночас виявлено і певні відмінності між ними: аудіювання пов'язане з необхідністю одночасного сприймання й швидкої обробки отриманого звукового сигналу, тоді як читання

характеризується візуальним сприйманням тексту та можливістю повторного звернення до інформації [16, с. 98].

Передумовами інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні є спільність рецептивних умінь і лексико-граматичних навичок, єдність когнітивних механізмів обробки інформації, взаємозв'язок процесів декодування та інтерпретації іншомовного повідомлення, важливість розвитку інструментальної та особливо інтегративної мотивації, а також професійна спрямованість роботи з автентичними текстами. Інтегроване формування компетентності в аудіюванні та читанні сприяє розвитку механізмів прогнозування, критичного осмислення інформації, автоматизації рецептивних навичок і поглибленню професійно орієнтованих знань [16, с. 98].

Проведений аналіз підтвердив доцільність і можливість взаємопов'язаного формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Спільність психолінгвістичних механізмів, типологічна подібність рецептивних умінь створюють підґрунтя для інтегрованого розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності та підвищення ефективності професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів німецької мови [16, с. 97].

У наступному підрозділі зосередимося на дидактичних та методичних передумовах дослідження, зокрема, розглянемо принципи, цілі та зміст формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

1.3. Принципи, цілі та зміст формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні

Враховуючи мету дослідження, ми зосереджуємося на студентах четвертого курсу, оскільки на цьому етапі вони вже володіють достатнім рівнем німецькомовної комунікативної компетентності та певним обсягом професійних знань для інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Зазначені здобувачі здатні працювати з автентичними фаховими текстами й аудіоматеріалами, здійснювати їх критичне осмислення, аналіз, узагальнення та інтерпретацію, а також використовувати отриману інформацію для розв'язання професійно орієнтованих комунікативних і методичних завдань.

Формування зазначених компетентностей повинно здійснюватися з урахуванням низки дидактичних та методичних принципів. Серед дидактичних принципів визначаємо принципи наочності, активності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності й посильності, оптимальності. До методичних принципів належать принципи комунікативності, автентичності, інтегрованого навчання, професійної спрямованості, розвитку автономії здобувачів освіти та гнучкості [4, с. 112; 38, с. 181; 59, с. 114]. До спеціально-методичних принципів відносимо принцип домінування рецептивних видів мовленнєвої діяльності [15, с. 71].

Зупинимось на окремих принципах детальніше. У контексті аудіювання принцип наочності передбачає використання відеоматеріалів, презентацій, інфографіки, схем, таблиць, ілюстрацій та ключових слів, які супроводжують аудіотекст і сприяють прогнозуванню змісту, кращому розумінню почутого та активізації фонових знань студентів. У процесі навчання читання принцип наочності реалізується через використання графічних організаторів інформації, ментальних карт, діаграм, таблиць, інфографіки, ілюстрацій та цифрових інструментів візуалізації змісту тексту. Такі засоби допомагають студентам

встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту, виокремлювати основну інформацію, структурувати зміст і краще розуміти професійно орієнтовані німецькомовні матеріали.

Принцип наочності може бути реалізований на всіх етапах навчання: під час дотекстової роботи через використання ілюстративних опор для прогнозування змісту; на етапі сприйняття тексту або аудіоматеріалу – через візуальний супровід і графічне подання ключової інформації за потреби; на післятекстовому етапі – через створення студентами схем, таблиць, інтелект-карт, або цифрових презентацій за змістом прочитаного чи прослуханого матеріалу. Важливо, щоб студенти створювали наочні засоби самостійно, наприклад, семантичні карти після прослуховування чи прочитання певної інформації з метою її аналізу або подальшого використання з комунікативною метою.

Принцип активності спрямований на розвиток інтелектуальної, емоційної, пізнавальної, мовленнєвої та творчої активності студентів [104, с. 53], при цьому емоційна активність забезпечується особистісним залученням здобувачів до змісту тексту чи аудіо/відеоповідомлення, яке стимулюється, у тому числі, запропонованими завданнями. Зазначений принцип також означає розвиток умінь використовувати стратегії, смислової переробки отриманої інформації [104, с. 53–54]. Творча активність реалізується шляхом виконання творчих завдань на основі узагальненого прочитаного чи/та прослуханого матеріалу [15, с. 72].

Принцип урахування індивідуальних особливостей студентів у нашому дослідженні передбачає, перш за все, урахування: 1) рівня сформованості в здобувачів компетентностей в аудіюванні та читанні; 2) здатності працювати самостійно; 3) індивідуальних цілей стосовно оволодіння відповідними компетентностями; 4) інтересів при виборі текстів, аудіо/відеоматеріалів та форм роботи з ними [15, с. 72]. Відповідно до принципу студентам доцільно надавати можливість обирати стратегії роботи з текстами та аудіоматеріалами, а також застосовувати індивідуальні і групові форми навчальної діяльності.

Згідно з принципом доступності і посильності запропоновані матеріали, завдання тощо повинні бути за змістом та мовним оформленням посильними для студентів та передбачати певні труднощі, які сприятимуть подальшому розвитку навичок та вмінь здобувачів [15, с. 72].

Відповідно до принципу оптимальності викладач пропонує достатню кількість матеріалів для опрацювання з відповідними завданнями, які не переобтяжують студентів, а сприяють розвитку в них цільових компетентностей. Цей принцип тісно пов'язаний з принципом урахування індивідуальних особливостей студентів, оскільки для різних студентів оптимальним може бути різний обсяг матеріалів, завдань тощо [15, с. 72]. Важливим аспектом реалізації цього принципу є уникнення надмірного ускладнення навчальних завдань і перевантаження студентів інформацією, забезпечення поступового нарощування складності навчального матеріалу та концентрація уваги на найбільш значущих для майбутньої професійної діяльності вміннях.

Принцип комунікативності є традиційним для сучасної методики навчання іноземних мов і передбачає моделювання процесу реальної комунікації за допомогою вмотивованого характеру мовленнєвих дій здобувачів, створення відповідних комунікативних ситуацій [15, с. 72]. Принцип передбачає організацію навчання аудіювання та читання як процесу сприйняття, розуміння та інтерпретації автентичної іншомовної інформації в умовах, максимально наближених до реальної професійної комунікації. Реалізація цього принципу спрямована на формування здатності студентів використовувати результати аудіювання та читання для розв'язання професійно значущих завдань, отримання нових знань, прийняття рішень та здійснення майбутньої педагогічної діяльності.

У процесі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні принцип комунікативності реалізується через використання автентичних текстів і аудіоматеріалів професійного спрямування, моделювання реальних ситуацій педагогічного спілкування, виконання комунікативно вмотивованих завдань, а також залучення студентів до

активної роботи з інформацією. Навчальна діяльність спрямовується не лише на перевірку розуміння змісту, а й на його осмислення, аналіз, оцінювання та подальше використання в професійній діяльності.

Реалізація цього принципу передбачає добір таких завдань, які вимагають від студентів визначення основної та детальної інформації, інтерпретації авторської позиції, критичного аналізу отриманих відомостей, порівняння різних джерел інформації та їх застосування для розв'язання професійних проблем. Комунікативна спрямованість навчання забезпечується також інтеграцією аудіювання і читання з іншими видами мовленнєвої діяльності та використанням цифрових ресурсів, що відображають реальні умови професійної комунікації майбутнього вчителя.

Принцип автентичності передбачає використання автентичних навчальних матеріалів, створених носіями мови з комунікативними цілями. Такі матеріали мотивують студентів до екстенсивного слухання та читання, слугують джерелом мовного та мовленнєвого матеріалу, є взірцем мовлення, містять актуальну інформацію, можуть бути джерелом проблемних ситуацій, а отже здатні стимулювати інтелектуальну, емоційну, пізнавальну, мовленнєву та творчу активності студентів [15, с. 72].

Реалізація принципу автентичності передбачає також добір завдань, які відтворюють реальні цілі роботи з інформацією: пошук необхідних відомостей, аналіз та інтерпретацію змісту, критичне оцінювання інформації, зіставлення різних джерел і використання отриманих даних для розв'язання професійних завдань. Це сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку їхньої професійної спрямованості та формуванню готовності до використання німецької мови в майбутній педагогічній діяльності.

Принцип інтегрованого навчання в нашому дослідженні передбачає взаємопов'язане формування навичок та вмінь в аудіюванні та читанні як у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Відповідно до принципу в межах однієї теми передбачено читання та прослуховування/перегляд матеріалів, у яких

перегукуються проблеми, зустрічаються однакові мовні засоби з метою кращого їх розуміння та запам'ятовування. Крім того, інтеграція відбувається і на рівні змісту, коли паралельно з мовою студенти засвоюють і зміст, і в цьому випадку передбачено використання елементів методики предметно-мовного інтегрованого навчання, яке ґрунтується на поєднанні предметних, мовних, когнітивних та соціокультурних компонентів [15, с. 72]. Зокрема, студенти опановують педагогічний зміст через роботу з професійно орієнтованими німецькомовними матеріалами, що забезпечує одночасний розвиток умінь аудіювання та читання. У процесі сприйняття та опрацювання інформації вони застосовують різноманітні стратегії аналізу, інтерпретації, узагальнення й критичного оцінювання змісту, що сприяє розвитку когнітивних умінь. Водночас ознайомлення з освітніми системами, методичними підходами та педагогічними практиками німецькомовних країн розширює соціокультурну обізнаність студентів і формує готовність до міжкультурної професійної взаємодії. Таким чином, професійно орієнтована німецькомовна компетентність в аудіюванні та читанні формується у взаємозв'язку з професійною, когнітивною та міжкультурною підготовкою майбутніх учителів.

Принцип інтегрованого навчання реалізується також через використання навчальних завдань, які передбачають одночасне вдосконалення рецептивних умінь, критичного мислення, інформаційного пошуку, аналізу та оцінювання професійно значущої інформації.

Згідно з принципом професійної спрямованості навчальні матеріали, завдання, ситуації, задачі тощо повинні сприяти оволодінню професійно орієнтованими навичками та вміннями, готувати студентів до майбутнього професійного життя [15, с. 72].

Принцип розвитку автономії студентів базується на думці, що процес навчання повинен мотивувати студента до самостійної й активної інтелектуальної діяльності, до усвідомленого аналізу і оцінки власного мовленнєвого досвіду й за необхідності вибору шляхів і здійснення його корекції [38, с. 187].

Принцип реалізується шляхом: поступового збільшення труднощів навчальних матеріалів та завдань; надання студентам можливостей для самостійного визначення рівня сформованості в них цільових компетентностей, індивідуальних труднощів та цілей; надання певних можливостей для вибору траєкторії формування німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні; забезпечення можливостей для досягнення студентами власних цілей; розвитку рефлексивних умінь здобувачів [15, с. 73].

Важливими для нашого дослідження є погляди науковців стосовно індивідуальної та групової рефлексії, зокрема, ідея, що рефлексивна діяльність охоплює як особистісне осмислення власного досвіду, так і його колективне обговорення, яке реалізується через критичний діалог з іншими. Поєднання індивідуальної та групової рефлексії сприяє глибшому усвідомленню здобутих знань, кращому розумінню власної ролі у спільній діяльності, розвитку відповідальності за результати навчання та формуванню навичок конструктивної взаємодії. У процесі спільної роботи студенти не лише аналізують результати власної діяльності, а й зіставляють їх із досвідом інших учасників, що створює умови для взаємного навчання, обміну ідеями та пошуку ефективних шляхів розв'язання навчальних завдань [87, с. 116-117; 118; 166; 171].

Услід за О. С. Синєкоп індивідуальну рефлексію розуміємо як процес аналізу, осмислення й оцінювання студентом власної навчальної діяльності, її результатів, використаних стратегій і способів їх подальшого вдосконалення. Групова ж рефлексія передбачає колективний критичний аналіз групової діяльності, цілей, стратегій, процесів, результатів та шляхів їх покращення [87, с. 116-117].

У процесі навчання автономія студентів розвивається через залучення їх до самостійного пошуку, відбору та опрацювання автентичних німецькомовних текстових, аудіо та аудіовізуальних матеріалів професійного спрямування, виконання дослідницьких і проєктних завдань, а також використання цифрових освітніх ресурсів. Важливим аспектом реалізації цього принципу є навчання

студентів використовувати метакогнітивні стратегії аудіювання та читання, які дають змогу ефективно планувати роботу з інформацією, контролювати процес її розуміння та оцінювати результати власної діяльності.

Принцип гнучкості забезпечується вільним доступом студентів до матеріалів, можливістю оперативної зміни матеріалів та завдань, розширенням їх переліку відповідно до потреб студентів та специфіки цільової аудиторії [15, с. 73]; варіативністю завдань, використанням різних форм організації роботи та можливості вибору студентами способів опрацювання інформації.

Принцип домінування рецептивних видів мовленнєвої діяльності передбачає акцент на формування навичок та вмінь аудіювання і читання, забезпечуючи цілеспрямоване формування здатності майбутніх учителів ефективно сприймати та опрацьовувати професійно орієнтовану німецькомовну інформацію, використовуючи її як засіб професійного навчання, самоосвіти та фахового розвитку. Реалізація цього принципу передбачає добір навчальних матеріалів і завдань, спрямованих на розвиток різних видів читання та аудіювання, формування стратегій роботи з іншомовною інформацією, а також поступове ускладнення навчальної діяльності відповідно до професійних потреб і рівня підготовки студентів.

Професійно орієнтоване аудіювання реалізується у процесі прослуховування чи перегляду лекцій і матеріалів професійного характеру. Воно також охоплює участь у конференціях, проєктах, програмах академічної мобільності, спілкуванні з колегами на професійні теми тощо [101]. Професійно орієнтоване читання здійснюється під час роботи з текстами (у друкованому та цифровому форматах) професійного характеру. Обидва види мовленнєвої діяльності є важливими в підготовці майбутніх учителів, оскільки забезпечують їх професійно орієнтованою інформацією та створюють умови для міжкультурного спілкування.

Обґрунтуємо цілі формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Досліджуючи оволодіння майбутніми ІТ-фахівцями професійно орієнтованим англомовним спілкуванням у диференційованому навчанні, О. С. Синеккоп обґрунтовує компоненти цільового управління: планування цілей навчання у зоні найближчого розвитку, реалізація цілей студентом, моніторинг цілей, оцінка ефективності шляхом діагностування досягнень та їх коригування [87, с. 197–198].

Науковці виділяють різні цілі навчання в ЗВО. Начастіше виокремлюють практичну [4, с. 16; 43, с. 30; 47, с. 104; 83, с. 196; 99, с. 149], професійну [43, с. 33; 47, с. 104; 83, с. 196; 99, с. 149], освітню [4, с. 16; 43, с. 33; 47, с. 104; 87, с. 203; 99, с. 149], розвивальну [43, с. 34; 47, с. 104; 83, с. 196; 87, с. 203], емоційно-розвивальну [43, с. 149], виховну [4, с. 16; 43, с. 35; 47, с. 104; 83, с. 196; 87, с. 203; 99, с. 149], лінгвосоціокультурну [83, с. 196], практично-професійну [87, с. 203] цілі.

Екстраполюючи погляди О. С. Синеккоп [87, с. 203] на наше дослідження, вважаємо, що при формуванні професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні професійна мета певною мірою інтегрована у практичну. Крім того, виокремлюємо ще розвивальну, освітню і виховну цілі [17, с. 63].

Практично-професійна ціль передбачає оволодіння майбутніми вчителями професійно орієнтованою німецькомовною компетентністю в аудіюванні та читанні в зоні актуального та найближчого розвитку [87, с. 203].

На основі визначень, поданих у науковій літературі [55; 87; 96], професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в читанні трактуємо як здатність, спираючись на набуті знання, навички та вміння розуміти, відбирати, узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати основну і детальну інформацію професійних текстів різних жанрів і ефективно використовувати її в професійній діяльності.

За аналогією з попереднім визначенням професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в аудіюванні трактуємо як здатність на основі

набутих знань, навичок та вмінь розуміти, узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати основну і детальну інформацію професійних аудіо- та аудіовізуальних текстів різних жанрів і ефективно використовувати її в професійній діяльності.

Услід за науковцями, здатність розглядаємо як інтегративне утворення, що охоплює знання, навички, вміння та здібності, які забезпечують успішне виконання професійних завдань і досягнення цілей спілкування [1, с. 67]. У контексті нашого дослідження доцільно говорити про здібності до сприймання та інтерпретації іншомовної інформації. Вони формуються та розвиваються у процесі оволодіння мовленнєвими навичками й уміннями. До рецептивно-комунікативних здібностей відносимо здатність прогнозувати зміст повідомлення, виокремлювати основну та другорядну інформацію, встановлювати логічні зв'язки між його компонентами, інтерпретувати та критично оцінювати отриману інформацію, застосовувати стратегії аудіювання й читання відповідно до комунікативної мети, здійснювати самоконтроль розуміння, а також використовувати результати сприйняття інформації для розв'язання професійно орієнтованих завдань [1, с. 67].

Зазначені здібності тісно пов'язані не лише з розвитком мовленнєвих навичок і вмінь, а й із функціонуванням психічних процесів і механізмів, зокрема пам'яті, мислення, уваги, мовленнєвого слуху, механізму ймовірного прогнозування тощо. Вони розвиваються у взаємодії з цими процесами та, своєю чергою, позитивно впливають на подальше вдосконалення мовленнєвих навичок, умінь і когнітивних механізмів, що забезпечують ефективну комунікативну діяльність [1, с. 68; 2, с. 177; 68, с. 275].

Студенти повинні оволодіти знаннями професійного контексту майбутньої педагогічної діяльності, типових ситуацій професійної комунікації, особливостей педагогічного дискурсу, жанрових і структурних характеристик професійно орієнтованих текстів та аудіовізуальних матеріалів, а також стратегій аудіювання і читання. Важливими є знання про мовні та позамовні засоби організації усного й письмового професійного повідомлення, способи вираження авторської позиції,

структуру аргументації, засоби логічного зв'язку та маркери ключової інформації. Крім того, студенти мають володіти знаннями про сучасні педагогічні підходи та професійну термінологію, що використовується в іншомовному, зокрема, німецькомовному освітньому просторі [2, с. 177].

Професійна спрямованість навчання реалізується через добір автентичних німецькомовних текстових, аудіо та аудіовізуальних матеріалів педагогічної тематики, залучення студентів до роботи з джерелами професійної інформації та виконання завдань, що моделюють типові ситуації майбутньої професійної діяльності. Це передбачає аналіз професійних проблем, пошук і критичне оцінювання інформації та використання отриманих відомостей для розв'язання професійно орієнтованих завдань [17, с. 64].

Виховна ціль полягає в усвідомленні значущості професійно орієнтованого аудіювання та читання для майбутньої педагогічної діяльності; розвитку готовності до безперервного вдосконалення іншомовних знань, навичок і вмінь; формуванні критичного ставлення до інформації та вмінь здійснювати її оцінювання; вихованні академічної доброчесності, інформаційної культури та інформаційної етики. Важливими результатами є також розвиток відповідальності, самостійності, наполегливості, толерантності, відкритості до міжкультурної взаємодії та готовності до професійного саморозвитку [17, с. 64].

Освітня ціль полягає в оволодінні студентами знаннями про особливості професійно орієнтованого педагогічного дискурсу, закономірності сприйняття та розуміння іншомовної інформації, стратегії аудіювання й читання. Реалізація цієї цілі сприяє розширенню лінгвістичного, педагогічного та соціокультурного кругозору студентів через залучення до роботи з автентичними німецькомовними текстовими, аудіо та аудіовізуальними матеріалами професійного спрямування [17, с. 64].

Розвивальна ціль передбачає розвиток здібностей до сприйняття, аналізу, інтерпретації та критичного оцінювання професійно значущої інформації, представленої в німецькомовних текстах та аудіовізуальних матеріалах;

формування мотивації до вивчення німецької мови та використання її у майбутній професійній діяльності; розвиток навчальної автономії, здатності до саморегуляції та рефлексії власної навчальної діяльності. Крім того, реалізація цієї цілі спрямована на розвиток когнітивних процесів (уваги, пам'яті, мислення), критичного мислення, інформаційно-аналітичних умінь [17, с. 65].

Розглянемо тепер зміст формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Важливим є розуміння потреб та труднощів, які відчують студенти четвертого курсу під час аудіювання та читання професійно орієнтованих німецькомовних текстів.

На основі аналізу наукової літератури та результатів опитування студентів О. С. Синекон зазначає, що для майбутніх фахівців з інформаційних технологій типовими об'єктивними труднощами в аудіюванні є ті, які зумовлені мовними особливостями (вимова, інтонація, лексичне оформлення, граматичні структури) – 34,88%, змістом аудіотексту – 7,77%, умовами пред'явлення (темп, кількість прослуховувань) – 25,7%, монологічним чи діалогічним видом мовлення – 7,45%. Суб'єктивні труднощі, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями студентів (уміння слухати, пам'ять, увага, вмотивованість тощо) є також вагомими і становлять 24,2%. У читанні дослідниця виокремлює труднощі, спричинені мовним оформленням (лексика, граматики) – 23,08%, змістом тексту – 19,71%, кількістю читань – 6,15%, жанром тексту – 35,26%, а також труднощі, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями студентів (вміння прогнозувати, запам'ятовувати, розвиток уваги, вмотивованість тощо) – 15,8% [87, с. 52-53].

Провівши таке опитування серед 63 студентів 4 курсу – майбутніх учителів іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, а також Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, ми отримали дещо подібні результати. Так, труднощі розуміння автентичних професійно орієнтованих німецькомовних аудіо

та аудіовізуальних текстів пов'язані з мовним оформленням, зокрема вимовою та інтонацією (63 %), лексичним оформленням (40 %), змістом (35 %), темпом мовлення (33 %), кількістю прослуховувань (32 %), індивідуально-психологічними особливостями студентів (уміння слухати, пам'ять, увага, вмотивованість тощо) (19 %). У процесі читання вагомими є труднощі, пов'язані з лексичним (44 %), граматико-синтаксичним оформленням (32 %), змістом тексту (≈ 19 %). Текст опитувальника подано в Додатку А, результати – в Додатку Б.

Традиційно в сучасній вітчизняній методиці виокремлюють предметний та процесуальний аспекти змісту [47, с. 127; 87, с. 209].

Серед предметного аспекту, услід за дослідниками, виокремлюємо сфери спілкування, функції, ситуації професійно орієнтованого аудіювання та читання, комунікативні цілі й наміри учасників спілкування, теми, тексти, мовний і лінгвосоціокультурний матеріал, навчальні стратегії [47, с. 127; 87, с. 209].

Услід за науковцями [20, с. 33; 96, с. 56], які орієнтуються на сфери спілкування відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (особисту, де суб'єкт навчання є приватною особою, яка взаємодіє з родиною, друзями та реалізує власні інтереси; публічну, де він функціонує як член певної спільноти чи організації; професійну, пов'язану з виконанням професійних обов'язків; освітню, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі [45, с. 45]), базуємося на цій коасифікації і виокремлюємо професійну і освітню сфери спілкування.

Ключовими функціями професійно орієнтованого німецькомовного аудіювання та читання майбутніх учителів є інформаційна, когнітивна, професійно-розвивальна [87]. Інформаційна функція забезпечує сприйняття, розуміння, відбір, аналіз та опрацювання професійно значущої інформації, представленої в німецькомовних текстових, аудіо та аудіовізуальних матеріалах. Когнітивна функція реалізується через розширення педагогічних, методичних та лінгвокраїнознавчих знань, розвиток критичного мислення, умінь аналізувати, узагальнювати, інтерпретувати та оцінювати отриману інформацію. У процесі

аудіювання та читання студенти не лише сприймають інформацію, а й осмислюють її, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, співвідносять нові відомості з наявними знаннями та формують власні професійні судження. Професійно-розвивальна функція реалізується через систематичне ознайомлення з новітніми досягненнями педагогічної науки, сучасними освітніми технологіями, методичними рекомендаціями та професійним досвідом німецькомовних країн.

Ще один компонент змісту – ситуації професійно орієнтованого аудіювання та читання майбутніх учителів, серед яких виокремлюємо:

- 1) ситуації професійного навчання, пов'язані з ознайомленням із фаховою інформацією, сучасними педагогічними концепціями, методичними підходами та результатами наукових досліджень;
- 2) підготовка до заняття, що передбачає пошук, відбір, аналіз та опрацювання німецькомовних навчальних, методичних і дидактичних матеріалів для планування та організації освітнього процесу;
- 3) ситуації професійного спілкування та обміну досвідом, які охоплюють ознайомлення з досвідом колег, матеріалами професійних спільнот, виступами фахівців, вебінарами та інтерв'ю;
- 4) розв'язання педагогічних проблем, що передбачають аналіз професійних кейсів, проблемних ситуацій і пошук оптимальних шляхів їх вирішення на основі опрацювання німецькомовних джерел;
- 5) професійного саморозвитку, пов'язані із самоосвітою, підвищенням кваліфікації, ознайомленням із сучасними тенденціями розвитку іншомовної освіти та новітніми освітніми технологіями;
- 6) ситуації міжкультурної взаємодії, що передбачають ознайомлення з освітніми системами, педагогічними традиціями та практиками німецькомовних країн, а також порівняння їх із вітчизняним досвідом;
- 7) ситуації підготовки до наукових і професійних заходів, пов'язані з опрацюванням програм конференцій, тез доповідей, наукових статей, відеозаписів

виступів і презентацій із метою підготовки власних повідомлень, участі в конференціях, семінарах та інших формах академічної взаємодії.

Такі ситуації моделюють реальні умови майбутньої професійної діяльності вчителя та забезпечують практичну спрямованість формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Погоджуємось із І. П. Задорожною, що в процесі підготовки майбутніх учителів доцільно надавати перевагу проблемним навчальним ситуаціям, орієнтованим на розв'язання професійно значущих завдань. Проблема виникає тоді, коли студент усвідомлює недостатність наявних знань, умінь чи досвіду для пояснення певного явища або розв'язання поставленого завдання. У контексті навчання професійно орієнтованого німецькомовного аудіювання та читання йдеться про навчальні проблеми, в основі яких лежать суперечності, що потребують виявлення, аналізу та пошуку шляхів їх розв'язання. Такі суперечності можуть бути очевидними або прихованими, чітко сформульованими чи такими, що потребують самостійного визначення студентами в процесі роботи з автентичними німецькомовними текстами та аудіоматеріалами [47, с. 131].

Комунікативними цілями для майбутніх учителів у процесі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні є отримання, розуміння, аналіз, інтерпретація, оцінювання та використання професійно значущої інформації для вирішення навчально-професійних завдань.

Услід за Ф. С. Бацевичем, комунікативний намір трактуємо як тактичний прийом, що слугує практичним засобом досягнення певної комунікативної мети [3, с. 346]. Серед комунікативних намірів майбутніх учителів виокремлюємо: ознайомитися з професійно значущою інформацією; знайти необхідну інформацію; уточнити та конкретизувати відомості; зрозуміти основний зміст або деталі повідомлення; проаналізувати та інтерпретувати інформацію; зіставити різні погляди та підходи; визначити переваги й недоліки певних педагогічних рішень; оцінити достовірність та актуальність інформації; узагальнити й систематизувати отримані відомості; ознайомитися з досвідом колег і освітніми

практиками німецькомовних країн; підготуватися до участі в семінарах, конференціях, педагогічній практиці та професійному спілкуванні; використати отриману інформацію для підготовки до занять, розв'язання педагогічних проблем і професійного саморозвитку.

Тематика дисциплін конкретизована в робочих програмах. До прикладу, в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, де проводився експеримент, здобувачі четвертого курсу опановують 4 загальними темами, в межах яких визначаємо підтеми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю: 1) Підготовка до ... (підтеми – спілкування телефоном, зокрема в різних офіційних ситуаціях; готовність до роботи з колегами; підготовка до іспитів); 2) Світ культури (підтеми – світова культурна спадщина; сучасні мови і мови, що зникають; світ книг); 3) З великим почуттям (підтеми – з мистецтвом краще; мова і почуття; почуття та емоції); 4) Погляд у майбутнє (підтеми – через 50 років; професії майбутнього; технології майбутнього) [81].

Важливим компонентом змісту є тексти, під якими розуміємо зв'язні усні і письмові висловлювання, що продукуються і сприймаються в процесі мовленнєвої діяльності. Серед функцій текстів науковці виокремлюють комунікативну (текст є засобом спілкування, взаємодії), прагматичну (текст здійснює соціопсихологічний вплив на учасників спілкування), когнітивну (вплив на світогляд, активація когнітивних процесів слухачів та читачів), епістеміологічну (відображення реалій лінгвосоціуму), навчальну (тексти сприяють оволодінню знаннями, розвитку навичок і вмінь, критичного мислення тощо) [96, с. 57]. Попри важливість усіх функцій, у нашому дослідженні ми особливо наголошуємо на когнітивній та навчальній функціях, адже опрацювання різних видів текстів сприяє активізації когнітивних процесів. Тексти є взірцем мовлення, джерелом створення професійно орієнтованих проблемних ситуацій.

Ще одним компонентом предметного аспекту змісту є стратегічний матеріал, який у нашому дослідженні представлений, перш за все, навчальними стратегіями, які допомагають досягти цілей навчання.

До лінгвосоціокультурного матеріалу доцільно віднести відомості про системи освіти Німеччини, Австрії та Швейцарії (*Grundschule, Gymnasium, Gesamtschule, Abitur, Matura*), особливості підготовки та професійної діяльності вчителів (*Referendariat, Lehrerzimmer, Elternabend, Klassenkonferenz*), сучасні педагогічні концепції та освітні реформи, традиції та цінності шкільної освіти, особливості взаємодії між учителями, учнями та батьками. Важливими є також соціокультурно марковані та безеквівалентні лексичні одиниці (*Einschulung* – урочистий вступ дитини до школи; *Schultüte* – святковий конус із подарунками для першокласників; *Stammtisch* – регулярні неформальні зустрічі однодумців; *Feierabend* – час після роботи, відпочинок після робочого дня), фонові знання (система оцінювання, традиція *Einschulung* (урочистий вступ дитини до школи) та відповідно *Schultüte* – барвистий конус із солодощами, канцелярськими приладами, який дарують дитині батьки або родичі), мовленнєвий етикет, норми професійного спілкування, правила академічної доброчесності та особливості організації освітнього процесу в німецькомовних країнах.

У трактуванні О. С. Синекон для майбутніх ІТ фахівців мовний матеріал містить фонетичний, лексичний і граматичний, орфографічний і пунктуаційний компоненти, представлені зазвичай окремими фонемами, інтонаційними фрагментами, словами, фразами, реченнями, граматичними структурами [87, с. 218]. Оскільки до четвертого курсу студенти вже повинні оволодіти граматичним та фонетичним матеріалом, ми зосередимося, перш за все, на лексичному матеріалі, який відображає специфіку професійно орієнтованих німецькомовних текстів та аудіоматеріалів. Студенти повинні оволодіти загальновживаною лексикою, яка включає стилістично нейтральні слова для позначення предметів, явищ, якостей, дій, станів, а також мовленнєві кліше та етикетні формули, що використовуються в усному й писемному професійному спілкуванні (*sich aneignen* – опановувати, засвоювати; *begründen* – обґрунтовувати; *berücksichtigen* – враховувати; *veranschaulichen* – унаочнювати, ілюструвати; *fördern* – сприяти розвитку; *reflektieren* – рефлексувати). Важливе

місце посідає спеціальна лексика, яка репрезентує педагогічну сферу та передбачає оволодіння відповідною термінологією.

Терміни поділяють на загальнонаукові, міжгалузеві та галузеві [87, с. 217]. До загальнонаукових належать лексичні одиниці, які функціонують у різних галузях знань (*Untersuchung* – дослідження, *Ansatz* – підхід, *Zusammenhang* – взаємозв'язок, *Schlussfolgerung* – висновок). Міжгалузеві терміни є спільними для педагогіки, психології, лінгвістики та методики навчання іноземних мов (*Kompetenz* – компетентність, *Kognition* – когніція, *Fähigkeit* – здатність, *Fertigkeit* – навичка, уміння, *Transfer* – перенесення знань, *Mehrsprachigkeit* – багатомовність). Галузеві терміни охоплюють слова і словосполучення, характерні для педагогічної та методичної сфер (*Sprachmittlung* – медіація, *Schreibkompetenz* – письмова компетентність, *Sprechkompetenz* – компетентність у говорінні, *Wortschatzarbeit* – робота над лексикою, *Grammatikvermittlung* – навчання граматики, *Aussprachetraining* – навчання вимови, *Lernstrategie* – навчальна стратегія, *Scaffolding* – підтримка, *Mehrsprachigkeitsdidaktik* – дидактика багатомовності, *Fremdsprachendidaktik* – методика навчання іноземних мов, *DaF-Unterricht* – навчання німецької мови як іноземної). Окрему групу становлять лексичні одиниці, що відображають специфіку освітніх систем німецькомовних країн та належать до безеквівалентної лексики (*Abitur* – випускний іспит та атестат зрілості в Німеччині, *Referendariat* – практична підготовка майбутніх учителів після завершення університетської освіти, *Elternabend* – батьківські збори, *Klassenkonferenz* – засідання педагогічної ради класу, *Ganztagsschule* – школа повного дня, *Einschulung* – урочистий вступ дитини до школи).

Таким чином, лексичний матеріал має забезпечувати не лише формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а й сприяти поглибленню фахових знань майбутніх учителів, розвитку їхньої міжкультурної компетентності та готовності до професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Процесуальний аспект змісту формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні включає знання, мовленнєві навички, навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом; мовленнєві вміння, вміння оперувати навчальними стратегіями, комунікативні здібності, вправи і завдання для розвитку навичок, умінь та здібностей [20, с. 31–32; 47, с. 127; 87, с. 219].

У сучасних дослідженнях, присвячених навчанню іншомовного читання засобами Інтернет-ресурсів, наголошується на важливості медіакомпетентності як умови ефективної роботи з електронними джерелами інформації [20, с. 31–32; 55, с. 56–57]. Медіакомпетентність розглядається як сукупність знань, навичок і вмінь здобувати, знаходити, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних електронних ресурсів [20, с. 31–32; 55, с. 56–57]. Водночас результати проведеного нами опитування в 2022–2025 рр. серед 63 студентів четвертого курсу – майбутніх учителів іноземних мов засвідчили, що здобувачі вже володіють уміннями використовувати браузер, пошукові системи, електронні словники, навігації вебресурсами, пошуку та збереження інформації. Так, на запитання щодо орієнтації у веб-сторінках освітніх видань та платформ 94 % опитаних зазначили, що орієнтуються в таких ресурсах і 94 % вказали на відсутність потреби такого навчання. Стосовно найбільш використовуваних онлайн ресурсів здобувачі вказали:

Goethe-Institut (<https://www.goethe.de>) – 97 %;

Lehrer-Online (<https://www.lehrer-online.de>) – 86 %,

Deutscher Bildungsserver (<https://www.bildungsserver.de>) – 76 %,

Planet Schule (<https://www.planet-schule.de>) – 73 %.

Результати опитування наведено в Додатку Б.

З огляду на результати відповідей студентів у межах нашого дослідження, ми не розглядали формування медіакомпетентності як окреме завдання навчання.

У зв'язку з цим основну увагу було зосереджено не на формуванні вмінь пошуку інформації, а на розвитку вмінь її розуміння, критичного аналізу,

інтеграції відомостей з усних і письмових джерел та використання отриманої інформації у професійно орієнтованому усному й писемному спілкуванні.

Під знаннями розуміємо результат навчання та набутого досвіду, що формується в процесі оволодіння німецькою мовою та професійною підготовкою майбутніх учителів [87, с. 219]. Традиційно знання поділяють на декларативні та процедурні. Декларативні знання охоплюють відомості про мовні явища, педагогічні поняття, соціокультурні реалії, факти та закономірності, тоді як процедурні знання пов'язані зі способами виконання навчальних і професійних дій, зокрема застосуванням стратегій аудіювання та читання, прийомів роботи з інформацією та використанням набутих знань у практичній діяльності [87, с. 219].

Навичка розглядається як компонент свідомо здійснюваної мовленнєвої діяльності, тобто мовленнєва дія, яка внаслідок багаторазового повторення досягла високого ступеня автоматизованості [3, с. 349; 87, с. 219].

Уміння визначають як здатність планувати й реалізовувати комунікативний намір і комунікативну стратегію на основі набутих знань і сформованих навичок [3, с. 349; 87, с. 219].

Зазначимо, що для конкретизації компонентів процесуального аспекту змісту формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні ми опиратимемось на такі його види:

- ознайомлювальне, яке передбачає розуміння загального змісту та основних деталей тексту;
- вибіркове, спрямоване на розуміння необхідної інформації з тексту;
- детальне, орієнтоване на повне й точне розуміння тексту, інтерпретацію його змісту, авторської позиції та комунікативних намірів автора [47, с. 73].

Серед декларативних виокремлюємо знання про:

- основні види професійно орієнтованого аудіювання (ознайомлювального, вибіркового, детального);
- фонетичні, лексичні та граматичні особливості німецькомовного усного мовлення рівня B2–C1;

- педагогічну, методичну та лінгвістичну термінологію, характерну для професійно-педагогічного дискурсу;
- жанрові особливості професійно орієнтованих аудіоматеріалів (лекція, вебінар, доповідь, інтерв'ю, подкаст, відеоурок, професійна дискусія);
- структуру усного наукового, навчально-методичного та професійно-педагогічного дискурсу;
- особливості організації інформації в аудіотексті;
- мовні засоби вираження основної думки, аргументації, причинно-наслідкових зв'язків та ставлення мовця;
- лінгвосоціокультурні особливості німецькомовного освітнього простору;
- особливості систем освіти Німеччини, Австрії та Швейцарії;
- стратегії професійно орієнтованого аудіювання [47, с. 493–496].

До процедурних відносимо знання про те, як:

- прогнозувати зміст аудіоповідомлення;
- визначати його тему та основну думку;
- виокремлювати важливу інформацію, критично її сприймати і порівнювати з відомою;
- розпізнавати логіко-сміслову структуру аудіотексту;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- відстежувати аргументацію мовця;
- визначати комунікативні наміри та ставлення мовця;
- систематизувати, інтерпретувати та критично оцінювати почуту інформацію;
- використовувати різні стратегії аудіювання залежно від комунікативної мети [47, с. 493–496].

До навичок професійно орієнтованого аудіювання (фонетичних, лексичних, граматичних) зараховуємо:

- адекватне сприймання модифікації голосних і приголосних у зв'язному мовленні;
- розпізнавання важливих елементів дискурсу за розташуванням логічного наголосу, ритму, варіації тону;
- встановлення смислових зв'язків між словами;
- розуміння фахової лексики;
- розуміння граматичних структур;
- прогнозування подальшого вживання слів;
- прогнозування синтаксичних структур [47, с. 510–519; 87].

Серед умінь ознайомлювального аудіювання виокремлюємо такі:

- розуміти загальний зміст та основні деталі тривалих, логічно структурованих, зв'язних і складних у мовному та змістовому плані презентацій, доповідей, лекцій на професійно-педагогічні теми;
- розуміти загальний зміст та основні деталі дискусій, вебінарів, інтерв'ю та професійних обговорень;
- визначати тему, мету та основну ідею повідомлення;
- прогнозувати зміст повідомлення на основі заголовка, ключових слів, вступної інформації та контексту;
- виокремлювати ключові факти, поняття та професійно значущу інформацію;
- визначати основні положення та висновки мовця;
- розуміти логіку викладу інформації та послідовність подання фактів;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами й подіями;
- розпізнавати маркери структурування усного повідомлення;
- визначати ставлення мовця до порушеної проблеми;
- розуміти основні аргументи та приклади, наведені на їх підтвердження;
- розпізнавати комунікативні наміри мовця;

- співвідносити нову інформацію з наявними професійними знаннями;
- узагальнювати зміст прослуханого повідомлення та формулювати основні висновки [47, с. 493–496].

Для вибіркового аудіювання характерні такі вміння:

- добирати необхідну та специфічну інформацію зі складних у мовному і змістовому плані презентацій, доповідей, лекцій, вебінарів, інтерв'ю та дискусій професійного характеру;
- визначати факти, дані, приклади та аргументи, релевантні поставленому завданню;
- знаходити інформацію щодо конкретної педагогічної проблеми або питання;
- виокремлювати ключові поняття, терміни та визначення;
- встановлювати зв'язок між окремими фрагментами повідомлення;
- відбирати інформацію для підготовки до занять, педагогічної практики, наукових досліджень чи професійного саморозвитку;
- розпізнавати основні висновки та рекомендації мовця;
- визначати позицію мовця щодо окремих аспектів обговорюваної проблеми;
- знаходити підтвердження або спростування певних тверджень;
- зіставляти інформацію з різних аудіоджерел;
- фіксувати та систематизувати необхідну інформацію відповідно до поставленої комунікативної або професійної мети [47, с. 493–496].

Детальне аудіювання передбачає формування вмінь:

- розуміти основні та другорядні деталі складних у мовному і змістовому плані презентацій, доповідей, лекцій, вебінарів, інтерв'ю та дискусій професійного характеру;
- точно інтерпретувати зміст прослуханого повідомлення;
- розрізняти факти, судження та припущення;

- розуміти й аналізувати аргументацію в професійно орієнтованому мовленні;
- визначати логіку міркувань мовця та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між висловленими ідеями;
- розуміти погляди, позиції та ставлення мовців до предмета обговорення;
- розпізнавати комунікативні наміри мовця та приховані смисли повідомлення;
- інтерпретувати приклади, пояснення, статистичні дані та інші засоби аргументації;
- визначати основні та другорядні аргументи, оцінювати їхню переконливість;
- виявляти спільні та відмінні погляди учасників професійної дискусії;
- критично оцінювати достовірність, актуальність і релевантність отриманої інформації;
- робити обґрунтовані висновки на основі прослуханого та інтегрувати отриману інформацію у власну професійну діяльність [47, с. 493–496].

Для конкретизації компонентів процесуального аспекту змісту формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні ми опитатимемось на такі його види:

- ознайомлювальне читання, метою якого є розуміння загального змісту та основних смислових компонентів тексту;
- переглядове читання, спрямоване на пошук і вилучення конкретної інформації відповідно до поставленої комунікативної чи професійної мети;
- вивчальне читання, що передбачає повне й точне розуміння змісту тексту, аналіз його структури, аргументації, авторської позиції та комунікативних намірів, а також інтерпретацію й критичне оцінювання отриманої інформації.

Серед декларативних виокремлюємо знання про:

- основні види професійно орієнтованого читання (ознайомлювальне, переглядове та вивчальне), їхні цілі та особливості застосування;
- структуру й жанрово-стилістичні характеристики професійно орієнтованих текстів (наукових і науково-популярних статей, методичних рекомендацій, навчально-методичних матеріалів, звітів, тез доповідей, матеріалів конференцій);
- особливості організації інформації в тексті, способи вираження основної думки, аргументації та авторської позиції;
- лексичні, граматичні та стилістичні засоби, характерні для наукового й професійно-педагогічного дискурсу;
- педагогічну, методичну та лінгвістичну термінологію;
- стратегії професійно орієнтованого читання, способи пошуку, відбору, аналізу та інтерпретації інформації;
- особливості академічного письма та наукової комунікації;
- сучасні тенденції розвитку освіти, педагогіки й методики навчання іноземних мов;
- лінгвосоціокультурні особливості німецькомовного освітнього простору;
- принципи академічної доброчесності під час роботи з науковими джерелами [47, с. 503–506; 87, с. 226].

До процедурних знань відносимо знання про те:

- який вид читання доцільно обрати залежно від комунікативної мети та поставленого завдання;
- як прогнозувати зміст тексту на основі заголовка, ключових слів, анотації чи візуальних опор;
- як знаходити, відбирати та вилучати необхідну інформацію з професійно орієнтованих текстів;
- як визначати тему, основну думку та ключові положення тексту;

- як аналізувати логіко-сміслову структуру тексту, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та відстежувати розвиток аргументації автора;
- як розрізняти факти, судження та оцінні висловлювання;
- як інтерпретувати авторську позицію та комунікативні наміри;
- як критично оцінювати, систематизувати та узагальнювати інформацію;
- як співвідносити нову інформацію з наявними професійними знаннями;
- як застосовувати стратегії ознайомлювального, переглядового та вивчального читання для ефективного розуміння професійно орієнтованих німецькомовних текстів [47, с. 503–506; 87, с. 226].

До навичок професійно орієнтованого читання (передусім лексичних і граматичних) зараховуємо:

- встановлення смислових зв'язків між словами, словосполученнями та реченнями;
- розуміння загальнонаукової, педагогічної, методичної та лінгвістичної термінології;
- розпізнавання значення незнайомих лексичних одиниць за контекстом, словотворчими елементами та інтернаціоналізмами;
- розуміння багатозначних слів і термінів відповідно до контексту;
- автоматизоване розпізнавання граматичних структур, характерних для наукового й професійно-педагогічного дискурсу;
- прогнозування подальшого розвитку змісту на основі лексико-граматичних засобів;
- визначення засобів лексичного та синтаксичного зв'язку між частинами тексту; розпізнавання логічних маркерів послідовності, причиново-наслідкових, умовних, часових і допустових відношень;

– встановлення референційних зв'язків між мовними одиницями; автоматизоване розуміння складних синтаксичних конструкцій, зокрема пасивних, інфінітивних, дієприкметникових та підрядних конструкцій; розпізнавання засобів вираження авторської позиції, аргументації та оцінки; співвіднесення мовних засобів із комунікативною функцією тексту [22, с. 28–29; 96, с. 63].

Серед умінь ознайомлювального читання виокремлюємо такі:

- розуміти загальний зміст та основні деталі наукових статей, методичних рекомендацій, доповідей та інших професійно орієнтованих текстів;
- визначати тему, основну думку та мету тексту;
- прогнозувати зміст тексту за заголовком, підзаголовками, ключовими словами, анотацією, ілюстраціями чи іншими візуальними опорами;
- визначати доцільність подальшого читання відповідно до поставленої комунікативної або професійної мети;
- виокремлювати ключову інформацію та основні положення тексту;
- визначати логіку викладу матеріалу й загальну структуру тексту;
- розпізнавати основні аргументи автора;
- встановлювати тематичні зв'язки між частинами тексту;
- співвідносити нову інформацію з уже набутими професійними знаннями;
- формулювати загальні висновки за змістом прочитаного [47, с. 510–519; 87, с. 307–309].

Для переглядового читання виділяємо такі вміння:

- знаходити та розуміти необхідну інформацію в професійно орієнтованих текстах;
- швидко відшукувати фактичні дані, ключові поняття, визначення, приклади та рекомендації;
- виокремлювати й розуміти факти, думки та оцінні судження автора;

- визначати значущість, актуальність і релевантність інформації відповідно до поставленої комунікативної чи професійної мети;
- знаходити інформацію для розв'язання конкретного професійного завдання;
- встановлювати місце розташування необхідної інформації в тексті;
- співвідносити інформацію з різних текстових фрагментів;
- відбирати матеріал для підготовки до занять, педагогічної практики, наукових досліджень чи професійного саморозвитку;
- систематизувати знайдену інформацію та використовувати її для виконання навчально-професійних завдань [47, с. 510–519; 87, с. 307–309].

Вивчальне читання передбачає формування таких умінь:

- розрізняти реальні факти, припущення, думки та оцінні судження;
- виокремлювати основну й другорядну інформацію;
- повно і точно розуміти зміст професійно орієнтованих текстів;
- аналізувати логіко-сміслову структуру тексту;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та подіями;
- розпізнавати лінію аргументації автора, аналізувати наведені докази й приклади;
- визначати різні погляди на проблему та авторську позицію;
- інтерпретувати комунікативні наміри автора;
- критично оцінювати достовірність, об'єктивність і актуальність інформації;
- узагальнювати та систематизувати прочитану інформацію;
- зіставляти її з іншими джерелами та власними професійними знаннями;
- робити обґрунтовані висновки й використовувати отриману інформацію для розв'язання професійних завдань, підготовки до занять,

педагогічної практики та науково-дослідної діяльності [47, с. 510–519; 87, с. 307–309].

До навичок оперування лінгвосоціокультурним матеріалом в аудіюванні та читанні відносимо:

- розпізнавання та розуміння безеквівалентної й фонової лексики;
- автоматизоване співвіднесення мовних одиниць із культурними реаліями німецькомовних країн;
- розуміння соціокультурно маркованих лексичних одиниць, фразеологізмів, мовленнєвих кліше та формул мовленнєвого етикету;
- розпізнавання назв освітніх інституцій, документів, посад, свят, традицій та інших культурно значущих реалій;
- розпізнавання соціокультурних маркерів професійно-педагогічного дискурсу;
- співвіднесення мовних засобів із типовими ситуаціями професійного спілкування в німецькомовному освітньому середовищі.

Важливим компонентом процесуального аспекту змісту формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні є вміння застосовувати навчальні стратегії, спільні для обох рецептивних видів мовленнєвої діяльності. У дослідженні ми дотримуємося класифікації Р. Оксфорд і виокремлюємо прямі (когнітивні та компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, соціальні й афективні) стратегії [161].

До когнітивних стратегій, подібних для аудіювання і читання, відносимо такі:

- активізація предметних знань;
- аналіз, узагальнення прочитаного чи почутого;
- визначення труднощів розуміння; встановлення важливих фрагментів у тексті;
- фокусування уваги на головному;

- виявлення смислових віх та ключових слів, які допомагають зрозуміти основний смисл тексту;

- прогнозування організаційної структури та змісту тексту;
- ігнорування певних неважливих частин тексту;
- аналіз власних знань з предмета;
- порівняння нових знань з наявними;
- читання першого рядка кожного абзацу для загального розуміння тексту;

- виділення ключових понять і термінів;
- структурування інформації;
- співвіднесення інформації з власним професійним досвідом [47, с. 587–588, 589–590; 87, с. 126–130].

Серед компенсаторних виділяємо:

- ігнорування незнайомих слів, складних фрагментів тексту;
- використання контексту для здогадки про значення лексичних одиниць;

- здогадка про значення лексичних одиниць за їх будовою;
- використання словника для визначення значення незнайомого слова;
- кількаразове перечитування/прослуховування незрозумілих фрагментів тексту;

- використання інтернаціоналізмів і когнатів;
- використання граматичних, словотвірних та синтаксичних підказок для розуміння незнайомих мовних одиниць [47, с. 587–588, 589–590; 87, с. 126–130].

Перш ніж представити перелік метакогнітивних стратегій аудіювання, наголосимо на доцільності візуалізації прочитаного чи почутого. Значення візуалізації для навчання іноземної мови обґрунтовано в теорії подвійного кодування (Dual Coding Theory) А. Пейвіо. Відповідно до цієї теорії, інформація

обробляється двома незалежними системами – вербальною та образною. Використання обох способів кодування забезпечує ефективніше запам'ятовування нових лексичних одиниць порівняно з використанням лише одного з них [162; 172 та ін.].

Томлісон Б. вважає, що здобувачі освіти під час читання іноземною мовою не завжди спонтанно використовують візуалізацію, хоча саме вона сприяє глибшому розумінню та кращому запам'ятовуванню змісту тексту. Тому дослідник наголошує на необхідності цілеспрямованого розвитку вмінь створювати ментальні образи в процесі читання [188, с. 364]. За аналогією можемо екстраполювати зазначені висновки на прослухане.

До метакогнітивних стратегій аудіювання і читання відносимо такі:

- візуалізація прочитаного/прослуханого, наприклад, у вигляді ментальних карт;
- планування подальших дій;
- визначення важливості інформації для досягнення мети, можливостей її подальшого використання;
- ведення записів прочитаного/прослуханого;
- аналіз ефективності використаних стратегій та їх заміна у разі потреби;
- пошук можливостей для самостійної практики;
- попереднє визначення мети й очікуваного результату читання або аудіювання;
- вибір найбільш доцільних стратегій залежно від типу тексту та навчального завдання;
- розподіл уваги між загальним змістом і ключовими деталями;
- постійний моніторинг власного розуміння в процесі сприймання інформації;
- перевірка правильності розуміння після завершення читання чи аудіювання;

– оцінювання ступеня досягнення поставленої мети [47, с. 587–588, 589–590; 87, с. 126–130].

Соціальні й афективні стратегії включають:

- самовинагорода за ефективно виконану роботу;
- обговорення прочитаного/прослуханого з іншими студентами;
- вибір письмових, аудіо та аудіовізуальних текстів за власними інтересами;
- звернення по допомогу чи роз'яснення до інших студентів чи викладача;
- читання/прослуховування матеріалу та його аналіз у парах чи групах;
- спільний пошук шляхів подолання труднощів розуміння;
- взаємоперевірка правильності розуміння інформації;
- співпраця під час виконання професійно орієнтованих завдань на основі текстів чи аудіоматеріалів;
- звернення за зворотним зв'язком щодо правильності інтерпретації інформації;
- підтримання позитивної мотивації до роботи з автентичними німецькомовними матеріалами;
- зниження тривожності шляхом співпраці з одногрупниками та викладачем [47, с. 587–588, 589–590; 87, с. 126–130].

На важливості використання метакогнітивних стратегій у процесі слухання наголошують Л. Вандергріфт та С. С. М. Гох. Зокрема, автори демонструють алгоритм їх застосування, виокремлюючи чотири етапи роботи з аудіоповідомленням [195].

Етап планування готує студентів до активного й усвідомленого аудіювання. На цьому етапі вони визначають, на що варто звернути увагу під час слухання, і створюють умови для успішного розуміння інформації. Планування допомагає

студентам заздалегідь підготуватися до змісту повідомлення та усвідомити, яке завдання їм необхідно виконати.

Під час планування студенти можуть актуалізувати знання з теми та відповідну соціокультурну інформацію; проаналізувати жанр аудіотексту й пригадати особливості його структури; передбачити слова, поняття або ідеї, які можуть прозвучати; визначити, на якій інформації слід зосередитися і наскільки детально її потрібно зрозуміти відповідно до мети аудіювання; прогнозувати зміст повідомлення на основі попередніх знань і контексту; а також підготуватися до слухання, усунувши чинники, що можуть відволікати увагу [195].

Другий етап – моніторинг розуміння. Під час аудіювання студенти постійно контролюють власне розуміння й за потреби коригують його. Вони оцінюють, наскільки правильно розуміють почуте; зіставляють інформацію зі своїми прогнозами, попередніми знаннями та логікою повідомлення; уточнюють або підтверджують власні припущення; оцінюють рівень розуміння основної та необхідної детальної інформації; визначають, чи є обраний спосіб роботи з аудіотекстом ефективним.

Ще один етап – подолання труднощів розуміння. Якщо під час аудіювання виникають труднощі, студенти змінюють або доповнюють спосіб роботи з аудіотекстом. Для цього вони можуть скоригувати власні прогнози чи припущення відповідно до нової інформації, зробити висновок про значення незрозумілого фрагмента на основі вже зрозумілого змісту або звернутися за уточненням, якщо це дозволяє комунікативна ситуація.

Після завершення аудіювання студенти оцінюють, наскільки ефективними були обрані стратегії та чи вдалося досягти поставленої мети. Вони аналізують труднощі, які виникли під час роботи, визначають їх причини, перевіряють правильність розуміння за потреби за допомогою транскрипції або повторного прослуховування окремих фрагментів, а також оцінюють, наскільки успішними були використані способи подолання труднощів і чи варто застосовувати їх у подальшій роботі [195, с. 107–108].

Комунікативні здібності, конкретизовані нами вище, розвиваються паралельно з розвитком навичок та вмінь.

Опанування знаннями, навичками та вміннями здійснюється у процесі виконання вправ та завдань, які повинні відповідати рівню володіння здобувачами німецькомовною компетентністю в аудіюванні та читанні, а також професійно орієнтованими знаннями, навичками та вміннями. Детальніше про вправи йтиметься в підрозділі 2.2.

У попередньому підрозділі ми проаналізували психолінгвістичні передумови інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Аналіз принципів, цілей та змісту професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні спонукає нас до висновків про методичні передумови інтегрованого формування зазначеної компетентності.

Крім подібності навчальних стратегій аудіювання та читання, передумовою інтеграції є також необхідність розвитку декларативних і процедурних знань, лексичних, граматичних, фонетичних навичок (у процесі читання реалізується внутрішнє мовлення) та вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. В обох випадках декларативні знання включають уявлення про види читання/аудіювання та відповідні стратегії, а процедурні — знання щодо вибору адекватного виду діяльності залежно від мети, способів аналізу тексту, виокремлення значущої інформації та критичного її осмислення.

Аудіювання і читання характеризуються спільністю рецептивних мовленнєвих навичок, зокрема встановленням смислових зв'язків між словами, розумінням граматичних і синтаксичних структур, прогнозуванням лексичного та синтаксичного розвитку тексту. Це свідчить про можливість паралельного формування лексико-граматичної бази обох видів мовленнєвої діяльності.

Підставою для інтеграції є типологічна подібність умінь, що формуються в межах різних видів аудіювання і читання (ознайомлювального, переглядового/вибіркового, вивчального/детального). В обох компетентностях

передбачається розвиток умінь розуміти загальний зміст і деталі, знаходити необхідну інформацію, розрізняти факти й оцінні судження, аргументацію та різні погляди на проблему [16, с. 97]. В обох видах рецептивної мовленнєвої діяльності студенти виконують подібні когнітивні операції: аналізують, узагальнюють, інтерпретують та оцінюють інформацію. Це сприяє перенесенню сформованих умінь з одного виду мовленнєвої діяльності на інший і підвищує ефективність навчання.

Інтеграції сприяє спільна професійна спрямованість аудіювання і читання, оскільки обидва види діяльності ґрунтуються на роботі з автентичними професійно орієнтованими текстами (науково-популярними та науковими статтями, доповідями, лекціями, презентаціями, дискусіями), що моделюють реальні комунікативні ситуації фахової діяльності [16, с. 97].

Крім того, у процесі професійно орієнтованого аудіювання і читання здобувачі інтегровано оволодівають предметними знаннями, пов'язаними з подальшою професійною діяльністю. Саме предметні знання є когнітивною основою для прогнозування змісту тексту, розуміння фахової лексики, розпізнавання причинно-наслідкових зв'язків, аргументів, різних поглядів на професійну проблему.

Отже, спільність мети, змісту, структури, стратегій, мовленнєвих навичок та рецептивних умінь зумовлює доцільність інтегрованого формування німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, що сприятиме цілісному розвитку умінь та оптимізації професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Обґрунтувавши можливість інтегрованого формування цільових компетентностей, можемо підсумувати, що професійно орієнтована німецькомовна компетентність в аудіюванні та читанні розглядається як інтегративне утворення, що поєднує знання, мовленнєві навички, рецептивні вміння, навчальні стратегії опрацювання інформації та готовність застосовувати їх у професійно-педагогічній діяльності; здатність розуміти автентичні усні й письмові тексти, зокрема професійно орієнтованого змісту, виокремлювати в них

основну й другорядну інформацію, інтерпретувати зміст відповідно до професійних потреб і використовувати отриману інформацію для розв'язання навчально-методичних завдань.

Конкретизовані знання, навички та вміння будуть враховані при побудові системи вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Висновки до розділу 1

Узагальнення результатів проаналізованих досліджень дало змогу визначити низку методичних положень, які доцільно враховувати під час подальшої розробки методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів: інтегроване формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні; взаємопов'язане навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; міжпредметна інтеграція, в першу чергу з педагогічними дисциплінами й дисциплінами професійно-методичної підготовки; інтеграція цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на комплексний розвиток компетентностей; використання автентичних професійно орієнтованих і мультимодальних матеріалів; поетапне формування мовленнєвих навичок та вмінь у рецептивних видах; розвиток когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій; залучення цифрових технологій; розвиток навчальної автономії студентів; поєднання інтенсивного, екстенсивного й автономного аудіювання та читання; організація навчання за моделлю «сприйняття – смислове опрацювання – інтерпретація – використання інформації у професійній комунікації».

У процесі дослідження встановлено, що аудіювання та читання мають спільну психофізіологічну основу й характеризуються подібними механізмами функціонування. Обидва види рецептивної мовленнєвої діяльності ґрунтуються на роботі механізмів сприйняття, пам'яті, внутрішнього мовлення, ймовірного

прогнозування, аналізу та інтерпретації інформації. Водночас виявлено і певні відмінності між ними: аудіювання пов'язане з необхідністю одночасного сприймання й швидкої обробки отриманого звукового сигналу, тоді як читання характеризується візуальним сприйманням тексту та можливістю повторного звернення до інформації.

Передумовами інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності майбутніх учителів є спільність рецептивних умінь і лексико-граматичних навичок, єдність когнітивних механізмів обробки інформації, взаємозв'язок процесів декодування та інтерпретації іншомовного повідомлення, важливість розвитку інструментальної та особливо інтегративної мотивації. Інтегроване формування компетентності в аудіюванні та читанні сприяє розвитку механізмів прогнозування, критичного осмислення інформації, автоматизації рецептивних навичок і поглибленню професійно орієнтованих знань.

Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні повинно здійснюватися з урахуванням низки дидактичних та методичних принципів. До дидактичних відносимо принципи: наочності, активності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності і посильності, оптимальності; до методичних: комунікативності, автентичності, інтегрованого навчання, професійної спрямованості, розвитку автономії здобувачів, гнучкості; до спеціально-методичних – принцип домінування рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

На основі визначень, поданих у науковій літературі, професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в читанні трактуємо як здатність, спираючись на набуті знання, навички та вміння розуміти, відбирати, узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати основну і детальну інформацію професійних текстів різних жанрів і ефективно використовувати її в професійній діяльності.

Професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в аудіюванні трактуємо як здатність на основі набутих знань, навичок та вмінь розуміти,

узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати основну і детальну інформацію професійних аудіо та аудіовізуальних текстів різних жанрів і ефективно використовувати її в професійній діяльності.

Професійно орієнтована німецькомовна компетентність в аудіюванні та читанні розглядається як інтегративне утворення, що поєднує знання, мовленнєві навички, рецептивні вміння, навчальні стратегії опрацювання інформації та готовність застосовувати їх у професійно-педагогічній діяльності; здатність розуміти автентичні усні й письмові тексти, зокрема професійно орієнтованого змісту, виокремлювати в них основну й другорядну інформацію, інтерпретувати зміст відповідно до професійних потреб і використовувати отриману інформацію для розв'язання навчально-методичних завдань.

Виокремлено і конкретизовано чотири цілі формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні: практично-професійну, виховну, освітню і розвивальну.

Визначено зміст формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в єдності предметного та процесуального аспектів.

У межах предметного аспекту виокремлено сфери спілкування (професійну і освітню), функції (інформаційна, когнітивна, професійно-розвивальна), ситуації професійно орієнтованого аудіювання та читання (професійне навчання, підготовка до заняття, професійне спілкування та обмін досвідом, розв'язання педагогічних проблем, професійний саморозвиток, міжкультурна взаємодія), комунікативні цілі (отримання, розуміння, аналіз, інтерпретація, оцінювання та використання професійно значущої інформації для вирішення навчально-професійних завдань) і наміри учасників спілкування, теми, тексти.

Процесуальний аспект змісту формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні включає знання, мовленнєві навички, навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, мовленнєві вміння, вміння оперувати навчальними стратегіями,

комунікативні здібності, вправи і завдання для розвитку навичок, умінь та здібностей.

Конкретизовано перелік декларативних та процедурних знань, навичок аудіювання та читання, навичок оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, умінь аудіювання та читання, вмінь оперувати навчальними стратегіями (прямими та непрямыми), комунікативних здібностей.

Визначено методичні передумови інтегрованого формування німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, зокрема, спільність змісту навчання, мовного матеріалу, навчальних стратегій, рецептивних умінь і професійної спрямованості.

Водночас кожен вид мовленнєвої діяльності має власні особливості, що зумовлює необхідність їх окремого формування. Поєднання диференційованого й інтегрованого навчання забезпечує перенесення сформованих умінь між аудіюванням і читанням та підвищує ефективність професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Основні положення розділу викладено в публікаціях автора [14; 15; 16; 17; 48].

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ

У другому підрозділі ми представимо методику формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, зокрема:

- 1) визначимо одиниці та критерії відбору навчального матеріалу, відповідно до яких відберемо навчальний матеріал для нашого комплексу вправ;
- 2) представимо систему вправ для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, розроблену з урахуванням теоретичних положень, викладених у першому розділі;
- 3) сконструємо та обґрунтуємо модель організації навчання з формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

2.1. Критерії відбору навчального матеріалу

Аналіз сучасних дисертаційних досліджень з методики навчання іноземних мов свідчить, що критерії відбору навчального матеріалу є одним із питань, до яких звертаються практично всі вітчизняні науковці при розробці певних методик.

Услід на О. С. Синєкоп навчальний матеріал трактуємо як спеціально відібраний, методично організований і систематизований навчальний контент, призначений для певної цільової аудиторії та спрямований на пред'явлення, осмислення, засвоєння, тренування й практичне застосування в освітньому процесі. Він охоплює усні, письмові й аудіовізуальні тексти, а також різноманітні невербальні засоби подання інформації (формули, таблиці, графіки, рисунки, схеми тощо) [87, с. 285].

Перш за все необхідно визначити одиниці відбору навчального матеріалу, для чого ми вдалися до вивчення робіт, пов'язаних із тематикою нашого дослідження.

Враховуючи тему дисертації, а також результати аналізу низки наукових робіт [19, с. 94–95; 20, с. 54; 37, с. 73; 96, с.85; 104, с.81], одиницями відбору навчального матеріалу визначаємо автентичні німецькомовні аудіотексти, аудіовізуальні та письмові тексти професійної спрямованості, представлені в друкованому й електронному форматах, використання яких забезпечує досягнення цілей формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні [12, с. 47].

Під автентичним аудіотекстом розуміємо цілісне монологічне або діалогічне усне повідомлення, призначене для слухового сприйняття, якому властиві композиційна завершеність, смислова цілісність і комунікативна спрямованість [104, с. 81].

Відповідно, автентичний аудіовізуальний текст трактуємо як цілісне повідомлення, в якому інформація передається шляхом інтеграції вербальних, звукових та візуальних компонентів і якому властива композиційна завершеність, зв'язність та комунікативна спрямованість.

На основі аналізу сучасних наукових джерел [43, с. 83; 62] робимо висновок, що відбір навчального матеріалу потрібно здійснювати з урахуванням: 1) визначеного змісту навчання; 2) вимог програми; 3) умов організації навчання (онлайн, змішаний формат, офлайн; аудиторна, позааудиторна робота); 4) рівня сформованості в здобувачів вищої освіти німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні; 5) потреб та інтересів здобувачів вищої освіти [12, с. 47].

Погоджуємося з думкою Б. Томлінсона [187, с. 8–23], який вважає, що навчальні матеріали повинні:

- 1) впливати на здобувача через новизну, різноманітність (наприклад, різні типи текстів, різні джерела, приваблива презентація), цікавий зміст;

- 2) створювати комфортні умови для здобувача та допомагати розвивати впевненість;
- 3) відповідати інтересам здобувачів;
- 4) стимулювати самостійну активність здобувачів та забезпечувати умови для її ефективної реалізації;
- 5) відповідати рівню мовної, предметної та когнітивної готовності студентів до його успішного сприйняття й опрацювання;
- 6) забезпечувати ознайомлення здобувачів з автентичним використанням мови;
- 7) спрямовувати увагу здобувачів на мовні особливості навчального матеріалу;
- 8) забезпечувати здобувачам можливість використовувати цільову мову для розв'язання комунікативних завдань;
- 9) бути релевантними різним індивідуальним стилям навчання;
- 10) максимально реалізовувати навчальний потенціал шляхом залучення здобувачів до інтелектуальної, естетичної та емоційної діяльності, що забезпечує комплексну активізацію когнітивних процесів.

Зазначені вимоги є релевантними тематиці і контексту нашого дослідження, а отже будуть враховані при визначенні критеріїв відбору навчальних матеріалів.

Узагальнюючи підходи дослідників [5, с. 65; 104, с. 81], під критеріями відбору автентичних текстів (аудіо, аудіовізуальних, письмових) розуміємо сукупність ознак, що характеризують їх зміст, структуру, обсяг та інші властивості й дають змогу оцінити доцільність використання текстів як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання.

У методиці навчання іноземних мов запропоновано різні підходи до визначення критеріїв відбору навчальних матеріалів. Проаналізуємо сучасні дослідження, в яких розглядається відбір аудіотекстів, аудіовізуальних та письмових текстів у друкованому та електронному форматах.

Для відбору методичного фахового аудитивного повідомлення О. Ю. Бочкарьова пропонує такі критерії: автентичності, комунікативності; належності до усної форми професійного спілкування фахівців; науковості – співвіднесення із науковим стилем мовлення; тематичності – відповідність спеціальності студентів та тематиці профілюючих дисциплін; доступності у мовному й змістовному відношеннях, тривалості звучання та темпу мовлення; наявності опор та обмеженості інформаційного насичення [19, с. 100].

У результаті застосування зазначених критеріїв авторкою відібрано автентичні, комунікативно спрямовані фахові аудіотексти, які належать до усного наукового стилю, мають новизну та пізнавальну цінність для здобувачів, доступні за змістом, із темпом мовлення 250 складів/хв., обсягом повідомлення від 1-2 хвилин до 30 хвилин, із наявними природними візуально-вербальними опорами при пред'явленні аудіоповідомлення та чергуванням більш та менш насичених інформативних елементів [19, с. 107].

Для навчання майбутніх учителів — студентів першого курсу — аудіювання у процесі самостійної роботи Л. В. Шевкопляс пропонує здійснювати відбір аудіотекстів з урахуванням критеріїв: доступності й посильності аудіоматеріалу для самостійного опрацювання; новизни та мотиваційної цінності; автентичності; відповідності віковим особливостям, життєвому досвіду й професійним потребам студентів; тематичної відповідності; виховної цінності; жанрової та типологічної різноманітності, а також тривалості звучання (для детального розуміння рекомендована тривалість тексту становить не більше 2 хвилин, а для прослуховування з метою розуміння основного змісту – 6-7 хвилин) [104, с. 81–82, 87].

На думку Н. І. Гупки-Макогін, відбір фонограм і відеофонограм має здійснюватися з урахуванням комплексу якісних і кількісних критеріїв. До перших належать автентичність, мотиваційна цінність, тематична відповідність, професійна новизна, варіативність, відповідність мовного оформлення рівню іншомовної комунікативної компетентності студентів, релевантність змісту рівню

їхньої фахової підготовки, а для відеоматеріалів — також домінування візуального компонента. Серед кількісних критеріїв дослідниця виокремлює тривалість звучання та темп мовлення.

Вибір критерію домінування візуального компонента авторка пояснює тим, що домінування відеоряду полегшує сприйняття й розуміння інформації, оскільки візуальні образи виконують роль смислових опор і забезпечують контекстуалізацію повідомлення. Завдяки цьому аудіовізуальні тексти можуть характеризуватися вищим рівнем мовної та змістової складності порівняно з аудіотекстами, не знижуючи при цьому їх доступності для здобувачів, які володіють англійською мовою на рівні B 2 [37, с. 78–79].

Під час розроблення власної системи критеріїв ми спиралися на наведені наукові підходи, водночас адаптувавши їх до умов нашого дослідження. Насамперед ураховано специфіку професійної підготовки майбутніх учителів німецької мови та рівень їхньої іншомовної підготовки. Відповідно до сучасних нормативних документів і наукових праць [47, с. 63], на момент завершення навчання студенти четвертого курсу повинні досягти рівня C1.2 з аудіювання та C1.2 з читання.

Досліджуючи відбір автентичних німецькомовних газетно-журнальних статей для формування компетентності в читанні публіцистичних текстів, І. О. Ференчук-Піонковська виокремлює якісні та кількісні критерії. До якісних критеріїв дослідниця відносить методичні (автентичність, тематична відповідність, інформативність), лінгвостилістичні (жанрово-структурна відповідність), особистісно орієнтовані (відповідність рівню підготовки студентів) і дидактичні (мотиваційна цінність), а до кількісного — обсяг тексту [96, с. 85].

Британ Ю. В., Корейба І. В. для відбору текстів для читання виокремлюють принципи і критерії. На думку науковців, принципи є ширшим поняттям і відображають процес відбору, тоді як критерії забезпечують оцінку конкретного навчального матеріалу стосовно його придатності за якісними і кількісними параметрами [20, с. 76; 55, с. 78].

Зокрема, Ю. В. Британ для відбору Інтернет-матеріалів британських методичних і педагогічних наукових періодичних електронних видань обґрунтовує принципи професійної значущості, функціонально-цільової обумовленості, інформаційної наповненості, вільного доступу до Інтернет-ресурсів [20, с. 78]. Серед критеріїв дослідниця виділяє: якісні (автентичності, тематичності, новизни і пізнавальної цінності інформації, соціокультурної цінності гіпертекстів) та кількісні (обсягу гіпертекстів) [20, с. 83].

До принципів відбору навчальних онлайн текстів І. В. Корейба відносить такі: необхідності і достатності; вживаності і поширеності; посильності і доступності; відповідності комунікативним потребам тих, хто навчається, їх інтелектуальному рівню та інтересам; функціональної обумовленості та тематичної цілісності [55, с. 77].

Дослідниця обґрунтовує критерії відбору навчального матеріалу (автентичності; достовірності; представленості різноманітних типів і жанрів текстів; тематичності; новизни і актуальності інформації; співвіднесеності типів текстів із видами читання; відповідності рівню сформованості вмінь у читанні, віковим інтересам та потребам студентів; обсягу тексту) та веб-сторінок (автентичності; достовірності; доступності (безкоштовного доступу); прозорості структури сторінок та неперенасиченості надлишковою інформацією; наявності допоміжних засобів (словників, довідників)) [55, с. 93].

Не заперечуючи обґрунтованості виокремлення принципів і критеріїв відбору, у нашому дослідженні ми визначатимемо лише критерії з огляду на прагнення не переобтяжувати процедури відбору і той факт, що критерії забезпечують оцінку конкретного навчального матеріалу [20, с. 76; 55, с. 78].

Враховуючи проаналізовані погляди дослідників на вимоги до професійно орієнтованих навчальних матеріалів [43; 62], ми виокремлюємо такі критерії відбору аудіотекстів, аудіовізуальних та письмових текстів:

- 1) автентичності;
- 2) посильності та достатності;

- 3) тематичності;
- 4) професійної зорієнтованості та цінності;
- 5) відповідності інтересам здобувачів вищої освіти;
- 6) потенціалу для диференційованого та інтегрованого розвитку вмінь різних видів аудіювання та читання;
- 7) авторитетності джерела [12, с. 47–48].

Критерій автентичності зумовлює відбір текстів, створених носіями мови для використання в реальних ситуаціях. Такі тексти зазвичай доволі складні, однак студенти, які здобувають фах учителя іноземних мов, володіють мовою на рівні, який дозволяє їхнє застосування. Це можуть бути презентації, лекції, дискусії, фрагменти уроків [67, с. 85], статті чи блоги, присвячені питанням методики навчання іноземних мов тощо. Використання таких аудіо та аудіовізуальних матеріалів допомагає студентам розуміти природне мовлення з його стилістичними та інтонаційними особливостями [12, с. 47–48]. Робота з автентичними письмовими текстами сприяє розвитку вмінь різних видів читання.

Критерій посильності та достатності охоплює, з одного боку, мовний аспект, а, з іншого, змістовий. У нашому дослідженні йдеться про здобувачів четвертого курсу, які повинні володіти німецькою мовою на рівні B2 [70] та відповідно бути здатними працювати з автентичними аудіо, аудіовізуальними та письмовими текстами. На четвертому курсі студенти вже оволоділи низкою фахових дисциплін, а тому загалом здатні опанувати зміст багатьох професійно орієнтованих текстів. Водночас тексти мають бути репрезентативними на мовному, мовленнєвому та екстралінгвістичному рівнях, містити лінгвістичні та змістові труднощі, які студенти можуть подолати або самостійно, або із використанням довідкової літератури (наприклад, запропонованого викладачем коментаря) [12, с. 48].

Критерій тематичності реалізується через відбір матеріалу в межах тематики, визначеної робочою програмою.

До прикладу, в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, де проводився експеримент, здобувачі четвертого курсу опановують чотири загальні теми, в межах виокремлено підтеми, кожна з яких певною мірою пов'язана з майбутньою професійною діяльністю: 1) Підготовка до ... (підтеми – спілкування телефоном, зокрема в різних офіційних ситуаціях; готовність до роботи з колегами, учнями; підтримка фізичного та психічного здоров'я; підготовка до іспитів); 2) Світ культури (підтеми – світова культурна спадщина; сучасні мови і мови, що зникають; світ книг); 3) З великим почуттям (підтеми – з мистецтвом краще; мова і почуття; почуття та емоції); 4) Погляд у майбутнє (підтеми – через 50 років; професії майбутнього; технології майбутнього) [81].

Згідно з критерієм професійної зорієнтованості та цінності передбачено відбір текстів, що містять важливий для здобувачів матеріал професійного характеру, який вони можуть використати в професійній діяльності і опрацювання якого сприятиме розвитку професійно орієнтованих навичок та вмінь аудіювання і читання. У цьому випадку важливі міждисциплінарні зв'язки, зокрема, з педагогічними дисциплінами і дисциплінами професійно-методичної підготовки, для удосконалення змісту навчання [12, с. 48].

Під час відбору аудіо, аудіовізуальних та письмових текстів необхідно враховувати інтереси здобувачів. Опитування студентів четвертого курсу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка – майбутніх учителів німецької мови продемонструвало, що серед найбільш актуальних тем – використання цифрових технологій у навчанні (54 %), штучний інтелект в освіті (87 %), психічне здоров'я та благополуччя (67 %), навички майбутнього (46 %) (текст анкети наведено в Додатку А, відповіді студентів – у Додатку Б).

Нова цікава інформація збуджує певні зони кори головного мозку, залучені до процесів запам'ятовування, мислення, а отже стимулює когнітивні процеси, сприяє засвоєнню матеріалу [43, с. 88].

Ще один важливий критерій – потенціал для диференційованого та інтегрованого розвитку вмінь різних видів аудіювання та читання – означає, що запропоновані аудіо, аудіовізуальні та письмові тексти мають сприяти як диференційованому розвитку вмінь ознайомлювального, вибіркового та детального аудіювання, а також ознайомлювального, переглядового і вивчального читання, так і інтегрованому розвитку вмінь ознайомлювального аудіювання та читання (наприклад, для порівняння загального змісту усного і письмового текстів чи доповнення інформації, отриманої з різних джерел), умінь вибіркового аудіювання та переглядового читання (наприклад, попереднє читання з подальшим вибірконим аудіюванням аналогічного чи близького за змістом матеріалу з метою пошуку необхідної інформації), умінь детального аудіювання та вивчального читання (наприклад, корекція анотації прочитаного чи прослуханого) [48, с. 26–27]. Така організація навчання сприятиме інтенсифікації процесу формування цільових компетентностей за рахунок його інтегрованого характеру та стимулювання перенесення навичок та вмінь.

Оскільки відбір багатьох матеріалів здійснюється з мережі Інтернет, важливим є критерій авторитетності джерела. Він передбачає відбір автентичних оригінальних текстів, доступних загалу, опублікованих авторитетною організацією чи відомим у своїй галузі експертом [43, с. 88].

Зазначимо, що ми не виділяємо окремих критеріїв для відбору аудіотекстів чи аудіовізуальних текстів, оскільки, на нашу думку, зазначені вище критерії є достатніми. Наприклад, для здобувачів четвертого курсу темп мовлення чи домінування відеоряду над аудіорядом зазвичай не має критичного значення, оскільки вони вже володіють достатнім рівнем німецькомовної комунікативної компетентності й здатні розуміти автентичні тексти різних жанрів і рівнів складності. Водночас підготовка майбутніх учителів передбачає розвиток уміння працювати з різноманітними автентичними матеріалами незалежно від темпу мовлення, особливостей подання інформації чи ступеня їхньої складності. Оскільки в роботі йдеться як про аудиторну, так і про самотійну роботу, обсяг

тексту чи тривалість звучання не має першочергового значення, оскільки тексти більшого обсягу чи більшої тривалості звучання доцільно пропонувати для самостійного опрацювання.

Розглянемо тепер процедуру відбору на прикладі аудіовізуального тексту *Beginn der Depression – Erfahrungsbericht* (Початок депресії: особистий досвід) (<https://www.youtube.com/watch?v=pG1dTLIJ-Do>). Скрипт аудіовізуального тексту подано в додатку Д.

Обраний аудіовізуальний текст є відеоінтерв'ю, в якому респондентка ділиться власним досвідом розвитку депресії, описує її перші симптоми та вплив захворювання на професійну діяльність і повсякденне життя. Проведений аналіз засвідчив його відповідність визначеним критеріям відбору.

Аудіовізуальний текст є автентичним, оскільки створений носіями німецької мови для реальної німецькомовної аудиторії, а не з навчальною метою.

Йому властиві природний темп мовлення, характерні особливості усної комунікації, емоційно забарвлена лексика. Візуальний компонент (міміка, жести, інтонація) доповнює вербальне повідомлення й сприяє його кращому розумінню.

За критерієм посильності та достатності матеріал відповідає рівню мовної підготовки студентів четвертого курсу (C1.1–C1.2). Незважаючи на наявність окремих лексичних труднощів (зокрема психологічної термінології, фразеологічних одиниць (*nah am Wasser gebaut sein*, *Teufelskreis*), розмовних словосполучень (*keine Lust mehr haben*) та складніших синтаксичних конструкцій (підрядних речень, інфінітивних конструкцій, вкладених синтаксичних структур), вони не перешкоджають розумінню основного змісту й можуть бути інтерпретовані на основі контексту, інтонаційних та візуальних опор.

Обсяг тексту є достатнім для організації різних видів навчальної діяльності, зокрема розвитку мовленнєвих навичок, рецептивних умінь, навчальних стратегій і виконання післятекстових комунікативних завдань.

Зміст матеріалу відповідає тематиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема, підтемі Підтримка фізичного та психічного

здоров'я (учнів та вчителів) [81]. Порушена проблема психічного здоров'я є актуальною як для майбутньої професійної діяльності педагогів, так і для сучасного суспільства загалом.

Стосовно критерію професійної зорієнтованості та цінності, матеріал сприяє розширенню знань студентів щодо проявів депресії, розвитку емпатії та усвідомленню ролі педагога у створенні психологічно безпечного освітнього середовища. Крім того, він може бути використаний як основа для обговорення питань психічного здоров'я учнів і педагогічної підтримки осіб, які переживають психоемоційні труднощі, що в умовах України є дуже актуальним.

Враховуючи результати відповідей студентів стосовно професійних тем, які викликають у них інтерес (67 % вказали на зацікавленість питаннями ментального здоров'я учасників освітнього процесу – Додаток Б), текст відповідає критерію відповідності інтересам здобувачів. Особистісний характер розповіді, емоційність викладу та реальний життєвий досвід респондентки підвищують мотивацію до сприйняття, аналізу й обговорення матеріалу.

Матеріал забезпечує можливість розвитку мовленнєвих навичок аудіювання, умінь ознайомлювального, вибіркового й детального аудіювання, умінь використовувати навчальні стратегії. Поєднання запропонованого аудіовізуального тексту з письмовим текстом такої ж тематики дає змогу інтегрувати аудіювання і читання, розвивати навчальні стратегії, зіставляти інформацію, отриману з різних каналів сприйняття, а також виконувати завдання на узагальнення, інтерпретацію та використання отриманої інформації в усному й писемному спілкуванні.

Стосовно критерію авторитетності джерела, матеріал опубліковано на офіційному YouTube-каналі Stiftung Deutsche Depressionshilfe und Suizidprävention — німецької організації, діяльність якої спрямована на поширення достовірної інформації про депресію, підтримку наукових досліджень і просвітницьку діяльність у сфері психічного здоров'я. Це забезпечує наукову достовірність і практичну цінність використаного навчального матеріалу.

Таким чином, проаналізований аудіовізуальний текст відповідає усім критеріям. Він доволі короткий і може бути використаний як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі у поєднанні з іншими матеріалами.

Стосовно алгоритму відбору, рекомендуємо починати з критерію авторитетності джерела, потім аналізувати навчальний матеріал з погляду автентичності і поступово переходити до інших критеріїв.

З урахуванням усіх визначених критеріїв відібрано 18 аудіотекстів, 17 аудіовізуальних текстів і 22 письмових тексти у друкованому та електронному форматах.

Отже, ми обґрунтували одиниці та критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів.

Наступне наше завдання – обґрунтувати систему вправ та представити приклади комплексу вправ.

2.2. Система вправ для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Під системою вправ у контексті тематики нашого дослідження розуміємо ієрархічне об'єднання логічно взаємопов'язаних, послідовно організованих та методично необхідних типів і видів вправ для інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні [87, с. 295].

Система вправ реалізується у комплексах вправ у межах конкретної теми чи мовленнєвого матеріалу [68, с. 191].

Розробка системи вправ здійснювалася з урахуванням теоретичних положень, викладених у розділі 1, а саме:

1) можливостей диференційованого та інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні;

- 2) закономірностей формування і розвитку мовленнєвих навичок і вмінь;
- 3) послідовності опанування необхідними знаннями, на основі яких формуються відповідні навички та вміння, що надалі розвиваються і вдосконалюються;
- 4) можливості перенесення сформованих навичок, умінь і навчальних стратегій між аудіюванням і читанням;
- 5) спрямованості навчання на подальше використання отриманої інформації в усному й писемному професійно орієнтованому спілкуванні;
- 6) систематичності та повторюваності матеріалу.

Перш ніж перейти до обґрунтування власної системи вправ, проаналізуємо дослідження, в яких передбачено інтегроване формування компетентностей, з погляду етапів навчання та відповідної системи вправ.

Досліджуючи проблему формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні, Н. Л. Добровольська виокремлює три взаємопов'язані етапи. Підготовчий етап спрямований на формування мовленнєвих навичок читання й говоріння, актуалізацію предметних знань, а також ознайомлення студентів із навчальними та комунікативними стратегіями й розвиток умінь їх свідомого використання. Основний етап передбачає формування вмінь ознайомлювального, переглядового та вивчального читання, аналізу й узагальнення інформації, побудови монологу-презентації та участі в діалозі-обговоренні. Одночасно розвивається навчально-стратегічна компетентність і поглиблюються лінгвосоціокультурні знання. Завершальний етап спрямований на вдосконалення сформованих мовленнєвих навичок і вмінь, їх комплексне використання в професійно орієнтованому спілкуванні та подальший розвиток навчально-стратегічної компетентності [39, с. 114–115].

Система вправ Н. Л. Добровольської складається з чотирьох підсистем, має чітку структуру й побудована за принципом послідовного переходу від формування мовленнєвих навичок до розвитку мовленнєвих умінь та їх

подальшого вдосконалення. Перша підсистема спрямована на формування лексичних, граматичних і фонетичних навичок читання та говоріння. Її особливістю є паралельний розвиток мовних навичок у двох видах мовленнєвої діяльності. Друга підсистема передбачає формування стратегічної усвідомленості шляхом оволодіння стратегіями читання та говоріння. Навчальні стратегії розглядаються як самостійний компонент змісту навчання. Третя підсистема спрямована на формування мовленнєвих умінь читання та говоріння. Для читання передбачено розвиток умінь ознайомлювального, переглядового та вивчального читання, а для говоріння – умінь аналізувати й узагальнювати інформацію, будувати монолог-презентацію та брати участь у діалозі-обговоренні. Четверта підсистема забезпечує вдосконалення сформованих умінь читання та говоріння та їх комплексне застосування в комунікативній діяльності [39, с. 119].

В описаній системі компетентності в читанні та говорінні формуються більше паралельно як окремі, хоча й взаємопов'язані компетентності. На відміну від неї, наша система вправ відображатиме інтегроване формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Вона передбачає розвиток цих двох видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку, перенесення мовленнєвих навичок і навчальних стратегій між ними, взаємопов'язане формування рецептивних умінь, інтеграцію інформації з усних і письмових джерел та її використання в професійно орієнтованому спілкуванні.

Звернемося також до дослідження М. І. Бурак, в якому виокремлено вступний, підготовчий та основний етапи взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності. Вступний етап передбачає ознайомлення студентів із цифровими сервісами та програмами, підготовчий – формування професійно орієнтованих знань, навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій, пошуку й аналізу інформації, а також умінь будувати аргументовані висловлювання. Основний етап спрямований на

розвиток професійно орієнтованих умінь говоріння та використання цифрових технологій у професійній діяльності [21, с. 107–109].

Система вправ побудована відповідно до цих етапів і поєднує формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності з розвитком інформаційно-комунікативної компетентності. Її особливістю є широке використання цифрових сервісів як засобу навчання [21, с. 110].

На відміну від системи вправ М. І. Бурак, у якій інтеграція забезпечується шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розвитку говоріння, в нашій системі основу становить інтеграція двох рецептивних видів мовленнєвої діяльності, причому передбачена реалізація інтеграції не лише на рівні кінцевого результату, а на всіх етапах формування компетентності.

У процесі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні виокремлюємо чотири етапи. Перший – орієнтаційно-мотиваційний, спрямований на розвиток мотиваційної готовності до роботи з професійно орієнтованими текстами, активізацію предметних знань студентів і знань про навчальні стратегії. Наступний етап – лінгвістично-операційний – спрямований на формування та розвиток мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, фонетичних). Рецептивно-операційний етап має на меті розвиток умінь ознайомлювального аудіювання і читання, вибіркового аудіювання та переглядового читання, детального аудіювання та вивчального читання, а також умінь використовувати відповідні стратегії. Інтеграційний етап націлений на розвиток умінь використовувати отриману в процесі аудіювання і читання інформацію в усному та писемному спілкуванні [48, с. 25].

Орієнтаційно-мотиваційний етап є підготовчим, спрямованим на забезпечення мотиваційної готовності студентів до роботи з певними матеріалами професійно орієнтованого характеру, для чого необхідна активізація предметних знань здобувачів (переважно з методики навчання іноземних мов) та знань про стратегії аудіювання та читання, які часто є взаємопов'язаними. На цьому етапі

доцільно також актуалізувати проблему чи проблеми, які розглядатимуться в текстах [48, с. 26].

Лінгвістично-операційний етап передбачає формування мовленнєвих навичок (фонетичних, лексичних і граматичних) для розуміння усних та письмових текстів. Оскільки йдеться про інтегроване формування німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, на цьому етапі особливу увагу варто приділити перенесенню зазначених навичок [48, с. 25].

Рецептивно-операційний етап спрямований на розвиток умінь розуміння аудіо- аудіовізуальних та письмових текстів, а також на застосування стратегій аудіювання і читання, якими здобувачі опановують на попередньому етапі. Відбувається поступове занурення студентів у професійний дискурс, подальше засвоєння нової лексики. Студенти навчаються аналізувати організацію тексту, визначати основну ідею, аргументи та висновки автора. Значна увага приділяється формуванню вмінь працювати з різними типами текстів – науково-популярними та науковими статтями, блогами, аудіо- та відеоматеріалами професійного спрямування [48, с. 26].

На інтеграційному етапі студенти узагальнюють отриману інформацію, використовують її під час виконання завдань, що моделюють реальні ситуації педагогічної діяльності. На цьому етапі здійснюється активне усне та писемне спілкування, що інтегрує таким чином навички та вміння аудіювання, читання, говоріння та письма [48, с. 26].

Усі етапи супроводжуються активною рефлексивною діяльністю щодо труднощів аудіювання та читання, добору ефективних стратегій тощо. Отже, формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів є складним і тривалим процесом, що вимагає поетапної організації навчальної діяльності, поєднання мовної та професійної підготовки, а також розвитку стратегічного мислення студентів.

Перш ніж представити розроблену нами систему вправ, звернемось до питання типології вправ. З урахуванням класифікації вітчизняних методистів [68,

с. 183], особливостей нашої методики та відповідно системи вправ, у роботі розглядаємо такі типи вправ: 1) комунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні (за критерієм комунікативності); 2) рецептивні, репродуктивні, продуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні (за критерієм прийому та видачі інформації); 3) з повним / частковим / мінімальним керуванням (за критерієм способу управління навчальною діяльністю здобувачів); 4) індивідуальні, парні, групові, фронтальні (за способом виконання); 5) без опор, із спеціально створеними опорами, з опорою на письмовий текст, аудіотекст та аудіовізуальний текст (за критерієм наявності чи відсутності опор).

За аналогією з багатьма дослідженнями [1, с. 102; 37, с. 86; 39, с. 118; 94, с. 104 та ін.] ми також виділяємо критерій рефлексивності, виокремлюючи вправи з рефлексивним завданням та без рефлексивного завдання.

Представимо систему вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності майбутніх учителів в аудіюванні та читанні, розроблену на основі викладених вище положень та сучасних досліджень [83; 87] (табл. 2.1).

Запропонована система вправ складається з десяти взаємопов'язаних підсистем, які реалізуються через відповідні групи та типи вправ. Підсистеми корелюють з етапами формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, що забезпечує послідовний перехід від підготовки студентів до сприймання професійно орієнтованої інформації до її використання в усному та писемному спілкуванні.

Орієнтаційно-мотиваційний етап охоплює підсистему 1, яка містить дві групи вправ: на активізацію предметних знань студентів (1.1) та активізацію знань про навчальні стратегії (1.2). Вправи цієї підсистеми спрямовані на актуалізацію предметних знань, прогнозування змісту майбутніх текстів, формування мотиваційної готовності до роботи з професійно орієнтованими матеріалами та ознайомлення студентів зі стратегіями аудіювання і читання.

Таблиця 2.1

**Система вправ для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності
в аудіюванні та читанні**

Підсистеми вправ	Групи вправ	Типи вправ
Орієнтаційно-мотиваційний етап		
Цілі: розвиток мотиваційної готовності до роботи з професійно орієнтованими текстами, активізація предметних знань студентів, ознайомлення зі стратегіями рецептивної діяльності.		
1. Вправи на активізацію знань студентів	1.1. Вправи на активізацію предметних знань студентів	1) визначення ключових понять теми; 2) відтворення фактів, підходів, теорій тощо з теми; 3) прогнозування термінів, що можуть траплятися у тексті; 4) формулювання припущень щодо проблематики тексту за певною інформацією (заголовком, фото тощо); 5) класифікація понять, явищ тощо; 6) коротке узагальнення знань з певної теми або проблеми.
	1.2. Вправи на активізацію знань про навчальні стратегії	1) ознайомлення з видами стратегій аудіювання та читання; 2) порівняння стратегій аудіювання та читання; 3) визначення стратегій, доцільних у конкретній навчальній ситуації; 4) вибір стратегій залежно від завдання.
Лінгвістично-операційний етап		
Цілі: формування та розвиток мовленнєвих навичок аудіювання та читання (фонетичних, лексичних, граматичних).		

2. Вправи на формування та розвиток фонетичних навичок	2.1. Вправи на формування та розвиток фонетичних навичок аудіювання	1) визначення меж слів і синтагм у зв'язному мовленні; 2) зіставлення графічної та звукової форми термінів; 3) визначення інтонаційного типу висловлювання (повідомлення, аргументація, пояснення тощо); 4) визначення логічного наголосу в професійно орієнтованих висловлюваннях.
3. Вправи на формування та розвиток лексичних навичок	3.1. Вправи на формування та розвиток лексичних навичок аудіювання	1) встановлення смислових зв'язків між ключовими фаховими термінами; 2) прогнозування значення термінів на основі контексту або словотвірних елементів; 3) встановлення відповідності між терміном і його дефініцією; 4) побудова семантичних полів; 5) групування лексичних одиниць за різними ознаками; 6) заповнення пропущених лексичних одиниць у тексті з опорою на контекст;
	3.2. Вправи на формування та розвиток лексичних навичок читання	7) виділення ключових слів під час прослуховування чи читання; 8) заповнення таблиць, схем тощо відповідними термінами після прослуховування чи читання; 9) порівняння лексичного наповнення в друкованому та аудіотексті.
4. Вправи на формування та розвиток граматичних навичок	4.1. Вправи на формування та розвиток граматичних навичок аудіювання	1) розпізнавання складних синтаксичних конструкцій в друкованому тексті/аудіотексті; 2) співвіднесення граматичної форми з її значенням; 3) прогнозування синтаксичної організації тексту;

	4.2. Вправи на формування та розвиток граматичних навичок аудіювання та читання	4) розпізнавання граматичних форм у контексті; 5) аналіз граматичної організації тексту.
5. Вправи на перенесення мовленнєвих навичок	5.1. Вправи на перенесення мовленнєвих навичок	1) зіставлення лексичних одиниць у письмовому та аудіо/аудіовізуальному текстах; 2) розуміння лексичних одиниць, опрацьованих під час читання, в аудіотексті і навпаки; 3) попередній аналіз граматичних структур під час читання з подальшим аудіюванням; 4) порівняння синтаксичної організації письмового й аудіо/аудіовізуального текстів.
Рецептивно-операційний етап Цілі: розвиток умінь ознайомлювального аудіювання і читання, вибіркового аудіювання та переглядового читання, детального аудіювання та вивчального читання, а також умінь використовувати відповідні стратегії.		
6. Вправи на розвиток умінь використовувати навчальні стратегії	6.1. Вправи на розвиток умінь використовувати навчальні стратегії аудіювання	1) визначення індивідуальних труднощів розуміння; 2) аналіз використаних стратегій та їх ефективності; 3) порівняння використаних здобувачами стратегій для визначення ефективності; 4) передбачення можливих труднощів виконання завдання та шляхів їх подолання; 5) виявлення незрозумілих фрагментів чи аспектів та аналіз їх причин та шляхів усунення
	6.2. Вправи на розвиток умінь використовувати навчальні стратегії читання	

	6.3. Вправи на інтегрований розвиток умінь використовувати навчальні стратегії аудіювання та читання	1) застосування однакових стратегій для аудіювання та читання; 2) перенесення стратегій з читання на аудіювання та навпаки; 3) планування подальшого самовдосконалення.
7. Вправи на формування та розвиток умінь ознайомлювального аудіювання та читання	7.1. Вправи на формування та розвиток умінь ознайомлювального аудіювання	1) прогнозування змісту тексту за заголовком, ілюстраціями тощо; 2) виконання завдань типу «правильно/неправильно»; 3) корекція короткого резюме прочитаного чи прослуханого; 4) встановлення логічної структури тексту; 5) заповнення схем чи таблиць для відображення загального змісту; 6) відновлення логічної структури тексту.
	7.2. Вправи на формування та розвиток умінь ознайомлювального читання	
	7.3. Вправи на інтегрований розвиток умінь ознайомлювального аудіювання та читання	1) попереднє читання з подальшим ознайомлювальним аудіюванням аналогічного чи близького за змістом матеріалу; 2) порівняння загального змісту аудіо/аудіовізуального і письмового текстів; 3) узагальнення змісту прочитаного та прослуханого матеріалів
8. Вправи на формування та розвиток умінь вибіркового аудіювання	8.1. Вправи на формування та розвиток умінь вибіркового аудіювання	1) знаходження фактів, числових даних тощо; 2) визначення інформації, необхідної для пошуку; 3) виконання завдань типу «правильно/неправильно»; 4) заповнення пропусків необхідною інформацією;

аудіювання та переглядового читання	8.2. Вправи на формування та розвиток умінь переглядового читання	5) вилучення нерелевантної інформації; 6) розрізнення поглядів та фактів;
	8.3. Вправи на інтегрований розвиток умінь вибіркового аудіювання та переглядового читання	1) попереднє читання з подальшим вибіркоvim аудіюванням аналогічного чи близького за змістом матеріалу з метою пошуку необхідної інформації; 2) порівняння змісту аудіо/аудіовізуального та письмового текстів; 3) розширення у процесі читання інформації, отриманої попередньо під час аудіювання; 4) розширення у процесі аудіювання інформації, отриманої попередньо під час читання; 5) узагальнення інформації, відібраної з різних джерел.
9. Вправи на формування та розвиток умінь детального аудіювання та вивчального читання	9.1. Вправи на формування та розвиток умінь детального аудіювання	1) відповіді на запитання за змістом тексту; 2) вибір правильної відповіді із запропонованих; 3) аналіз аргументації автора; 4) відновлення логічної послідовності викладу; 5) корекція резюме прочитаного чи прослуханого.
	9.2. Вправи на формування та розвиток умінь вивчального читання	
	9.3. Вправи на інтегрований розвиток умінь детального	1) узагальнення інформації з різних джерел; 2) попереднє детальне аудіювання з подальшим вивчальним читанням та зіставлення отриманої інформації;

	аудіювання та вивчального читання	3) попереднє вивчальне читання з подальшим детальним аудіюванням та зіставлення отриманої інформації; 4) уточнення та розширення інформації; 5) зіставлення отриманої інформації з різних джерел.
Інтеграційний етап Цілі: розвиток умінь використовувати отриману в процесі аудіювання і читання інформацію в усному та писемному спілкуванні.		
10. Вправи на використання отриманої інформації в процесі спілкування	10.1. Вправи на використання отриманої інформації в усному спілкуванні	1) співвіднесення інформації з предметними знаннями; 2) усний виклад інформації з коментарями; 3) узагальнення інформації з кількох джерел; 4) інтерпретація фактів та аргументів; 5) порівняння даних, отриманих у процесі читання та аудіювання; 6) порівняння теорій і підходів до розв'язання проблеми; 7) аргументований захист власних поглядів на основі тексту; 8) презентація власних висновків.
	10.2. Вправи на використання отриманої інформації в писемному спілкуванні	1) фіксація ключових положень; 2) узагальнення інформації з кількох джерел у вигляді таблиць, схем, ментальних карт; 3) систематизація інформації з кількох джерел; 4) короткий виклад змісту з коментарями; 5) письмове порівняння інформації з різних джерел; 6) письмове зіставлення теорій, підходів; 7) написання анотації до прочитаного тексту.

До **лінгвістично-операційного етапу** належать підсистеми 2–5. Підсистеми 2–4 охоплюють групи вправ на формування й розвиток фонетичних, лексичних і граматичних навичок аудіювання та читання. Вони забезпечують опрацювання мовного матеріалу, необхідного для успішного розуміння професійно орієнтованих текстів та аудіоматеріалів. Підсистема 5 представлена групою вправ на перенесення мовленнєвих навичок між аудіюванням і читанням. Її вправи спрямовані на зіставлення усного й писемного мовлення, використання результатів читання під час аудіювання і навпаки, що створює передумови для інтегрованого формування рецептивних компетентностей.

Рецептивно-операційний етап представлений підсистемами 6–9, які побудовані за єдиним принципом. Кожна підсистема містить три групи вправ: перша спрямована на формування відповідних умінь аудіювання, друга — читання, третя — їх інтегрованого розвитку. Так, підсистема 6 охоплює вправи на розвиток умінь використовувати навчальні стратегії, підсистема 7 — умінь ознайомлювального аудіювання й читання, підсистема 8 — вибіркового аудіювання та переглядового читання, а підсистема 9 — детального аудіювання й вивчального читання. Інтегровані групи вправ цих підсистем передбачають послідовне використання усних і письмових текстів близької тематики, зіставлення, уточнення, доповнення та узагальнення інформації, а також перенесення навчальних стратегій і сформованих умінь між аудіюванням і читанням.

Інтеграційний етап представлений підсистемою 10, яка включає дві групи вправ: на використання отриманої інформації в усному (10.1) та писемному (10.2) спілкуванні. Вправи цієї підсистеми спрямовані на узагальнення, інтерпретацію та критичне осмислення інформації, порівняння різних джерел, аргументоване представлення власної позиції, підготовку усних повідомлень і презентацій, а також написання анотацій, коротких викладів, створення схем, таблиць і ментальних карт.

Таким чином, система вправ характеризується ієрархічною структурою, у якій кожна підсистема виконує окрему дидактичну функцію, а їх послідовна реалізація забезпечує поетапне формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, розвиток умінь переносити сформовані навички й навчальні стратегії між рецептивними видами мовленнєвої діяльності та використовувати отриману інформацію у професійно орієнтованому усному й писемному спілкуванні.

Наведемо приклади кожної групи вправ.

Орієнтаційно-мотиваційний етап

Підсистема 1. Вправи на активізацію знань студентів

Група 1.1. Вправи на активізацію предметних знань студентів

Приклад 1.

Цілі: активізувати предметні знання студентів із теми та підготувати їх до читання професійно орієнтованого тексту.

Характеристика вправи: комунікативна, продуктивна з мінімальним керуванням, парна / групова, без опори, без рефлексивного завдання.

Завдання: Diskutieren Sie die folgenden Fragen in Partnerarbeit.

1. Welche Faktoren können Ihrer Meinung nach Schulstress bei Schülerinnen und Schülern verursachen?
2. Welche Auswirkungen kann Schulstress auf den Lernerfolg, die Motivation und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler haben?
3. Woran kann eine Lehrkraft erkennen, dass eine Schülerin oder ein Schüler unter Schulstress leidet?
4. Welche pädagogischen Maßnahmen können Lehrkräfte ergreifen, um Schulstress vorzubeugen und das Wohlbefinden der Lernenden zu fördern?
5. Welche Rolle spielen Lehrkräfte, Eltern und die Schule bei der Prävention von Schulstress?

Група 1.2. Вправи на активізацію знань про навчальні стратегії

Приклад 2.

Цілі: активізувати знання студентів про когнітивні стратегії (структурування інформації, висунення гіпотез, прогнозування).

Характеристика вправи: комунікативна, продуктивна, з мінімальним керуванням, індивідуальна / парна, з опорою на заголовок та малюнок.

Завдання: Betrachten Sie den Titel und das Bild des Beitrags (*Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht: Chance oder Herausforderung?*).

Bearbeiten Sie anschließend folgende Aufgaben.

1. Notieren Sie mindestens zehn Begriffe oder Schlüsselwörter, die Sie mit dem Thema verbinden.
2. Ordnen Sie die notierten Begriffe thematischen Kategorien zu (z. B. *Unterricht, Chancen, Risiken, Lehrkraft, Lernende, Künstliche Intelligenz*).
3. Beantworten Sie folgende Fragen. Begründen Sie Ihre Vermutungen anhand Ihres fachlichen Wissens und Ihrer bisherigen Erfahrungen.
 - 1) Welche Aspekte könnten Ihrer Meinung nach im Text behandelt werden?
 - 2) Welche Position wird die Autorin bzw. der Autor vermutlich zu diesem Thema vertreten?
4. Vergleichen Sie Ihre Antworten mit denen Ihrer Partnerin bzw. Ihres Partners. Ergänzen oder korrigieren Sie Ihre Vermutungen, falls erforderlich.

Рефлексивне завдання:

1. Welche kognitiven Strategien haben Sie bei der Bearbeitung dieser Aufgabe eingesetzt?
2. Welche weiteren kognitiven Strategien nutzen Sie gewöhnlich beim Lesen oder Hören fachbezogener Texte?

Лінгвістично-операційний етап

Підсистема 2. Вправи на формування та розвиток

фонетичних навичок

Група 2.1. Вправи на формування та розвиток фонетичних навичок аудіювання

Приклад 3.

Цілі: розвивати фонетичні навички аудіювання (розпізнавання та інтерпретація логічного наголосу, синтагматичного членування й інтонаційних моделей в автентичному фаховому мовленні).

Характеристика вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з частковим керуванням, індивідуальна, з опорою на аудіотекст, з рефлексивним завданням.

Завдання: Hören Sie den Podcastausschnitt (00:00–02:50) zweimal an [202].

1. Beim ersten Hören markieren Sie im Transkript die Sinnabschnitte (/).
2. Beim zweiten Hören kennzeichnen Sie die Wörter oder Wortgruppen, die durch Satzakzent oder Intonation besonders hervorgehoben werden.
3. Erläutern Sie anschließend, warum diese Wörter oder Wortgruppen hervorgehoben werden. Welche Funktion erfüllen Satzakzent und Intonation bei der Vermittlung der zentralen Aussagen?
4. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Partnerin bzw. Ihres Partners und einigen Sie sich auf eine gemeinsame Lösung.

Рефлексивне завдання:

1. Welche prosodischen Merkmale haben Ihnen geholfen, Sinnabschnitte sowie Satzakzente zu erkennen?
2. Welche Textstellen waren beim ersten oder zweiten Hören besonders schwer zu verstehen? Wodurch wurden diese Schwierigkeiten verursacht (z. B. Sprechtempo, Satzmelodie, lange Komposita, Eigennamen oder Zahlen)?

3. Welche Strategien haben Sie eingesetzt, um diese Schwierigkeiten zu überwinden?

Підсистема 3. Вправи на формування та розвиток лексичних навичок

Група 3.1. Вправи на формування та розвиток лексичних навичок аудіювання

Приклад 4.

Цілі: розвивати лексичні навички аудіювання (розпізнавання та систематизація семантичних зв'язків між фаховими поняттями).

Характеристика вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з частковим керуванням, індивідуальна / парна, з опорою на аудіотекст, з рефлексивним завданням.

Завдання: Hören Sie den Podcastausschnitt (00:00–05:00) zweimal an.

Erstellen Sie eine semantische Karte zum Begriff „Schulisches Wohlbefinden“ [202].

1. Ordnen Sie die im Hörtext vorkommenden Fachbegriffe den folgenden Kategorien zu:

- Ursachen
- Folgen
- Präventionsmaßnahmen
- Beteiligte Personen
- Unterstützungsangebote

2. Erläutern Sie die Beziehungen zwischen den einzelnen Begriffen und begründen Sie Ihre Zuordnung anhand der Informationen aus dem Hörtext.

3. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Partnerin bzw. Ihres Partners und ergänzen oder korrigieren Sie Ihre semantische Karte gegebenenfalls.

Рефлексивне завдання:

1. Welche Beziehungen zwischen den Fachbegriffen haben Ihnen geholfen, den Hörtext besser zu verstehen?
2. Inwiefern hat Ihnen die semantische Karte geholfen, den Inhalt des Hörtextes systematisch zu erfassen?

Приклад 5.

Мета: формувати лексичні навички аудіювання.

Характеристика вправи: некомунікативна, репродуктивна, з повним керуванням, індивідуальна, з опорою на аудіовізуальний текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Sehen Sie sich das Video über die ersten Anzeichen einer Depression (<https://www.youtube.com/watch?v=pG1dTLIJ-Do>). Ergänzen Sie die fehlenden Wörter in den folgenden Wortverbindungen anhand der Informationen aus dem Video.

1. sich schlechter _____
2. erst gegen halb eins _____ kommen
3. einen Anflug von _____ haben
4. keine Freude mehr an den _____ haben
5. keine Lust mehr haben, sich mit _____ zu treffen
6. sich selbst _____ haben
7. das Bedürfnis nach Ruhe und _____
8. gedanklich ständig bei der _____ sein

Група 3.2. Вправи на формування та розвиток лексичних навичок читання

Приклад 6.

Мета: формувати лексичні навички читання.

Характеристика вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, індивідуальна, з опорою на текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Lesen Sie den Text „Wer über psychische Gesundheit spricht, muss auch über Unterricht sprechen“ [178]. Finden Sie im Text Wörter und Wortverbindungen zu den folgenden Themen und tragen Sie sie in die entsprechende Spalte der Tabelle ein.

Unterricht	Psychische Gesundheit	Leistungsbewertung
Unterrichtsqualität	Selbstwirksamkeit	Prüfungsdruck
Mitbestimmung	Zugehörigkeit	Leistungsverständnis

Підсистема 4. Вправи на формування та розвиток граматичних навичок

Група 4.1. Вправи на формування та розвиток граматичних навичок аудіювання

Приклад 7.

Мета: формувати граматичні навички аудіювання.

Характеристика вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, індивідуальна, з опорою на текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Hören Sie den Vortrag (00:00–10:00) [165]. Ergänzen Sie die

fehlenden Verbformen. Achten Sie auf Tempus, Genus Verbi und Modus.

1. Wir _____ in der Coronapandemie _____, dass viele Kinder unter den Schulschließungen gelitten haben.
2. Im öffentlichen Diskurs _____ häufig auf das Thema Social Media _____.
3. Das deutsche Schulbarometer _____, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen gerne in die Schule _____.
4. Viele Schülerinnen und Schüler _____ von ihren Lehrkräften emotionale Unterstützung.
5. Schule _____ nicht nur als Belastungsfaktor _____, sondern auch als Ort der Beziehungen und der Selbstwirksamkeit.
6. Viele Jugendliche _____, dass sie unter Leistungsdruck _____.
7. Was im Unterricht _____, _____ in Prüfungen häufig nicht berücksichtigt.
8. Gute Unterrichtsqualität _____ die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen _____.

Група 4.2. Вправи на формування та розвиток граматичних навичок читання

Приклад 8.

Мета: формувати граматичні навички читання.

Характеристика вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на текст, без рефлексивного завдання.

Завдання 1: Lesen Sie den Text „Wer über psychische Gesundheit spricht, muss auch über Unterricht sprechen“ [178]. Ordnen Sie die Satzanfänge den passenden Satzenden zu. Bestimmen Sie anschließend die Art und die Funktion des Nebensatzes.

Satzanfänge

1. Auch wenn viele Schulen Kooperation oder Kreativität fördern, ...

2. Wenn wir darauf reagieren wollen, ...
3. Schülerinnen und Schüler brauchen Lehrkräfte, ...
4. Wer immer wieder erfährt, dass andere besser sind, ...
5. Wenn Schülerinnen und Schüler Einfluss darauf haben, ...
6. Kinder und Jugendliche brauchen Strategien, ...
7. Lehrkräfte sollten Rückmeldungen geben, ...
8. Viele Schülerinnen und Schüler berichten, ...
9. Schule kann der Ort sein, ...
10. Stärkenorientiertes Feedback ist wichtig, ...

Satzenden

- a) ... reicht es nicht, Kinder und Jugendliche lediglich resilienter zu machen.
- b) ... lernt nicht automatisch, wie der nächste Schritt aussehen kann.
- c) ... die ihnen etwas zutrauen und Orientierung geben.
- d) ... prüfen sie am Ende häufig in Formaten, in denen Zusammenarbeit als Täuschungsversuch gilt.
- e) ... kann dies Belastungen reduzieren.
- f) ... um Stress und Emotionen regulieren zu können.
- g) ... die den individuellen Lernfortschritt sichtbar machen.
- h) ... dass sie von ihren Lehrkräften emotionale Unterstützung erfahren.
- i) ... an dem Kinder Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit erleben.
- j) ... weil psychisch belastete Kinder häufig eine besonders negative Sicht auf sich selbst haben.

Завдання 2. Bestimmen Sie die Art des Nebensatzes und seine Funktion im Satz.

Nr.	Art des Nebensatzes	Funktion
1.		
2.		
3.		
4.		

5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Підсистема 5. Вправи на перенесення мовленнєвих навичок

Група 5.1. Вправи на перенесення мовленнєвих навичок

Приклад 9.

Мета: формувати вміння переносу мовленнєвих навичок аудіювання та читання.

Характеристика вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на відео та текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Lesen Sie den Text „Auswirkungen einer Depression“ [126, с. 22-23]. Finden Sie im Text Fachbegriffe oder Wendungen, die den persönlichen Erfahrungen der Sprecherin im Video entsprechen (<https://www.youtube.com/watch?v=pG1dTLIJ-Do>). Ergänzen Sie die Tabelle.

Erfahrungen der Sprecherin	Fachbegriffe bzw. Wendungen im Text
Ich konnte mich schlechter konzentrieren.	
Ich habe ganz wenig geschlafen.	
Ich hatte keine Kraft mehr.	
Ich hatte keine Lust mehr, mich mit Freunden zu treffen.	
Ich habe mich von mir selbst entfernt.	
Ich war völlig überarbeitet.	

Відповідь:

Erfahrungen der Sprecherin	Fachbegriffe bzw. Wendungen im Text
Ich konnte mich schlechter konzentrieren.	Konzentrationsprobleme / sich schwer konzentrieren
Ich habe ganz wenig geschlafen.	Schlafstörungen
Ich hatte keine Kraft mehr.	erschöpft sein / Erschöpfung
Ich hatte keine Lust mehr, mich mit Freunden zu treffen.	sich zurückziehen / sozialer Rückzug
Ich habe mich von mir selbst entfernt.	keine Verbundenheit zu Menschen mehr empfinden
Ich war völlig überarbeitet.	überarbeitet sein / überfordert sein

Рецептивно-операційний етап

**Підсистема 6. Вправи на розвиток умінь використовувати
навчальні стратегії**

**Група 6.1. Вправи на розвиток умінь використовувати навчальні
стратегії аудіювання**

Приклад 10.

Мета: формувати вміння використовувати когнітивні стратегії аудіювання (структурування інформації).

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з частковим/мінімальним керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на аудіовізуальний текст.

Завдання: Hören Sie den Vortrag (00:00–15:00) [165]. Strukturieren Sie die Informationen, indem Sie die Tabelle ergänzen. Notieren Sie zu jedem Punkt die wichtigsten Aussagen des Referenten. Begründen Sie anschließend, warum der Referent diese Argumentationsstruktur gewählt hat.

Problem	Ursachen	Folgen	Lösungsansätze

**Група 6.2. Вправи на розвиток умінь використовувати
навчальні стратегії читання**

Приклад 11.

Мета: формувати вміння використовувати когнітивні стратегії читання (виявлення смислових віх та ключових слів, необхідних для розуміння основного смислу тексту).

Характеристика вправи: умовно-комунікативна/комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з частковим/мінімальним керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на письмовий текст.

Завдання: Lesen Sie die Abschnitte 4–6 des Artikels [116]. Markieren Sie in jedem Abschnitt die Schlüsselwörter und Wendungen, die Ihnen helfen, den Hauptgedanken des Textes zu verstehen. Tragen Sie diese anschließend in die Tabelle ein und formulieren Sie den Hauptgedanken jedes Abschnitts in einem Satz.

Abschnitt	Schlüsselwörter / Sinnstützen	Hauptgedanke des Abschnitts
4. Welche Ebenen der Betrachtung in der Diskussion um KI sind zentral?		

5. Was können generative Sprachmodelle im komplexen Kontext sprachlicher Bildung leisten?		
6. Ausblick – Wie geht es weiter?		

Рефлексивне завдання:

1. Welche Schlüsselwörter waren für das Verstehen des Textes besonders wichtig?
2. Welche Textsignale (z. B. Überschriften, Wiederholungen, Konnektoren oder Fachbegriffe) haben Ihnen geholfen, den Hauptgedanken der einzelnen Abschnitte zu erkennen?
3. Wie hat Ihnen das Identifizieren der Schlüsselwörter beim Verstehen des Textes geholfen?

Група 6.3. Вправи на інтегрований розвиток умінь використовувати навчальні стратегії аудіювання та читання

Приклад 12.

Мета: формувати вміння переносити навчальні стратегії аудіювання та читання.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна/комунікативна, рецептивно-продуктивна, з частковим/мінімальним керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на аудіовізуальний текст/скрипт, без рефлексивного завдання.

Завдання: Hören Sie zunächst das Interview [131], ohne den Text mitzulesen. Lesen Sie anschließend das Transkript [131] und bearbeiten Sie die folgenden Aufgaben.

1. Welche Strategien haben Ihnen beim Hörverstehen geholfen? Kreuzen Sie an.

- Vorwissen zum Thema aktivieren
- Schlüsselwörter erkennen
- Vermutungen über den Inhalt bilden
- Auf Signalwörter achten
- Unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen
- Sich auf die Hauptaussagen konzentrieren
- Andere: _____

2. Welche Informationen konnten Sie erst nach dem Lesen des Transkripts vollständig verstehen?

3. Vergleichen Sie Ihre Hör- und Lesestrategien.

– Welche Strategien haben Sie sowohl beim Hören als auch beim Lesen verwendet?

– Welche Strategien waren nur beim Hören hilfreich?

– Welche Strategien haben sich erst beim Lesen als nützlich erwiesen?

4. Welche Informationen aus dem Hörtext fehlen in der schriftlichen Version? Sind sie schwer zu verstehen?

Підсистема 7. Вправи на формування та розвиток умінь ознайомлювального аудіювання та читання

Група 7.1. Вправи на формування та розвиток умінь ознайомлювального аудіювання

Приклад 13.

Мета: формувати вміння ознайомлювального аудіювання (розуміння загального змісту та основних деталей).

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на аудіовізуальний текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Hören Sie den Vortrag [130]. Beantworten Sie die Fragen.

1. Warum hält der Referent Future Skills bereits heute für besonders relevant?
2. Welche drei grundlegenden Beobachtungen stellt der Referent zum Thema Future Skills vor?
3. Welche Stärken der Elementarbildung hebt der Referent im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen hervor?
4. Welche Bedeutung misst der Referent dem selbstständigen Lernen für die Entwicklung von Future Skills bei?
5. Mit welcher zentralen Botschaft beendet der Referent seinen Vortrag?

Група 7.2. Вправи на формування та розвиток умінь ознайомлювального читання

Приклад 14.

Мета: формувати вміння ознайомлювального читання (розуміння загального змісту та основних деталей)

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Lesen Sie den Text [129]. Entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind.

1. Future Skills umfassen neben Fachwissen auch soziale, technologische, metakognitive und transformative Kompetenzen.
2. Die Entwicklung des Konzepts Future Skills begann erst mit der Digitalisierung im 21. Jahrhundert.
3. Das OECD-Projekt DeSeCo betont eigenständiges Handeln und den kompetenten Umgang mit digitalen Werkzeugen.
4. Das Triple-Helix-Modell unterscheidet drei Kompetenzbereiche: subjektbezogene, individuell-objektbezogene und organisationsbezogene Kompetenzen.

5. Analytisches Denken, Resilienz und Innovationsfähigkeit gehören laut *Future of Jobs Report* zu den wichtigsten Kompetenzen der Zukunft.
6. Future Skills werden ausschließlich für den beruflichen Erfolg benötigt.
7. Die Integration von Future Skills in bestehende Bildungssysteme gilt als eine der größten Herausforderungen.
8. Verschiedene Länder verfolgen bei der Förderung von Future Skills unterschiedliche Schwerpunkte.
9. Das SkillsFuture-Programm ist ein Beispiel für die Förderung des lebenslangen Lernens.
10. Future Skills gelten als ein endgültiges Kompetenzmodell, das künftig unverändert bestehen bleibt.

Група 7.3. Вправи на інтегрований розвиток умінь ознайомлювального аудіювання та читання

Приклад 15.

Мета: розвивати вміння ознайомлювального аудіювання та читання.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з частковим/мінімальним керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на письмовий текст та аудіовізуальний текст, з рефлексивним завданням.

Завдання: Hören Sie den Vortrag [130] und lesen Sie den Text [129]. Vergleichen Sie den allgemeinen Inhalt beider Texte. Kreuzen Sie an, in welchem Text die folgenden Aspekte behandelt werden.

Aspekte	nur im Vortrag	nur im Text	in beiden Texten
1. Definition von Future Skills			
2. Bedeutung von Future Skills für die Zukunft			

3. Verschiedene Kompetenzmodelle			
4. Die Rolle der Elementarbildung			
5. Lebenslanges Lernen			
6. Herausforderungen bei der Entwicklung von Future Skills			
7. Bedeutung des selbstständigen Lernens			

Рефлексивне завдання: Vergleichen Sie die Perspektiven des Vortrags und des Textes. Welche Informationen ergänzen sich und welche Unterschiede haben Sie festgestellt? Begründen Sie Ihre Antwort.

Підсистема 8. Вправи на формування та розвиток умінь вибіркового аудіювання та переглядового читання

Група 8.1. Вправи на формування та розвиток умінь вибіркового аудіювання

Приклад 16.

Мета: формувати вміння вибіркового аудіювання (знаходити інформацію щодо конкретного педагогічного питання).

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, індивідуальна, з опорою на аудіовізуальний текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Hören Sie den Vortrag [130]. Notieren Sie alle Konzepte und Modelle, auf die sich der Referent bezieht.

Konzept/Modell	Wozu wird es im Vortrag erwähnt?
	...

Група 8.2. Вправи на формування та розвиток умінь переглядового читання

Приклад 17.

Мета: формувати вміння переглядового читання (співвідносити інформацію з різних текстових фрагментів).

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Überfliegen Sie den Text [129]. Ordnen Sie die Aussagen den passenden Modellen bzw. Konzepten zu. Mehrere Aussagen können zu einem Modell gehören.

- 1) legt den Schwerpunkt auf nachhaltige Entwicklung;
- 2) beschreibt die Arbeitswelt der Zukunft;
- 3) fördert lebenslanges Lernen;
- 4) konzentriert sich auf Kompetenzen für Organisationen;
- 5) betont den Umgang mit Unsicherheit;
- 6) stellt digitale Kompetenzen in den Mittelpunkt.

Група 8.3. Вправи на інтегрований розвиток умінь вибіркового аудіювання та переглядового читання

Приклад 18.

Мета: розвивати вміння вибіркового аудіювання та переглядового читання.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з частковим/мінімальним керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на аудіовізуальний та письмовий тексти, з рефлексивним завданням.

Завдання: Hören Sie den Vortrag [130] und überfliegen Sie den Text [129]. Suchen Sie im Text die Informationen, die die Aussagen des Referenten ergänzen. Tragen Sie die entsprechenden Stichwörter oder Begriffe in die Tabelle ein.

Informationen aus dem Vortrag	Ergänzende Informationen aus dem Text
Future Skills	
Kompetenzmodelle	
Lebenslanges Lernen	
Selbstständiges Lernen	
Zukunft der Bildung	
Future Skills	

Рефлексивне завдання: Vergleichen Sie die Informationen aus dem Vortrag und dem Text.

1. Welche Aussagen ergänzen sich?
2. Welche Aspekte werden im Vortrag bzw. im Text stärker hervorgehoben?
3. Welche Future Skills sollten Ihrer Meinung nach im Fremdsprachenunterricht gezielt entwickelt werden? Begründen Sie Ihre Antwort.
4. Welche Hör- und Lesestrategien haben Sie während der Bearbeitung der Aufgaben angewendet?

Підсистема 9. Вправи на формування та розвиток умінь детального аудіювання та вивчального читання

Група 9.1. Вправи на формування та розвиток умінь детального аудіювання

Приклад 19.

Мета: розвивати вміння детального аудіювання (розуміти основні та другорядні деталі).

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, індивідуальна, з опорою на аудіовізуальний текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Hören Sie den Beitrag [156]. Entscheiden Sie, ob die folgenden Aussagen richtig (R), falsch (F) oder im Hörtext nicht erwähnt (N) sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen.

№	Aussage	R	F	N
1.	Die Sprecherin testete ChatGPT ausschließlich zur Verbesserung grammatischer Kenntnisse.			
2.	Für Lernende auf den Niveaus A1 bis B1 eignet sich ChatGPT besonders gut zum Aufbau sprachlicher Grundlagen.			
3.	ChatGPT kann Wortschatz und grammatische Strukturen zuverlässig den GER-Niveaus zuordnen.			
4.	Laut der Sprecherin hat ChatGPT Schwierigkeiten bei der Verwendung von Kollokationen und idiomatischen Ausdrücken.			
5.	Für die Überprüfung typischer Wortverbindungen empfiehlt die Sprecherin das Wörterbuch DWDS.			
6.	ChatGPT kann die Aussprache der Lernenden analysieren und gezielt korrigieren.			
7.	Auf den Niveaus C1 und C2 betrachtet die Sprecherin ChatGPT als vollständigen Ersatz für eine Lehrkraft.			
8.	Die Sprecherin empfiehlt, ChatGPT stets mit authentischen Quellen und echter Kommunikation zu kombinieren.			

Група 9.2. Вправи на формування та розвиток умінь вивчального читання

Приклад 20.

Мета: розвивати вміння вивчального читання (повно і точно розуміти зміст тексту, узагальнювати та систематизувати прочитану інформацію).

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з частковим/мінімальним керуванням, індивідуальна, з опорою на текст, без рефлексивного завдання.

Завдання: Der folgende wissenschaftliche Artikel präsentiert die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Einsatz von KI-Tools im Fremdsprachenlernen. Im Mittelpunkt stehen die Nutzungshäufigkeit, die Verwendungszwecke sowie die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht [152].

Lesen Sie den Text aufmerksam. Analysieren Sie die Ergebnisse der Untersuchung und beantworten Sie die Fragen. Begründen Sie Ihre Antworten anhand der Informationen aus dem Text.

Wie häufig werden KI-Tools im Fremdsprachenunterricht, in anderen Unterrichtsfächern und in der Freizeit eingesetzt?

1. Zu welchen Zwecken nutzen die Lernenden KI-Tools im Fremdsprachenunterricht am häufigsten?
2. Welche Hinweise liefern die Untersuchungsergebnisse auf die Stärken und Schwächen des KI-Einsatzes im Fremdsprachenunterricht?
3. Welche Schlussfolgerungen ziehen die Autorinnen und Autoren hinsichtlich der Förderung von KI-Kompetenzen bei Fremdsprachenlernenden?
4. Welche Empfehlungen für den sinnvollen Einsatz von KI im Fremdsprachenunterricht lassen sich aus den Ergebnissen der Studie ableiten?

Група 9.3. Вправи на інтегрований розвиток умінь детального аудіювання та вивчального читання

Приклад 21.

Мета: розвивати вміння детального аудіювання та вивчального читання (повно і точно розуміти зміст; узагальнювати та систематизувати інформацію,

зіставляти її з іншими джерелами та власними професійними знаннями), переносити вміння використовувати стратегії аудіювання та читання.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з частковим/мінімальним керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на аудіовізуальний та письмовий тексти, з рефлексивним завданням.

Завдання: Lesen Sie den Text [157]. Hören Sie anschließend den Vortrag [159] (15:00–21:00). Vergleichen Sie die Informationen aus beiden Quellen und ergänzen Sie die Tabelle.

Aspekt	Informationen aus dem Lesetext	Informationen aus dem Lesetext
Potenziale des Einsatzes von KI im Fremdsprachenunterricht		
Vorteile des Einsatzes von KI		
Herausforderungen beim Einsatz von KI		
Kompetenzen der Lehrkräfte für den effektiven Einsatz von KI		
Praktische Empfehlungen für den Einsatz von KI im Fremdsprachenunterricht		

Рефлексивне завдання:

Beantworten Sie die folgenden Fragen.

1. Wie hat Ihnen der Lesetext geholfen, den audiovisuellen Text besser zu verstehen?

2. Welche Informationen aus dem audiovisuellen Text haben die Inhalte des Lesetextes ergänzt oder vertieft?

3. Welche Hör- und Lesestrategien haben Sie eingesetzt, um Informationen aus beiden Quellen miteinander zu verknüpfen?

Інтеграційний етап

Підсистема 10. Вправи на використання отриманої інформації в процесі спілкування

Група 10.1. Вправи на використання отриманої інформації в усному спілкуванні

Приклад 22.

Мета: формувати вміння використовувати опрацьовану інформацію в усному спілкуванні.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, індивідуальна/парна, з опорою на опрацьований матеріал з аудіовізуального та письмового текстів, без рефлексивного завдання.

Завдання: Sie nehmen an einer wissenschaftlichen Konferenz zum Thema „Future Skills in der Lehrkräftebildung“ teil. Fassen Sie die wichtigsten Aussagen des Interviews zusammen und diskutieren Sie folgende Frage:

Welche Future Skills sollten Ihrer Meinung nach im Studium angehender Fremdsprachenlehrkräfte besonders gefördert werden? Stützen Sie Ihre Argumentation auf die bearbeiteten Informationen.

Gehen Sie dabei auf folgende Aspekte ein:

1) Welche Future Skills sind für angehende Fremdsprachenlehrkräfte besonders wichtig?

2) Warum gewinnen diese Kompetenzen im Bildungsbereich zunehmend an Bedeutung?

- 3) Wie können Hochschulen die Entwicklung dieser Kompetenzen im Studium fördern?
- 4) Welche Rolle spielen digitale Kompetenzen und Künstliche Intelligenz in der Lehrkräftebildung?

Група 10.2. Вправи на використання отриманої інформації в писемному спілкуванні

Приклад 23.

Мета: розвивати вміння використовувати опрацьовану інформацію в писемному спілкуванні.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, індивідуальна, з опорою на опрацьований матеріал з аудіовізуального та письмового текстів, без рефлексивного завдання.

Завдання: Sie nehmen an einem Seminar zur digitalen Transformation im Fremdsprachenunterricht teil. Verfassen Sie eine schriftliche Stellungnahme (ca. 250–300 Wörter) zum Thema:

„Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht – Chance oder Herausforderung?“

Beziehen Sie sich dabei auf die Informationen aus dem Artikel [157] und dem Video [159] sowie auf Ihre eigenen Überlegungen.

Gehen Sie auf folgende Aspekte ein:

1. Welche Chancen bietet Künstliche Intelligenz für den Fremdsprachenunterricht?
2. Welche Herausforderungen und Risiken sollten berücksichtigt werden?
3. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für einen verantwortungsvollen Einsatz von KI?
4. Welche Empfehlungen würden Sie Lehrkräften geben, die KI erstmals im Unterricht einsetzen möchten?

Begründen Sie Ihre Aussagen und veranschaulichen Sie diese mit Beispielen aus den bearbeiteten Materialien.

Таким чином, ми обґрунтували систему вправ для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а також продемонстрували приклади вправ кожної підсистеми і групи вправ.

Наступним завданням є розробка моделі організації навчання з формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

2.3. Модель організації навчання з формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Для ефективного формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні потрібно розробити модель організації навчання, яка враховуватиме низку факторів та реалізовуватиме запропоновану нами систему вправ.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що під моделлю розуміють:

- науково обґрунтоване відображення організації навчальної діяльності, яке дає змогу концептуалізувати та реалізувати процес навчання на науково-емпіричному рівні [104, с. 119];
- адаптацію методу навчання до конкретних цілей, змісту та умов проведення занять [20, с. 119];
- структурований процес організації навчання, спрямований на ефективне формування в майбутніх учителів умінь сприймати, розуміти й інтерпретувати аудіоінформацію професійного спрямування [67, с. 162];

– складну систему або узагальнений образ навчально-педагогічного процесу, що відображає його структуру та наочно ілюструє взаємозв'язки між окремими елементами й функціональними блоками [99, с. 127].

З огляду на тематику дослідження, а також особливості запропонованої системи вправ та організації навчання, дамо власне тлумачення поняття. Під моделлю формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні розуміємо структуровану систему організації навчання, розроблену з урахуванням визначених етапів формування компетентності та їхніх цілей, яка відображає зміст навчання, розподіл навчального часу, підсистеми вправ та їх групи, співвідношення вправ у межах аудиторної й самостійної роботи, а також форми контролю результатів навчання та забезпечує логічну й поетапну реалізацію процесу формування зазначеної компетентності.

Перш ніж представити й обґрунтувати власну модель, доцільно проаналізувати наявні моделі, що є найбільш релевантними для тематики нашого дослідження.

Так, І. П. Білянською запропоновано циклічну модель формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів, яка передбачає інтенсивне та екстенсивне аудіювання художніх творів та досягнення визначених цілей на кожному циклі [9, с. 208].

Шевкоплас Л. В. обґрунтовано модель формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи, яка забезпечує послідовний розвиток метакогнітивних умінь, поетапне формування цільової компетентності, причому найбільша кількість годин на самостійну роботу спрямована на розвиток умінь аудіювання з різним ступенем розуміння, інструментально-організаційних умінь та вмінь реалізації навчальної діяльності [104, с. 130].

Варта уваги модель навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів, запропонована І. В. Корейбою.

Відповідно до моделі на всіх етапах навчання передбачено вправи для формування та вдосконалення лексичних навичок читання, умінь у професійному читанні, медіакомпетенції, навчально-стратегічної компетенції. На основному етапі студенти також виконують вправи на формування та вдосконалення граматичних навичок читання. Разом із тим, питома вага таких вправ на різних етапах різна. Зокрема, на підготовчому етапі від 40 до 50 % часу передбачено для розвитку умінь медіакомпетенції. На основному та завершальному етапах найбільша увага приділяється розвитку та вдосконаленню вмінь професійного читання – 50–60 % та 70–80 % відповідно [55, с. 136].

Британ Ю. В. побудовано модель формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в читанні засобами інтернет-ресурсів. Зазначена модель базується на принципах професійної спрямованості та поетапності навчання і обґрунтовує співвідношення вправ на виокремлених етапах з акцентом на розвитку мовленнєвих навичок читання на дотекстовому етапі, розвитку/вдосконаленні вмінь ознайомлювального читання на текстовому етапі, а також контролі рівня сформованості відповідних умінь на післятекстовому етапі [20, с. 127].

Запропонована І. О. Ференчук-Піонтковською модель формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів представлена у двох варіантах, які відрізняються розподілом навчального часу між аудиторною та самостійною роботою на підготовчому етапі: у першому варіанті 30 % часу відводиться на аудиторну роботу і 70 % – на самостійну, у другому – навпаки. Водночас модель передбачає поступову зміну співвідношення груп вправ упродовж усього процесу навчання: частка вправ підготовчого етапу послідовно зменшується через оволодіння студентами необхідними знаннями, навичками й уміннями, тоді як обсяг вправ основного й особливо інтерпретаційного етапів збільшується і дедалі більше уваги приділяється розвитку вмінь професійно орієнтованого читання, критичного аналізу й

інтерпретації інформації, а також аргументованого представлення власного розуміння прочитаного в усній і письмовій формах [96, с. 140].

Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що запропоновані авторами моделі розроблялися з урахуванням специфіки предмета, мети та умов відповідних досліджень. Водночас він виявив відсутність цілісної моделі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів.

З огляду на зазначене під час розроблення авторської моделі було враховано такі чинники:

- 1) особливості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти;
- 2) вимоги освітньої програми до рівня сформованості професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні;
- 3) структуру, зміст і логіку побудови розробленої нами системи вправ;
- 4) визначені етапи формування компетентності та дидактичні цілі кожного з них;
- 5) співвідношення аудиторної та самостійної роботи й розподіл навчального часу;
- 6) результати аналізу наукових досліджень, присвячених моделюванню процесу формування іншомовних компетентностей [96, с. 131].

Мета розробки зазначеної моделі полягає у визначенні логічної послідовності навчальних дій викладача і студентів із опорою на запропоновану нами систему вправ для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні.

У нашій моделі об'єкт навчання – процес формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Суб'єкт навчання – студенти четвертого курсу спеціальності 014 Середня освіта, предметної спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова та література (німецька) (іншими словами, майбутні вчителі іноземних мов, які вивчають німецьку мову як першу іноземну).

Вибір суб'єктами навчання саме студентів четвертого курсу зумовлений кількома факторами:

- 1) доволі високим рівнем сформованості німецькомовної комунікативної компетентності загалом і компетентностей в аудіюванні та читанні зокрема;
- 2) наявністю ґрунтовної фахової підготовки, що дає змогу працювати з автентичними аудіо, аудіовізуальними та письмовими текстами професійного спрямування;
- 3) сформованістю базових методичних компетентностей і набуттям початкового педагогічного досвіду під час навчальної (зокрема пасивної) практики, що забезпечує готовність до аналізу навчального матеріалу з позиції майбутнього вчителя;
- 4) достатнім рівнем навчальної автономії та готовності до систематичної самостійної роботи з іншомовними джерелами.

Модель передбачає використання системи та комплексів вправ, представлених нами у попередньому розділі.

Вона реалізується в межах обов'язкового освітнього компоненту «Практичний курс німецької мови», назва якого може відрізнятися в різних університетах.

Модель передбачає циклічне повторення окремих етапів, підсистем і груп вправ із поступовим ускладненням змісту, використанням нових тем, проблематики та навчального матеріалу, що забезпечує закріплення й подальший розвиток сформованих умінь.

У процесі розроблення моделі формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні враховано обсяг навчального часу, передбачений освітньою програмою з дисципліни «Практичний курс німецької мови» для студентів четвертого курсу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, де було проведено експеримент.

Загальний обсяг дисципліни становить 254 години, з яких у першому семестрі передбачено 120 годин (64 год. аудиторної роботи та 56 годин самостійної роботи), а в другому семестрі – 134 години (74 год аудиторної роботи та 60 годин самостійної роботи).

Формування німецькомовної комунікативної компетентності здійснюється шляхом розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності. За умови відносно рівномірного представлення всіх видів мовленнєвої діяльності на розвиток рецептивних умінь – аудіювання та читання – припадає близько 50 % навчального часу.

Разом із тим запропонована методика передбачає не лише виконання вправ, безпосередньо спрямованих на розвиток умінь аудіювання та читання, а й систему інтегрованих комунікативних завдань, у яких інформація, отримана під час сприймання усних і письмових текстів, використовується у процесі усного або писемного спілкування. Тому для реалізації моделі додатково враховано ще близько 25 % навчального часу, який відводиться на виконання інтегрованих рецептивно-продуктивних завдань.

Навчальний матеріал організовано за тематичним принципом. Кожен модуль охоплює чотири взаємопов'язані теми (див. підрозділ 1.3). Розподіливши рівномірно час між темами, ми визначили, що на формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в межах однієї теми відводиться в середньому 6 аудиторних годин та 5 годин самостійної роботи.

З метою перевірки ефективності різних способів організації навчання розроблено два варіанти моделі, відмінність між якими полягає у співвідношенні аудиторної та самостійної роботи, а також у послідовності виконання окремих груп вправ. У таблиці 2.2 представлено модель організації навчання з формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в межах однієї теми. Аналогічна модель використовується під час опрацювання кожної наступної теми, змінюється лише її зміст.

Таблиця 2.2.

Модель організації навчання з формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні (варіанти А та Б)

Варіант А					Варіант Б				
Підсистема вправ	Група вправ	Аудиторне заняття, год.	Самостійна робота, год.	Всього, год.	Підсистема вправ	Група вправ	Аудиторне заняття, год.	Самостійна робота, год.	Всього, год
Підсистема 1	1.1.–1.2	0,7	–	0,7	Підсистема 1	1.1.–1.2	–	0,5	0,5
Підсистема 2	2.1	–	0,1	0,1	Підсистема 2	2.1	–	0,1	0,1
Підсистема 3	3.1–3.2	0,5	0,2	0,7	Підсистема 3	3.1–3.2	0,3	0,2	0,5
Підсистема 4	4.1–4.2	0,5	0,4	0,9	Підсистема 4	4.1–4.2	0,3	0,2	0,5
Підсистема 5	5.1	0,3	0,3	0,6	Підсистема 5	5.1	0,3	0,3	0,6
Підсистема 6	6.1–6.2	0,5	0,5	1	Підсистема 6	6.1–6.2	0,2	0,5	0,7
	6.3					6.3	0,3	0,2	0,5
Підсистема 7	7.1-7.2	1	1	2	Підсистема 7	7.1-7.2	0,7	0,5	1,2
	7.3					7.3	0,5	0,4	0,9
Підсистема 8	8.1-8.2	1	1	2	Підсистема 8	8.1-8.2	0,7	0,5	1,2
	8.3					8.3	0,5	0,4	0,9
Підсистема 9	9.1–9.2	1	1	2	Підсистема 9	9.1–9.2	0,7	0,5	1,2
	9.3					9.3	0,5	0,4	0,9
Підсистема 10	10.1–10.2	0,5	0,5	1	Підсистема 10	10.1–10.2	1	0,3	1,3
Всього		6	5	11			6	5	11

Варіант А передбачає, що актуалізація предметних знань, формування мовленнєвих навичок і рецептивних умінь здійснюються переважно під час аудиторних занять. Самостійна робота спрямована насамперед на закріплення, повторення та вдосконалення сформованих знань і вмінь. Інтегровані вправи виконуються в межах роботи над відповідними групами вправ після формування окремих умінь аудіювання та читання.

Варіант Б побудовано певною мірою за моделлю перевернутого навчання. Частина підготовчої роботи (актуалізація предметних знань, ознайомлення з навчальними стратегіями, первинне опрацювання окремих мовних явищ) переноситься в самостійну роботу студентів до аудиторного заняття. Це дає змогу використовувати аудиторний час переважно для виконання комунікативно спрямованих та інтегрованих вправ, розвитку рецептивних умінь, аналізу інформації та її застосування у професійно орієнтованій діяльності. На відміну від варіанта А, інтегровані групи вправ (6.3, 7.3, 8.3, 9.3) мають окремий часовий ресурс і виконуються безпосередньо після опрацювання відповідних умінь аудіювання та читання, що забезпечує їх системне інтегроване формування. Крім того, у цій моделі збільшено обсяг аудиторного часу, відведеного на завершальну підсистему вправ (10), що передбачає використання інформації, отриманої в процесі аудіювання та читання, в усному й писемному професійно орієнтованому спілкуванні.

Таким чином, обидві моделі передбачають однаковий загальний обсяг навчального часу (11 годин на одну тему, з яких 6 годин аудиторної та 5 годин самостійної роботи), проте відрізняються способами його розподілу. У варіанті А більша частина підготовчої роботи здійснюється під час аудиторних занять із подальшим закріпленням результатів у самостійній роботі. У варіанті Б підготовчий етап значною мірою переноситься у самостійну діяльність студентів, тоді як аудиторний час використовується для інтегрованого застосування сформованих знань і вмінь, виконання вправ підвищеної складності, аналізу, інтерпретації та узагальнення інформації. Збільшення часу на завершальному

інтеграційному етапі створює додаткові можливості для використання інформації з різних джерел у процесі усного й писемного професійного спілкування, виконання проблемно-комунікативних завдань і розвитку вмінь застосовувати результати рецептивної діяльності в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Розподіл навчального часу між підсистемами визначався їх дидактичним призначенням. Найбільший часовий ресурс відведено підсистемам з розвитку рецептивних умінь (7–9), оскільки саме вони забезпечують формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Підсистеми 1–5 виконують підготовчу функцію, тому потребують меншого обсягу часу, а завершальна підсистема (10) забезпечує перенесення результатів аудіювання та читання в усне і письмове професійне спілкування. У варіанті Б саме на цю підсистему виділено більше аудиторного часу, оскільки наша модель передбачає максимальне використання занять для виконання інтегрованих, комунікативно орієнтованих і професійно спрямованих завдань, тоді як підготовча робота здійснюється переважно самостійно до початку аудиторного заняття.

У процесі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні передбачено поточний і рубіжний контроль. Поточний контроль здійснюється викладачем після виконання окремих груп вправ і спрямований на визначення рівня сформованості знань, навичок і вмінь, передбачених відповідним етапом навчання. Рубіжний контроль проводиться після завершення вивчення кожної теми з метою комплексної перевірки рівня сформованості професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Доцільно практикувати також само та взаємоконтроль.

Об'єктами контролю є вміння розуміти зміст професійно орієнтованих аудіо-, аудіовізуальних і письмових текстів, визначати основну та другорядну інформацію, встановлювати смислові, логічні й причинно-наслідкові зв'язки,

критично аналізувати та інтерпретувати отриману інформацію, а також використовувати її для розв'язання професійно орієнтованих комунікативних завдань та ін.

Отже, ми обґрунтували два варіанти моделі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

У наступному розділі ми представимо результати експериментальної перевірки зазначених варіантів моделі.

Висновки до розділу 2

Визначено одиниці відбору навчального матеріалу – автентичні німецькомовні аудіотексти, аудіовізуальні та письмові тексти професійної спрямованості, представлені в друкованому й електронному форматах, використання яких забезпечує досягнення цілей формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Обґрунтовано критерії відбору аудіо, аудіовізуальних та письмових текстів: автентичності, посиленості та достатності, тематичності, професійної зорієнтованості та цінності, відповідності інтересам здобувачів вищої освіти, потенціалу для диференційованого та інтегрованого розвитку вмінь різних видів аудіювання та читання, авторитетності джерела.

З урахуванням усіх визначених критеріїв відібрано 18 аудіотекстів, 17 аудіовізуальних текстів і 22 письмових тексти у друкованому та електронному форматах.

У процесі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні виокремлено чотири етапи. Перший – орієнтаційно-мотиваційний, спрямований на розвиток мотиваційної готовності до роботи з професійно орієнтованими текстами, активізацію предметних знань студентів і знань про навчальні стратегії рецептивної діяльності. Наступний етап

– лінгвістично-операційний – спрямований на формування та розвиток мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, фонетичних). Рецептивно-операційний етап має на меті розвиток умінь ознайомлювального аудіювання і читання, вибіркового аудіювання та переглядового читання, детального аудіювання та вивчального читання, а також умінь використовувати відповідні стратегії. Інтеграційний етап націлений на розвиток умінь використовувати отриману в процесі аудіювання і читання інформацію в усному та писемному спілкуванні.

Запропоновано систему вправ, яка складається з десяти взаємопов'язаних підсистем, що реалізуються через відповідні групи та типи вправ. Підсистеми корелюють з етапами формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, що забезпечує послідовний перехід від підготовки студентів до сприймання професійно орієнтованої інформації до її використання в усному та писемному спілкуванні.

Орієнтаційно-мотиваційний етап охоплює підсистему 1, яка містить дві групи вправ: на активізацію предметних знань студентів (1.1) та активізацію знань про навчальні стратегії (1.2). Вправи цієї підсистеми спрямовані на актуалізацію предметних знань, прогнозування змісту майбутніх текстів, формування мотиваційної готовності до роботи з професійно орієнтованими матеріалами та ознайомлення студентів зі стратегіями аудіювання і читання.

До лінгвістично-операційного етапу належать підсистеми 2–5. Підсистеми 2–4 охоплюють групи вправ на формування й розвиток фонетичних, лексичних і граматичних навичок аудіювання та читання. Вони забезпечують опрацювання мовного матеріалу, необхідного для успішного розуміння професійно орієнтованих текстів та аудіоматеріалів. Підсистема 5 представлена групою вправ на перенесення мовленнєвих навичок між аудіюванням і читанням. Її вправи спрямовані на зіставлення усного й писемного мовлення, використання результатів читання під час аудіювання і навпаки, що створює передумови для інтегрованого формування рецептивних компетентностей.

Рецептивно-операційний етап представлений підсистемами 6–9, які побудовані за єдиним принципом. Кожна підсистема містить три групи вправ: перша спрямована на формування відповідних умінь аудіювання, друга — читання, третя — їх інтегрованого розвитку. Так, підсистема 6 охоплює вправи на розвиток умінь використовувати навчальні стратегії, підсистема 7 — умінь ознайомлювального аудіювання й читання, підсистема 8 — вибіркового аудіювання та переглядового читання, а підсистема 9 — детального аудіювання й вивчального читання. Інтегровані групи вправ цих підсистем передбачають послідовне використання усних і письмових текстів близької тематики, зіставлення, уточнення, доповнення та узагальнення інформації, а також перенесення навчальних стратегій і сформованих умінь між аудіюванням і читанням.

Інтеграційний етап представлений підсистемою 10, яка включає дві групи вправ: на використання отриманої інформації в усному (10.1) та писемному (10.2) спілкуванні. Вправи цієї підсистеми спрямовані на узагальнення, інтерпретацію та критичне осмислення інформації, порівняння різних джерел, аргументоване представлення власної позиції, підготовку усних повідомлень і презентацій, а також написання анотацій, коротких викладів, створення схем, таблиць тощо.

Запропонована система вправ характеризується ієрархічною структурою, у якій кожна підсистема виконує окрему дидактичну функцію, а їх послідовна реалізація забезпечує поетапне формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, розвиток умінь переносити сформовані навички й навчальні стратегії між рецептивними видами мовленнєвої діяльності та використовувати отриману інформацію у професійно орієнтованому усному й писемному спілкуванні.

Визначено, що модель формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів – це структурована система організації навчання, розроблена з урахуванням визначених етапів формування компетентності та їхніх цілей, яка відображає

зміст навчання, розподіл навчального часу, підсистеми вправ та їх групи, співвідношення вправ у межах аудиторної й самостійної роботи, а також форми контролю результатів навчання та забезпечує логічну й поетапну реалізацію процесу формування зазначеної компетентності.

Розроблено два варіанти моделі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів. Обидва варіанти ґрунтуються на спільній дидактико-методичній основі, передбачають використання єдиної системи вправ, однакові етапи формування компетентності, незмінний загальний обсяг навчального часу та спільні підходи до контролю результатів навчання. Їхня відмінність полягає в особливостях організації навчання на орієнтаційно-мотиваційному етапі, розподілі навчального часу між окремими підсистемами та групами вправ, а також у розподілі часу на аудиторну й самостійну роботу в межах окремих підсистем і груп вправ.

У варіанті А актуалізація предметних знань, формування мовленнєвих навичок і рецептивних умінь здійснюються переважно під час аудиторних занять, тоді як самостійна робота спрямована головним чином на закріплення, удосконалення та застосування сформованих знань, навичок і вмінь. У варіанті Б частину підготовчої роботи перенесено в самостійну діяльність студентів до аудиторного заняття, що дає змогу ефективніше використовувати аудиторний час для розвитку рецептивних умінь, виконання інтегрованих комунікативних завдань, аналізу й інтерпретації професійно орієнтованої інформації та її використання в усному й писемному професійному спілкуванні.

Основні положення розділу викладено в публікаціях автора [11; 12; 48].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ

У попередньому розділі представлено авторську методику формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Наступним етапом є експериментальна перевірка її ефективності.

Відповідно завданнями третього розділу є: 1) опис організації та проведення експериментального навчання; 2) демонстрація результатів доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів та їх аналіз; 3) перевірка отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики; 4) визначення більш ефективного варіанту моделі; 5) аналіз результатів опитування учасників експерименту; 6) узагальнення результатів експерименту; 7) розробка методичних рекомендацій для викладачів щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

3.1. Організація і проведення експериментального навчання

Ефективність запропонованої методики перевірялася в ході експерименту, проведеного протягом 2023–2024 та 2024–2025 навчальних років на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за участю студентів четвертого курсу спеціальності 014 Середня освіта, предметної спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова та література (німецька).

Проведений нами експеримент був навчальним, природним, вертикально-горизонтальним, оскільки ми зіставляли не лише різні експериментальні групи (ЕГ) між собою, але й результати кожної ЕГ до та після експерименту.

Гіпотеза нашої експериментальної перевірки полягає в тому, що формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні та аудіюванні буде ефективним за умови:

1) інтегрованого формування та розвитку навичок і вмінь, що ґрунтується на спільності психолінгвістичних і когнітивних механізмів аудіювання та читання, лексико-граматичних навичок, типологічній подібності рецептивних умінь та єдності стратегій опрацювання інформації;

2) професійної спрямованості навчання, яка передбачає використання автентичних професійно орієнтованих матеріалів (наукових і науково-популярних статей, лекцій, презентацій, професійних дискусій, аудіо- та відеоматеріалів);

3) розвитку навчально-стратегічної компетентності, що передбачає оволодіння когнітивними, компенсаторними, метакогнітивними стратегіями аудіювання й читання, а також соціальними та афективними стратегіями;

4) мультимодального характеру навчання, який забезпечується поєднанням аудіального та візуального каналів сприйняття інформації;

5) взаємопов'язаного навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, за якого аудіювання та читання є основою для подальшого обговорення, інтерпретації, критичного осмислення та використання отриманої інформації в усному й писемному мовленні;

6) поетапного розвитку мовленнєвих навичок, рецептивних умінь та інтеграції отриманої інформації у продуктивне мовлення;

7) спрямованості на розвиток навчальної автономії, рефлексії та здатності студентів до самостійного опрацювання професійно орієнтованої інформації німецькою мовою [48, с. 25–27];

8) виконання вправ орієнтаційно-мотиваційного етапу самостійно студентами до аудиторного заняття, що дає змогу ефективніше використовувати аудиторний час для розвитку рецептивних умінь, виконання інтегрованих комунікативних завдань, аналізу й інтерпретації професійно орієнтованої

інформації та її використання в усному й писемному професійному спілкуванні; особливої уваги до груп вправ на інтегрований розвиток навичок та вмінь [10].

Цілі експерименту полягали в перевірці ефективності розробленої методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні та визначенні більш ефективного її варіанту.

Для досягнення зазначеної мети було окреслено завдання:

1) визначити об'єкти контролю рівня сформованості у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні;

2) підготувати діагностичні матеріали для визначення рівня сформованості у майбутніх учителів цільових компетентностей на доекспериментальних та післяекспериментальних зрізах;

3) здійснити доекспериментальний зріз для оцінювання вихідного рівня сформованості в здобувачів означених компетентностей;

4) провести експериментальне навчання;

5) здійснити післяекспериментальний зріз для оцінювання рівня сформованості в здобувачів означених компетентностей після експерименту;

6) перевірити отримані результати за допомогою методів математичної статистики та зробити відповідні висновки;

7) провести опитування учасників експерименту та проаналізувати відповіді;

8) узагальнити результати експерименту.

Неварійованими умовами експерименту були:

- склад експериментальних груп (чотири академічні групи студентів четвертого курсу німецького відділення факультету іноземних мов);

- навчальні матеріали (комплекс вправ для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні);

– тривалість експериментального навчання (11 тижнів).

Варійованою величиною експерименту була організація навчання на орієнтаційно-мотиваційному етапі, розподіл навчального часу між окремими підсистемами та групами вправ, у тому числі в межах аудиторної і самостійної роботи.

У **варіанті А** актуалізація предметних знань і навчальних стратегій, а також формування мовленнєвих навичок здійснювалися переважно під час аудиторних занять. Самостійна робота була спрямована головним чином на закріплення та вдосконалення сформованих умінь. Інтегровані вправи не виділялися в окремі часові блоки, а виконувалися в межах роботи над відповідними видами аудіювання і читання після формування окремих рецептивних умінь. На завершальний інтеграційний етап, спрямований на використання інформації, отриманої в процесі аудіювання і читання, в усному та писемному професійно орієнтованому спілкуванні, відводилася 1 година (0,5 год. аудиторної та 0,5 год. самостійної роботи).

У **варіанті Б** перший етап навчання було організовано за моделлю перевернутого навчання (Flipped Learning). Студенти самостійно опрацьовували навчальний матеріал у зручний для них час і власному темпі [63, с. 409], тоді як аудиторні заняття були орієнтовані на активізацію, поглиблення та практичне застосування здобутих знань. Звільнення частини аудиторного часу дало можливість виділити окремі часові блоки для виконання інтегрованих вправ (групи 6.3, 7.3, 8.3, 9.3), спрямованих на взаємопов'язаний розвиток умінь аудіювання та читання, перенесення сформованих умінь з одного виду рецептивної діяльності на інший, інтеграцію інформації з різних джерел і використання спільних навчальних стратегій. Крім того, було збільшено час, відведений на завершальний інтеграційний етап (1,3 год., з яких 1 година аудиторної та 0,3 години самостійної роботи), що забезпечувало більше можливостей для узагальнення, інтерпретації та використання інформації,

отриманої під час аудіювання і читання, у процесі усного та писемного професійно орієнтованого спілкування [10].

Таким чином, відмінність між двома варіантами моделі полягала не у змісті навчання чи системі вправ, а в організації їх реалізації. Якщо у варіанті А інтеграція аудіювання і читання відбувалася переважно після формування окремих рецептивних умінь, то у варіанті Б для розвитку інтегрованих умінь було передбачено спеціально виділений навчальний час, що забезпечувало більш цілеспрямоване формування здатності комплексно використовувати результати аудіювання і читання для розв'язання професійно орієнтованих комунікативних завдань.

Для проведення доекспериментального та післяекспериментального зрізів із метою визначення рівня сформованості в здобувачів вищої освіти професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні і читанні потрібно було визначити критерії оцінювання зазначених компетентностей.

Аналіз досліджень свідчить, що науковці обирають різні критерії залежно від цілей наукових пошуків. З погляду професійно орієнтованого навчання особливої значущості набуває позиція дослідників, які пов'язують рівень володіння іншомовним аудіюванням чи читанням із рівнем сформованості певних професійно орієнтованих умінь [20, с. 140; 22, с. 133].

Зокрема, для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні науковці пропонують оцінювати уміння глобального, детального розуміння [9, с. 172; 37, с. 133; 88, с. 161], вилучати специфічну інформацію при аудіюванні [37, с. 133], критичного розуміння [9, с. 172; 88, с. 161], смислової обробки інформації [9, с. 172], аналізувати отриману інформацію [37, с. 133].

Для оцінювання професійно орієнтованої компетентності в читанні науковці зосереджуються на професійних знаннях [20, с. 140], лексичних та граматичних навичках читання, уміннях ознайомлювального,

пошукового/переглядового, вивчального читання [20, с. 140; 82, с. 121; 96, с. 148], медіакомпетенції [20, с. 140; 96, с. 148].

З урахуванням результатів аналізу та специфіки нашого дослідження об'єктами контролю рівня сформованості професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні визначено професійно орієнтовані вміння ознайомлювального, вибіркового і детального аудіювання; професійно орієнтовані вміння ознайомлювального, переглядового і вивчального читання, а також професійно орієнтовані вміння узагальнювати інформацію з різних джерел. Вибір цих об'єктів зумовлений необхідністю оцінити ефективність запропонованої методики як щодо формування компетентностей в аудіюванні та читанні, так і щодо їх інтегрованого розвитку [10].

На кожному із зрізів (доекспериментальному та післяекспериментальному) студентам було запропоновано по 3 аудіо /аудіовізуальних тексти, кожен із яких передбачав тестові завдання для перевірки певних умінь аудіювання (перший аудіофрагмент містив завдання для перевірки умінь ознайомлювального аудіювання і т.д.), по 3 фрагменти текстів для перевірки відповідних умінь читання, а також комплексне завдання, яке передбачало перегляд відеофонограми та читання уривку тексту з метою узагальнення інформації, отриманої через різні канали. Кожне завдання оцінювалось максимум у 10 балів (70 балів разом) [10].

Наведемо приклади завдань, які ми використовували на доекспериментальному зрізі.

Приклад 1.

Мета: перевірка рівня сформованості професійно орієнтованих умінь ознайомлювального аудіювання.

Завдання: Hören Sie den ersten Teil des Podcasts “Sensible Themen im DaF-Unterricht” (00:00-08:10) [180]. Entscheiden Sie, ob die folgenden Aussagen dem Inhalt entsprechen. Kreuzen Sie „Richtig“ oder „Falsch“ an.

1. Im Podcast geht es darum, warum sensible Themen im DaF-Unterricht vermieden werden sollen.

Richtig Falsch

2. Nach Ansicht der Gesprächspartnerinnen sollten sensible Themen ein selbstverständlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts sein.

Richtig Falsch

3. Julia Höfer ist der Meinung, dass Sprache Lernenden auch dabei helfen kann, sich in schwierigen Situationen zu schützen.

Richtig Falsch

4. Anja Enzersberger betont, dass fehlende sprachliche Mittel zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen führen können.

Richtig Falsch

5. Die Liste sensibler Themen in der Lehrerhandreichung ist bereits vollständig und kann nicht erweitert werden.

Richtig Falsch

Ключі:

1. Falsch (Im Podcast wird betont, dass sensible Themen **nicht vermieden**, sondern bewusst in den DaF-Unterricht integriert werden sollten, da sie für die sprachliche Handlungsfähigkeit und die gesellschaftliche Integration wichtig sind).

2. Richtig

3. Richtig

4. Richtig

5. Falsch (Diese Liste ist selbstverständlich nicht abgeschlossen, sondern kann jederzeit erweitert werden).

Приклад 2.

Мета: перевірка рівня сформованості професійно орієнтованих умінь вибіркового аудіювання.

Завдання: Hören Sie den zweiten Teil des Podcasts „Sensible Themen im DaF-Unterricht“ (08:10–17:10) [180]. Wählen Sie die richtige Antwort (A, B oder C).

1. Warum fragte die Frau Anja Enzersberger nach den Damenbinden?
A Sie wusste nicht, wo sie Damenbinden kaufen konnte.
B Sie war unsicher, ob sie Damenbinden im Supermarkt verstecken müsse.
C Sie wollte wissen, welche Marke sie kaufen sollte.
2. Was ergänzten die Autorinnen nach dem Unterricht mit der französischen Familie?
A Übungen zur deutschen Grammatik.
B Materialien zu Patchworkfamilien und modernen Familienformen.
C Informationen über das französische Schulsystem.
3. Warum war der Lernende über die Mülleimer in deutschen Toiletten überrascht?
A Sie waren zu groß.
B Es gab keine Mülleimer.
C Er wusste nicht, dass Toilettenpapier in Deutschland in die Toilette gehört.
4. Was empfiehlt Julia Höfer, wenn sich eine Lehrkraft bei einem sensiblen Thema unsicher fühlt?
A Das Thema grundsätzlich vermeiden.
B Die Materialien zunächst im Selbststudium bearbeiten lassen.
C Die Lernenden selbst ein Thema auswählen lassen.
5. Was ist nach Julia Höfer besonders wichtig für den erfolgreichen Umgang mit sensiblen Themen?
A Eine strenge Unterrichtsführung.
B Authentizität der Lehrkraft.
C Ausschließlich Gruppenarbeit.

Ключі: 1 – B, 2 – B, 3 – C, 4 – B, 5 – B.

Приклад 3.

Мета: перевірка рівня сформованості професійно орієнтованих умінь детального аудіювання.

Завдання: Hören Sie den dritten Teil des Podcasts „Sensible Themen im DaF-Unterricht“ [180] (17:10–22:30). Beantworten Sie die Fragen.

1. Warum betont Julia Höfer, dass sie deskriptiv und nicht präskriptiv arbeitet?
2. Wie verstehen die Autorinnen ihre Unterrichtsmaterialien?
3. Wie können sensible Themen nach Julia Höfer in den DaF-Unterricht integriert werden? Nennen Sie zwei Möglichkeiten.
4. Welche Voraussetzungen sind für die Behandlung sensibler Themen im Unterricht besonders wichtig?
5. Wovon hängt die Wahl der Sozialformen bei der Behandlung sensibler Themen ab?

Ключі:

1. Sie möchte den Lernenden keine Meinungen oder Verhaltensweisen vorschreiben, sondern ihnen sprachliche Möglichkeiten für die Kommunikation aufzeigen.
2. Die Materialien verstehen die Autorinnen als Einladung, als Angebot und als Orientierungshilfe.
3. Sensible Themen können
 - aus den Erfahrungen oder Fragen der Lernenden entstehen;
 - von der Lehrkraft für eine Unterrichtseinheit angekündigt und vorbereitet werden.
4. Wichtig sind die freiwillige Teilnahme der Lernenden sowie eine vertrauensvolle Lernatmosphäre.
5. Die Wahl der Sozialformen hängt von der Lerngruppe und vom jeweiligen Thema ab. Je nach Situation eignen sich Gespräche im Plenum, in Partnerarbeit oder in Gruppenarbeit.

Приклад 4.

Мета: перевірка рівня сформованості професійно орієнтованих умінь ознайомлювального читання.

Завдання: Lesen Sie den ersten Teil des Textes „Begriffsklärung: LLMs, KI, Maschinelles Lernen im Kontext von Lehren und Lernen von Fremdsprachen“ [170]. Entscheiden Sie, ob die folgenden Aussagen dem Inhalt des Textes entsprechen. Kreuzen Sie „Richtig“ oder „Falsch“ an.

1. Die Veröffentlichung von ChatGPT führte dazu, dass Künstliche Intelligenz und Large Language Models stärker in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit rückten.

Richtig Falsch

2. Der Beitrag verfolgt das Ziel, zentrale Grundbegriffe wie Künstliche Intelligenz, Maschinelles Lernen und Large Language Models verständlich zu erläutern.

Richtig Falsch

3. Nach Wang muss eine echte Künstliche Intelligenz in der Lage sein, sich an neue Umstände mit begrenzten Informationen und Ressourcen anzupassen.

Richtig Falsch

4. Die Autoren vertreten die Auffassung, dass Large Language Models tatsächlich denken können.

Richtig Falsch

5. Nach McCarthy kann grundsätzlich jeder Aspekt des Lernens oder der Intelligenz so beschrieben werden, dass eine Maschine ihn simulieren kann.

Richtig Falsch

Ключі:

1. Richtig.
2. Richtig.
3. Richtig.

4. Falsch. Die Autoren betonen ausdrücklich, dass Sprachmodelle nicht denken können.
5. Richtig.

Приклад 5.

Мета: перевірка рівня сформованості професійно орієнтованих умінь переглядового читання.

Завдання: Lesen Sie den zweiten und dritten Teil des Textes „Begriffsklärung: LLMs, KI, Maschinelles Lernen im Kontext von Lehren und Lernen von Fremdsprachen“ [170]. Ordnen Sie den Begriffen (1–5) die passenden Erläuterungen (A–F) zu. Eine Erläuterung bleibt übrig.

1. Überwachtes Lernen
2. Heuristik
3. Attention-Layer
4. Generative Sprachmodelle (GPT)
5. Large Language Models (LLMs)

Erläuterungen:

A. Sie ermöglichen es, die Beziehungen zwischen allen Wörtern innerhalb eines Kontextfensters parallel zu berechnen.

B. Sie können nicht zwischen belegbaren Fakten und erfundenen Informationen unterscheiden.

C. Dabei wird eine Funktion gesucht, die Eingabedaten den Ausgabedaten zuordnet und den dabei auftretenden Fehler minimiert.

D. Sie sagen auf Grundlage einer Texteingabe das wahrscheinlichste nächste Wort im Kontext voraus.

E. Sie sind ein zentrales Element bei der Suche nach einer Funktion, die Eingabedaten den Ausgabedaten zuordnet.

F. Sie überprüfen automatisch die faktische Richtigkeit aller Informationen.

Ключі:

1 – C

2 – E

3 – A

4 – D

5 – B

F bleibt übrig.

Приклад 6.

Мета: перевірка рівня сформованості професійно орієнтованих умінь вивчального читання.

Завдання: Lesen Sie den vierten, fünften und sechsten Teil des Textes „Begriffsklärung: LLMs, KI, Maschinelles Lernen im Kontext von Lehren und Lernen von Fremdsprachen“ [170]. Beantworten Sie die Fragen.

1. Warum müssen Lehrende und Lernende nach Ansicht der Autoren die Funktionsweise von LLMs verstehen?
2. Welche drei Einsatzbereiche von LLMs im Bildungsbereich unterscheiden Wang et al. (2024)?
3. Welche Einsatzmöglichkeiten von LLMs für den Fremdsprachenunterricht nennen die Autoren? Nennen Sie zwei Beispiele.
4. Welche Herausforderungen und Risiken des Einsatzes von LLMs werden im Text genannt? Nennen Sie zwei Beispiele.
5. Welche Rolle sollen LLMs nach Ansicht der Autoren im Fremdsprachenunterricht übernehmen?

Ключі:

1. Weil LLMs sprachlich korrekte, aber unzuverlässige Texte erzeugen.
2. Lernunterstützung, Lehrunterstützung, adaptives Lernen.

3. Förderung sprachlicher Kompetenzen, Unterstützung der Lehrkräfte, Binnendifferenzierung, individuelle Förderung der Lernenden, individuelles Sprachtraining.

4. Unzuverlässige Inhalte, Vermenschlichung der Antworten, Unsicherheit hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen der Lernenden. (*Zwei Beispiele genügen.*)

5. LLMs sollen Lehrkräfte unterstützen, aber nicht ersetzen.

Приклад 7.

Мета: перевірка рівня сформованості інтегрованих умінь аудіювання та читання.

Завдання: Nutzen Sie die Informationen aus dem Video „Generative KI im Deutschunterricht“ [150] und aus dem Text „Einsatz von generativen KI-Tools zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen in der Auslandsgermanistik“ [146]. Fassen Sie die wichtigsten Aussagen beider Quellen zusammen und beantworten Sie die folgende Frage:

Welche Empfehlungen lassen sich für den verantwortungsvollen Einsatz generativer KI zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen im DaF-Unterricht ableiten? Begründen Sie Ihre Aussagen anhand beider Quellen.

Варто пояснити, що в перших шести завданнях за кожну правильну відповідь студент отримував по 2 бали. В останньому (письмовому) завданні максимальні 10 балів було оцінено відповідно до такої шкали:

1. Повнота й коректність узагальнення (0–4 бали):

4 – узагальнено всі основні положення обох джерел, інформацію інтегровано без дублювання;

3 – узагальнено більшість основних положень, окремі аспекти пропущено;

2 – відображено лише частину ключової інформації;

1 – узагальнення фрагментарне;

0 – завдання не виконано.

2. Формулювання рекомендацій (0–3 бали):

3 – рекомендації чіткі, логічні, професійно орієнтовані й повністю впливають зі змісту обох джерел;

2 – рекомендації загалом правильні, але неповні або недостатньо конкретні;

1 – рекомендації поверхові або лише частково відповідають змісту;

0 – рекомендації відсутні.

3. Обґрунтування рекомендацій (0–3 бали):

3 – усі рекомендації аргументовано інформацією з обох джерел;

2 – аргументація достатня, але використано інформацію переважно з одного джерела або зв'язок між джерелами недостатньо показаний;

1 – аргументація мінімальна;

0 – аргументація відсутня.

В останньому завданні ми не оцінювали мовну коректність, хоча передбачається, що студенти четвертого курсу володіють лексичними і граматичними навичками на належному рівні.

Таким чином, у таблиці 3.1 відображено розподіл балів за завдання експериментальних зрізів.

Зазначимо, що завдання післяекспериментальних зрізів були аналогічними доекспериментальним, відрізнялись лише змістом пропонуваного для читання та аудіювання текстів.

Оскільки експеримент проходив у 2023–2024 та 2024–2025 н.р., він охоплював дві серії. Обидві серії експериментального дослідження були спрямовані на оцінювання результативності запропонованої методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а також визначення більш ефективного її варіанту. За даними першої серії і результатами бесіди зі здобувачами ми розширили коло завдань на орієнтаційно-мотиваційному та інтеграційному етапах.

Таблиця 3.1.

Розподіл балів за завдання експериментальних зрізів

№ завдання	Об’єкт контролю	Кількість запитань	Кількість балів за кожну правильну відповідь	Максимальна кількість балів
1.	професійно орієнтовані вміння ознайомлювального аудіювання	5	2	10
2.	професійно орієнтовані вміння вибіркового аудіювання	5	2	10
3.	професійно орієнтовані вміння детального аудіювання	5	2	10
4.	професійно орієнтовані вміння ознайомлювального читання	5	2	10
5.	професійно орієнтовані вміння переглядового читання	5	2	10
6.	професійно орієнтовані вміння вивчального читання	5	2	10
7.	професійно орієнтовані вміння узагальнювати інформацію з різних джерел			10
Всього				70

У 2023–2024 н. р. (ЕГ–1 та ЕГ–2), а також у 2024–2025 н.р. (ЕГ–3 та ЕГ–4) проведено експеримент серед студентів четвертого курсу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, які

навчалися за спеціальністю 014 Середня освіта та предметною спеціальністю 014.02 Середня освіта. Мова та література (німецька). В ЕГ–1 та ЕГ–3 було реалізовано варіант А методики, в ЕГ–2 та ЕГ–4 – варіант Б.

Таким чином, ми описали проведення експерименту. Його результати представлено у наступному підрозділі.

3.2. Оцінка та інтерпретація результатів експериментального навчання.

Для підрахунку отриманих результатів нами використано коефіцієнт навченості, який широко застосовується в методиці навчання іноземних мов. Його обчислювали за формулою $K=Q/N$, де Q – кількість балів, набраних студентом, а N – максимально можлива кількість балів за виконання всіх завдань. Достатній рівень навченості вважається досягнутим за умови, що значення коефіцієнта не менше 0,7 [96, с. 160].

Таблиця 3.2

Результати доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів в експериментальних групах

Групи	Середній бал		Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнта навченості
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	
ЕГ–1	38,25	52,13	0,55	0,75	0,2
ЕГ–2	38,33	57,56	0,55	0,82	0,27
ЕГ–3	36,43	51,71	0,52	0,74	0,22
ЕГ–4	38	58,57	0,54	0,84	0,3

Організацію експерименту та аналіз його результатів, у тому числі із застосуванням методів математичної статистики, здійснювали, беручи до уваги досвід сучасних дослідників щодо обробки, статистичного аналізу та інтерпретації результатів педагогічних експериментів у галузі методики навчання іноземних мов [9; 39; 96 та ін.]. Результати експериментальних зрізів відображено в таблиці 3.2.

Результати доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів усіх ЕГ представлено в Додатку Е (таблиці Е 1–Е 8).

Розглянемо результати експериментального навчання ЕГ–1 та ЕГ–2.

У таблиці 3.3 наведено середні показники за усіма об'єктами контролю до експерименту та після (усі результати представлені в Додатку Е).

Таблиця 3.3

**Результати доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів
в ЕГ–1 та ЕГ–2**

Експериментальні групи	Вміння ознайомлювального аудіювання	Вміння вибіркового аудіювання,	Вміння детального аудіювання,	Вміння ознайомлювального читання	Вміння переглядового читання	Вміння вивчального читання	Вміння узагальнювати інформацію	Середній коефіцієнт навчесті
ЕГ–1 до експерименту	6	5,63	4,88	6,5	4,88	5,38	5	0,55
ЕГ–1 після експерименту	8,13	7,38	7,13	8	7,25	7,25	7	0,75
Приріст	2,13	1,75	2,25	1,5	2,37	1,87	2	0,2
ЕГ–2 до експерименту	6,33	5,33	4,89	6,33	5,56	5,22	4,67	0,55
ЕГ–2 після експерименту	9	8	7,78	9,11	7,89	7,89	7,89	0,82
Приріст	2,67	2,67	2,89	2,78	2,33	2,67	3,22	0,27

На початку експерименту, який проводився у 2023–2024 рр., групи ЕГ–1 та ЕГ–2 мали практично однаковий рівень підготовки. Середній коефіцієнт навченості в обох групах становив 0,55.

Для перевірки достовірності висновків ми скористались багатофункціональним статистичним критерієм φ^* Фішера.

Сформулюємо дві гіпотези:

Н₀: частка здобувачів, які продемонстрували достатній рівень сформованості професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, у групі ЕГ–1 до експерименту не більша, ніж у ЕГ–2.

Н₁: частка студентів, які продемонстрували достатній рівень сформованості професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, у групі ЕГ–1 до експерименту більша, ніж у ЕГ–2.

У таблиці 3.4 представлено результати зіставлення двох ЕГ.

Таблиця 3.4

Результати зіставлення ЕГ–1 та ЕГ–2 до експерименту

Групи	Є ефект	Немає ефекту	Сума
	Кількість осіб (% частка)	Кількість осіб (% частка)	
ЕГ–1	1 (12,5%)	7 (87,5%)	8 (100%)
ЕГ–2	2 (22,2%)	7 (77,8%)	9 (100%)

Обчислення проводимо відповідно до формули $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$

де φ_1 – кут із більшою відсотковою часткою «ефекту», φ_2 – кут із меншою відсотковою часткою «ефекту»; n_1 – кількість осіб в ЕГ–1, а n_2 – в ЕГ–2 [1, с. 151]. У результаті емпіричне значення, яке ми отримали ($\varphi^*_{емп.} = 0,531$), знаходиться у зоні незначущості (рис. 3.1).

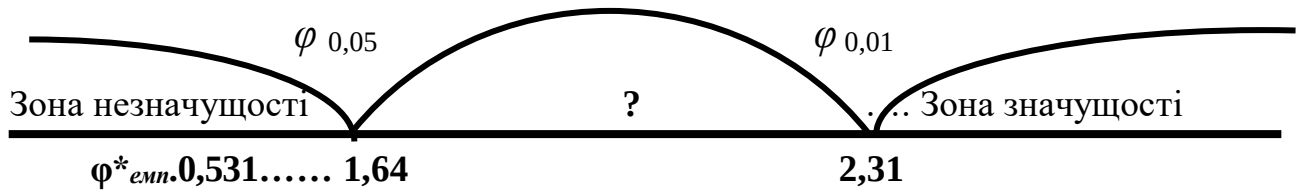


Рис. 3.1. Вісь значущості

Результати перевірки за допомогою багатфункціонального статистичного критерію φ^* Фішера ($\varphi^*_{emp} = 0,531$) підтвердили відсутність статистично значущих відмінностей між групами, оскільки отримане значення є меншим за критичне ($\varphi_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$). Отже, ЕГ–1 та ЕГ–2 можна вважати однорідними за рівнем сформованості досліджуваних умінь на початку експериментального навчання, що уможлиблює коректне порівняння результатів упровадження двох варіантів методики.

Після завершення експериментального навчання в обох групах зафіксовано позитивну динаміку за всіма досліджуваними критеріями. У студентів ЕГ–1 (варіант методики А) середній коефіцієнт навченості зріс із 0,55 до 0,75, тобто на 0,20. Усі показники перевищили порогове значення 0,7, що свідчить про досягнення достатнього рівня сформованості досліджуваних умінь. Найбільший приріст спостерігався у вміннях переглядового читання (2,37 бали), детального аудіювання (2,25 бали) та ознайомлювального аудіювання (2,13 бали) [10].

У студентів ЕГ–2 (варіант Б методики) середній коефіцієнт навченості зріс із 0,55 до 0,82, тобто на 0,27. Це не лише перевищує мінімальний достатній рівень, а й є вищим показником порівняно з ЕГ1. Найбільші позитивні зміни відбулися у вміннях узагальнювати інформацію з кількох джерел (зростання на 3,22 бали), детального аудіювання (2,89 бали), ознайомлювального читання (2,78 бали), а також у вміннях ознайомлювального та вибіркового аудіювання (2,67 бали відповідно). Отримані результати свідчать про високу ефективність варіанта Б щодо розвитку як рецептивних умінь, так і умінь інтеграції та опрацювання інформації [10].

Загальний приріст середнього коефіцієнта навченості в ЕГ–1 становив 0,20, тоді як в ЕГ–2 – 0,27. Перевіримо результати експерименту за допомогою критерію ϕ^* Фішера, зіставивши експериментальні групи до та після експерименту.

Перевірка результатів до та після експериментального навчання за допомогою критерію ϕ^* Фішера (за описаним вище алгоритмом і формулою) засвідчила статистично значущі зміни в ЕГ–1 ($\phi^*_{\text{емп}} = 3,392$) та ЕГ–2 ($\phi^*_{\text{емп}} = 3,142$) до експерименту та після, а отже, підтвердила ефективність авторської методики [10].

З метою визначення більш ефективного варіанту методики ми порівняли результати груп ЕГ–1 та ЕГ–2 за допомогою критерію ϕ^* Фішера. Оскільки більшість студентів ЕГ–2 досягли високого коефіцієнту навченості, ми змістили мінімальний коефіцієнт навченості до 0,8, як це робили й інші дослідники [96, с. 167]. Результати зіставлення ЕГ–1 та ЕГ–2 після експерименту представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати зіставлення ЕГ–1 та ЕГ–2 після експерименту

Групи	Є ефект	Немає ефекту	Сума
	Кількість осіб (% частка)	Кількість осіб (% частка)	
ЕГ–1	1 (12,5%)	7 (87,5%)	8 (100%)
ЕГ–2	8 (88,9%)	1 (11,1%)	9 (100%)

Отримане емпіричне значення ($\phi^*_{\text{емп}} = 3,579$) знаходиться в зоні значущості, що дає підстави відхилити нульову гіпотезу про відсутність відмінностей між групами і зробити висновок про більшу ефективність варіанту Б методики.

Для формулювання остаточних висновків ми використали додатковий метод – U-критерій Манна–Уїтні [1, с. 163–164]. Проранжуємо отримані

результати в ЕГ–1 та ЕГ–2 після експерименту, де найнижчий показник отримує 1, а найбільший показник – це сума показників, що ранжуються [1, с. 163–164]. Результати представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати ранжування в ЕГ–1 та ЕГ–2 після експерименту

№	ЕГ–1	Ранг 1	ЕГ–2	Ранг 2
1.	0,76	6,5	0,83	12,5
2.	0,74	4,5	0,69	1,5
3.	0,80	9	0,84	14,5
4.	0,70	3	0,83	12,5
5.	0,77	8	0,81	10,5
6.	0,74	4,5	0,87	16,5
7.	0,76	6,5	0,87	16,5
8.	0,69	1,5	0,81	10,5
9.	0,76		0,84	14,5
Разом:		43,5		109,5

Використовуючи формулу $\sum(R_i) = \frac{N \times (N + 1)}{2}$, (n_1 – кількість здобувачів у ЕГ–1, n_2 – у ЕГ–2, T_x – більша з двох сум, n_x – кількість здобувачів у ЕГ з більшою сумою рангів) [1, с. 163–164], ми отримали $U_{емп}$, яке дорівнює 7,5 (рис. 3.2).

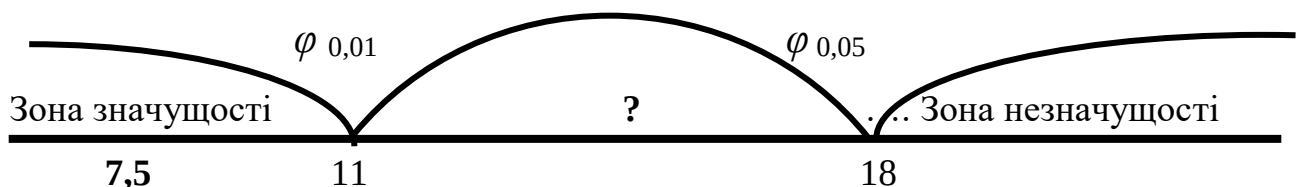


Рис. 3.2. Вісь значущості

Результати ($U_{\text{емп}} = 7,5$) показали, що отримане значення є меншим за критичне ($U_{\text{кр}} = 11$ при $p \leq 0,01$), тому відмінності між ЕГ–1 та ЕГ–2 є статистично значущими. Це підтверджує перевагу варіанта Б методики над варіантом А.

Розглянемо тепер результати другої серії експерименту, який проводився в 2024–2025 н.р. в ЕГ–3 та ЕГ–4.

У таблиці 3.7 наведено середні показники за усіма об'єктами контролю до експерименту та після.

Таблиця 3.7

**Результати доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів
в ЕГ–3 та ЕГ–4**

Експери- ментальні групи	Вміння ознайомлювального аудіювання	Вміння вибіркового аудіювання,	Вміння детального аудіювання,	Вміння ознайомлювального читання	Вміння переглядового читання,	Вміння вивчального читання	Вміння узагальнювати інформацію	Серед- ній коефі- цієнт навче- ності
ЕГ–3 до експерименту	5,57	5,43	4,71	5,43	5,57	5,14	4,57	0,52
ЕГ–3 після експерименту	8,14	7,57	7,29	7,43	7,29	7	7	0,74
Приріст	2,57	2,14	2,58	2,00	1,72	1,86	2,43	0,22
ЕГ–4 до експерименту	6,29	5,57	5,14	5,86	5	5,29	4,86	0,54
ЕГ–4 після експерименту	9,14	8,29	7,86	8,57	8,57	8,14	8	0,84
Приріст	2,85	2,72	2,72	2,71	3,57	2,85	3,14	0,3

Результати доекспериментального зрізу продемонстрували, що рівень сформованості досліджуваних умінь у студентів ЕГ–3 та ЕГ–4 був приблизно

однаковим. Середній коефіцієнт навченості в ЕГ–3 становив 0,52, а в ЕГ–4 – 0,54, що свідчить про близький рівень підготовки учасників обох груп на початку експерименту.

Результати перевірки за допомогою багатофункціонального статистичного критерію ϕ^* Фішера ($\phi^*_{\text{емп}} = 0$) також підтвердили відсутність статистично значущих відмінностей між групами (див. рис. 3.1).

Після експериментального навчання (в ЕГ–3 реалізовувався варіант А методики, в ЕГ–4 – варіант Б) зафіксовано позитивну динаміку в обох групах за всіма критеріями. В ЕГ–3 середній коефіцієнт навченості зріс до 0,74, тобто на 0,22, що свідчить про досягнення студентами достатнього рівня сформованості досліджуваних умінь. Найбільший приріст спостерігався у вміннях детального аудіювання (2,58 бали), ознайомлювального аудіювання (2,57 бали) та узагальнення інформації з кількох джерел (2,43 бали) [10].

В ЕГ–4 теж зафіксовано суттєве покращення результатів за всіма критеріями. Середній коефіцієнт навченості зріс до 0,84, тобто на 0,30, що свідчить про досягнення високого рівня сформованості досліджуваних умінь. Найбільший приріст спостерігався у вміннях переглядового читання (3,57 бали), узагальнення інформації з кількох джерел (3,14 бали), ознайомлювального аудіювання (2,85 бали) та вибіркового і детального аудіювання (2,72 бали) [10].

Перевірка результатів до та після експериментального навчання за допомогою критерію ϕ^* Фішера засвідчила статистично значущі зміни в ЕГ–3 ($\phi^*_{\text{емп}} = 2,975$) та ЕГ–4 ($\phi^*_{\text{емп}} = 2,975$) до експерименту та після, а отже, підтвердила ефективність авторської методики. Зазначимо, що для отримання достовірних даних при підрахунку в ЕГ–4 ми змістили мінімальний коефіцієнт навченості до 0,75 у зв'язку із доволі високими показниками післяекспериментального зрізу.

З метою визначення більш ефективного варіанту методики ми порівняли післяекспериментальні результати груп ЕГ–3 та ЕГ–4 за допомогою критерію ϕ^* Фішера.

Оскільки більшість студентів ЕГ–4 досягли високого коефіцієнту навченості, ми змістили мінімальний коефіцієнт навченості до 0,8, як це робили й інші дослідники [96, с. 167]. Результати зіставлення ЕГ–3 та ЕГ–4 після експерименту представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати зіставлення ЕГ–3 та ЕГ–4 після експерименту

Групи	Є ефект	Немає ефекту	Сума
	Кількість осіб (% частка)	Кількість осіб (% частка)	
ЕГ–3	2 (28.6%)	5 (71.4%)	7 (100%)
ЕГ–4	6 (85.7%)	1 (14.3%)	7 (100%)

У результаті обчислень ми отримали $\phi^*_{емп} = 2,314$, яке знаходиться в зоні значущості (див. рис. 3.1).

Ми також скористалися U-критерієм Манна–Уїтні для порівняння ЕГ–3 та ЕГ–4 після експерименту (див. таблицю 3.9).

Таблиця 3.9

Результати ранжування в ЕГ–3 та ЕГ–4 після експерименту

№	ЕГ–3	Ранг 1	ЕГ–4	Ранг 2
1.	0,77	6	0,84	10
2.	0,70	2	0,74	5
3.	0,84	10	0,84	10
4.	0,83	7,5	0,83	7,5
5.	0,59	1	0,86	12,5
6.	0,71	3	0,86	12,5
7.	0,73	4	0,89	14
Разом:		33,5		71,5

У результаті підрахунків ми отримали $U_{emp} = 5,5$, що знаходиться в зоні значущості (рис. 3.2).

Обидва критерії продемонстрували статистично значущі відмінності між результатами ЕГ–3 та ЕГ–4 після експерименту, а отже підтвердили перевагу варіанта Б методики над варіантом А.

Результати анкетування учасників експерименту (Додатки Ж і З) засвідчили позитивне ставлення студентів до запропонованої системи вправ. Переважна більшість респондентів відзначила, що інтегроване навчання аудіювання та читання сприяло розвитку професійно орієнтованих умінь (80 %), допомогло навчитися працювати з інформацією з різних джерел (93 %) та було цікавим і мотивувальним (93 %). Найбільш корисними студенти визнали професійно орієнтовані комунікативні завдання, читання перед прослуховуванням і матеріали освітніх платформ та відеоматеріали. Усі опитані рекомендували використовувати запропоновану систему вправ у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, а 97 % підтримали доцільність інтегрованого формування компетентностей в аудіюванні та читанні. Серед основних труднощів респонденти назвали розуміння деталей під час аудіювання, зіставлення інформації з різних джерел та роботу з автентичними матеріалами. У пропозиціях щодо вдосконалення системи вправ студенти рекомендували розширити тематику навчальних матеріалів, зменшити обсяг письмових текстів і збільшити кількість інтегрованих завдань.

Результати експериментального навчання засвідчили ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. В усіх експериментальних групах зафіксовано зростання середнього коефіцієнта навченості та покращення показників за всіма критеріями оцінювання. Особливо помітний прогрес спостерігався у розвитку вмінь детального та вибіркового аудіювання, ознайомлювального й переглядового читання, а також умінь узагальнювати інформацію з різних джерел. Отримані результати підтверджують

доцільність інтегрованого формування компетентностей в аудіюванні та читанні, оскільки спільне опрацювання аудіо- відео- та текстової інформації сприяє розвитку не лише окремих рецептивних умінь, а й здатності комплексно працювати з професійно орієнтованим матеріалом [10].

Порівняння результатів різних варіантів методики засвідчило перевагу варіанта Б, що може бути пояснено більшою кількістю завдань, спрямованих на попереднє опрацювання матеріалу та інтегроване формування навичок та вмінь.

На відміну від зазначених вище наукових розвідок, у яких аудіювання та читання переважно розглядалися як самостійні об'єкти навчання, у нашому дослідженні реалізовано їх інтегроване формування. Отримані результати доповнюють висновки Н. Л. Добровольської [39] щодо ефективності інтегрованого розвитку іншомовних компетентностей, поширюючи їх на сферу рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Результати експериментального навчання підтвердили ефективність методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні у майбутніх учителів. В усіх експериментальних групах зафіксовано позитивну динаміку розвитку досліджуваних умінь, а статистична обробка результатів підтвердила достовірність виявлених змін. Встановлено, що інтегроване формування компетентностей в аудіюванні та читанні забезпечує ефективний розвиток рецептивних умінь і здатності узагальнювати інформацію з різних джерел. Порівняльний аналіз двох варіантів методики засвідчив перевагу варіанта Б, який забезпечив вищі показники сформованості досліджуваної компетентності.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні

Однією з важливих складових підготовки майбутніх учителів є формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, оскільки саме рецептивні види мовленнєвої діяльності забезпечують доступ до професійної інформації, сприяють професійному саморозвитку, створюють підґрунтя для міжкультурної комунікації та слугують основою для подальшого розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Майбутній учитель німецької мови повинен уміти працювати з науковими статтями, навчально-методичними матеріалами, професійними презентаціями, лекціями, вебінарами та іншими джерелами фахової інформації німецькою мовою, що зумовлює необхідність удосконалення методики навчання аудіювання та читання на професійно орієнтованій основі.

Розроблена нами методика ґрунтується на ідеї інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Такий підхід зумовлений тим, що обидва види мовленнєвої діяльності мають спільну психолінгвістичну та когнітивну основу. У процесі читання й аудіювання функціонують подібні механізми сприйняття, пам'яті, мислення, антиципації, аналізу, узагальнення та інтерпретації інформації. Для обох видів рецептивної діяльності характерними є процеси прогнозування змісту повідомлення, встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями, використання фонових знань, мовленнєвого досвіду та навчальних стратегій [39, с. 43–47; 88, с. 34–40 та ін.]. Спільність зазначених механізмів створює сприятливі передумови для взаємопов'язаного формування компетентностей в аудіюванні та читанні, що, може забезпечувати більш ефективне використання навчального часу та підвищення результативності навчання.

Під час реалізації запропонованої методики рекомендується використовувати автентичні професійно орієнтовані німецькомовні тексти,

аудіо- та відеоматеріали, які відповідають рівню мовної підготовки студентів, їхнім професійним потребам та індивідуальним освітнім цілям. Доцільно широко застосовувати різноманітні засоби візуалізації інформації (відеоматеріали, презентації, інфографіку, схеми, таблиці, діаграми, ментальні карти, графічні організатори інформації тощо) на всіх етапах роботи з навчальними матеріалами. На дотекстовому етапі вони можуть використовуватися для прогнозування змісту, під час сприйняття — для підтримки розуміння інформації, а після роботи з текстом або аудіоматеріалом — для її аналізу, структурування та узагальнення. Рекомендується також залучати студентів до самостійного створення схем, таблиць, інтелект-карт та інших візуальних засобів за результатами опрацювання професійно орієнтованої інформації.

Під час організації навчання доцільно забезпечувати активне залучення студентів до роботи з інформацією, використовуючи завдання, що стимулюють пізнавальну, мовленнєву, творчу та рефлексивну активність. Рекомендується навчати студентів ефективних стратегій аудіювання та читання, формувати вміння аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати, порівнювати й узагальнювати інформацію з різних джерел, а також використовувати її для виконання професійно орієнтованих комунікативних завдань.

Організовуючи навчальний процес, доцільно враховувати індивідуальні особливості студентів, рівень сформованості в них професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, їхню здатність до самостійної роботи, професійні інтереси та навчальні цілі. Рекомендується надавати студентам можливість обирати стратегії роботи з навчальними матеріалами, окремі навчальні завдання та форми організації навчальної діяльності.

Навчання рекомендується організовувати як процес професійно орієнтованої комунікації, використовуючи автентичні матеріали, що відображають реальні ситуації майбутньої педагогічної діяльності. Доцільно моделювати професійні комунікативні ситуації, у яких результати аудіювання та

читання використовуються для аналізу педагогічних проблем, прийняття рішень, обговорення професійних питань, виконання інтегрованих комунікативних завдань і створення власних усних та писемних висловлювань.

Рекомендується забезпечувати взаємопов'язаний розвиток професійно орієнтованих умінь аудіювання та читання, використовуючи в межах однієї теми взаємодоповнювальні текстові й аудіовізуальні матеріали, що висвітлюють спільну проблему. Доцільно інтегрувати мовний, предметний, когнітивний та соціокультурний компоненти навчання, поєднуючи розвиток рецептивних умінь із формуванням критичного мислення, умінь аналізу, інтерпретації, оцінювання та узагальнення інформації.

Особливу увагу рекомендується приділяти професійній спрямованості навчання, добираючи матеріали й завдання, що моделюють майбутню професійну діяльність учителя німецької мови та забезпечують використання німецької мови як засобу професійного спілкування, самоосвіти й фахового розвитку.

Доцільно створювати умови для розвитку автономії студентів шляхом поступового розширення частки самостійної роботи, залучення їх до пошуку, добору та опрацювання автентичних професійно орієнтованих матеріалів, виконання дослідницьких і проєктних завдань, використання цифрових освітніх ресурсів, а також організації індивідуальної та групової рефлексії результатів навчальної діяльності.

Під час реалізації методики рекомендується забезпечувати гнучкість освітнього процесу шляхом варіювання навчальних матеріалів, завдань, цифрових ресурсів, форм організації роботи та способів опрацювання інформації відповідно до освітніх потреб студентів і специфіки академічної групи.

Основну увагу доцільно зосереджувати на цілеспрямованому розвитку професійно орієнтованих умінь аудіювання та читання, використовуючи професійно орієнтовані тексти й аудіовізуальні матеріали як джерело

професійних знань, засіб формування стратегій роботи з іншомовною інформацією та основу для подальшої комунікативної діяльності.

Рекомендуємо організовувати формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні як цілісний процес, що забезпечує взаємопов'язаний розвиток мовленнєвих навичок, рецептивних умінь, навчальних стратегій та здатності використовувати отриману інформацію в майбутній професійній діяльності.

Особливу увагу рекомендується приділяти змісту навчання, забезпечуючи взаємоузгоджений добір професійно орієнтованих ситуацій, тематики, текстових, аудіальних та аудіовізуальних матеріалів, лексичного й лінгвосоціокультурного матеріалу, а також системи вправ і завдань. Зміст навчання має спрямовуватися на формування професійно орієнтованих знань, мовленнєвих навичок і вмінь, навчальних стратегій та рецептивно-комунікативних здібностей відповідно до цілей професійної підготовки майбутніх учителів німецької мови.

Реалізацію методики рекомендується здійснювати на основі автентичних німецькомовних аудіотекстів, аудіовізуальних та письмових текстів професійної спрямованості, представлених у друкованому й електронному форматах. Під час добору навчального матеріалу доцільно враховувати його автентичність, посильність, тематичну й професійну релевантність, відповідність інтересам студентів, потенціал для інтегрованого розвитку вмінь аудіювання та читання, а також авторитетність джерела.

Під час добору автентичних аудіальних, аудіовізуальних і письмових текстів можна застосовувати єдину систему критеріїв відбору. Для здобувачів четвертого курсу, які володіють німецькою мовою на рівні B2–C1, темп мовлення, співвідношення аудіо- та відеоряду або дещо більший обсяг тексту, як правило, не є визначальними чинниками відбору навчальних матеріалів. Більш об'ємні письмові тексти чи триваліші аудіо- та аудіовізуальні матеріали доцільно використовувати насамперед у процесі самостійної роботи студентів.

За потреби, зумовленої цілями навчання, специфікою навчального матеріалу або особливостями академічної групи, викладач може додатково застосовувати й інші критерії відбору, які сприятимуть ефективнішій реалізації конкретних навчальних завдань.

Стосовно алгоритму відбору навчального матеріалу рекомендується насамперед оцінювати авторитетність джерела, оскільки саме вона визначає достовірність і наукову цінність інформації. Після цього доцільно аналізувати навчальний матеріал щодо його автентичності, а далі – послідовно перевіряти на відповідність іншим критеріям відбору.

Відповідно до критерію авторитетності джерела, для добору навчальних матеріалів рекомендується використовувати насамперед ресурси офіційних освітніх установ, спеціалізованих освітніх платформ, провідних видавництв, університетів, наукових центрів і рецензованих наукових журналів. Звернення до таких джерел забезпечує використання достовірної, актуальної та науково обґрунтованої інформації, що відповідає сучасним тенденціям розвитку іншомовної освіти й професійної підготовки майбутніх учителів німецької мови. Крім того, матеріали цих ресурсів характеризуються високою методичною якістю, автентичністю, професійною спрямованістю та відповідністю сучасним освітнім стандартам, що дає змогу ефективно реалізовувати цілі формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

До таких ресурсів відносимо:

Офіційні освітні установи:

Goethe-Institut – <https://www.goethe.de>

Kultusministerkonferenz (KMK) – <https://www.kmk.org>

Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) – <https://www.iqb.hu-berlin.de>

Deutscher Bildungsserver – <https://www.bildungsserver.de>

Освітні платформи:

Lehrer-Online – <https://www.lehrer-online.de>

Planet Schule – <https://www.planet-schule.de>

Deutsche Welle – Deutsch lernen – <https://learngerman.dw.com>

Deutsches Schulportal – <https://deutsches-schulportal.de>

Видавництва навчальної літератури:

Hueber Verlag – <https://www.hueber.de>

Klett Sprachen – <https://www.klett-sprachen.de>

Ernst Klett Verlag – <https://www.klett.de>

Cornelsen Verlag – <https://www.cornelsen.de>

Westermann Bildungsmedien – <https://www.westermann.de>

Університети та наукові центри:

Herder-Institut der Universität Leipzig – <https://www.herder-institut.de>

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache – <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>

Universität Leipzig – <https://www.uni-leipzig.de>

Ludwig-Maximilians-Universität München – <https://www.lmu.de>

Freie Universität Berlin – <https://www.fu-berlin.de>

Наукові та науково-методичні журнали:

Info DaF – <https://www.degruyter.com/journal/key/infodaf/html>

Fremdsprache Deutsch – <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de>

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF) – <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de>

Babylonia – <https://babylonia.online>

Зазначимо, що цей перелік не є вичерпним, а лише рекомендаційним, із якого ми добирали навчальні матеріали для комплексу вправ.

Перед читанням або прослуховуванням професійно орієнтованих матеріалів рекомендуємо актуалізувати предметні знання студентів, необхідні для розуміння змісту повідомлення. З цією метою доцільно використовувати

вправи на визначення ключових понять, відтворення відомих фактів, класифікацію професійних понять та узагальнення наявних знань. Важливо також залучати студентів до прогнозування змісту майбутнього тексту чи аудіоматеріалу за заголовком, ключовими словами, ілюстраціями або іншими візуальними опорами. Крім того, рекомендуємо актуалізувати знання здобувачів вищої освіти про навчальні стратегії аудіювання та читання і ознайомлювати їх новими, формувати вміння обирати найбільш доцільні способи роботи з інформацією відповідно до поставленої мети. Актуалізацію знань студентів доцільно організовувати під час самостійної роботи, за моделлю перевернутого навчання, що дасть змогу використати аудиторні години на інтегрований розвиток навичок та вмінь.

Під час читання та прослуховування необхідно забезпечувати розвиток мовленнєвих навичок, які лежать в основі успішного розуміння професійно орієнтованих матеріалів. З погляду розвитку лексичної компетентності рекомендуємо встановлення смислових зв'язків між термінами, побудову семантичних полів, співвіднесення термінів із дефініціями та визначення значення нових лексичних одиниць за контекстом. Доцільно також розвивати вміння розпізнавати граматичні структури, аналізувати синтаксичну організацію висловлювань, прогнозувати подальший розвиток тексту чи мовлення. Під час аудіювання рекомендуємо використовувати вправи на визначення меж синтагм, логічного наголосу та інтонаційних особливостей мовлення, що сприятиме точнішому розумінню змісту повідомлення. Особливу увагу варто приділяти вправам на перенесення мовленнєвих навичок, зокрема, зіставлення лексичних одиниць у письмовому та аудіо/аудіовізуальному текстах, розуміння лексичних одиниць, опрацьованих під час читання, в аудіотексті і навпаки; попередній аналіз граматичних структур під час читання з подальшим аудіюванням; порівняння синтаксичної організації письмового й аудіо/аудіовізуального текстів.

У процесі читання варто також зосереджувати увагу на розвитку вмінь глобального, вибіркового та детального розуміння інформації. Рекомендуємо навчати студентів визначати основну думку повідомлення, встановлювати його логічну структуру, виокремлювати ключову інформацію, знаходити необхідні факти, аналізувати аргументацію автора або мовця, розпізнавати різні погляди та оцінювати значущість отриманої інформації. Доцільно також використовувати завдання на інтегроване формування та розвиток відповідних умінь аудіювання та читання (ознайомлювального аудіювання та читання, вибіркового аудіювання та переглядового читання, детального аудіювання та вивчального читання), зокрема шляхом порівняння аудіо/аудіовізуальних і письмових текстів, зіставлення різних позицій щодо професійної проблеми та узагальнення отриманої інформації, попереднього читання з подальшим аудіюванням чи навпаки.

Після читання або прослуховування рекомендуємо залучати студентів до осмислення, інтерпретації та використання отриманої інформації. Для цього доцільно практикувати усний виклад змісту матеріалу, обговорення професійних проблем, аргументоване висловлення власної позиції, підготовку презентацій та участь у дискусіях. Ефективними є також завдання на письмову обробку інформації, зокрема, складання планів, схем, таблиць, написання анотацій, резюме та узагальнень. Особливу увагу рекомендуємо приділяти розвитку критичного мислення через порівняння різних підходів до розв'язання професійних проблем, оцінювання достовірності інформації та формулювання власних висновків.

Упродовж усього процесу навчання рекомендуємо цілеспрямовано формувати навчально-стратегічну компетентність студентів. Для цього потрібно навчати їх аналізувати труднощі, які виникають під час читання чи аудіювання, оцінювати ефективність використаних стратегій, переносити їх у нові ситуації спілкування та планувати подальше вдосконалення власних умінь. Іншими словами, усі етапи супроводжуються активною рефлексивною діяльністю щодо

труднощів аудіювання та читання, добору ефективних стратегій тощо. Такий підхід сприятиме розвитку навчальної автономії, готовності до самостійного опрацювання професійно орієнтованої інформації німецькою мовою та забезпечить можливості подальшого професійного розвитку.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності здійснюється паралельно з розвитком мовних та мовленнєвих компетентностей. Відповідно доцільно звертати увагу на лінгвосоціокультурні явища в процесі опрацювання матеріалів.

Важливою рекомендацією є використання мультимодального підходу, який передбачає поєднання аудіального, візуального та, за можливості, інших каналів сприйняття інформації. Дослідження свідчать, що мультимодальне навчання активізує когнітивну діяльність студентів, підвищує мотивацію та сприяє більш ефективному формуванню рецептивних умінь [205, с. 7]. Поєднання відеоматеріалів, презентацій, інфографіки, схем, текстів і аудіозаписів дозволяє краще реалізувати інтегрований характер навчання та наблизити його до реальних умов професійної діяльності сучасного вчителя.

Отже, формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні доцільно здійснювати на засадах інтеграції, професійної спрямованості, мультимодальності, стратегічного навчання та взаємозв'язку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Висновки до розділу 3

Ефективність запропонованої методики перевірялася в ході природного навчального вертикально-горизонтального експерименту, який проводився протягом 2023–2024 та 2024–2025 навчальних років на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за участю студентів четвертого курсу спеціальності 014 «Середня освіта», предметної

спеціальності 014.02 «Середня освіта. Мова та література (німецька)». У 2023–2024 навчальному році в експериментальних групах ЕГ–1 та ЕГ–2 було апробовано відповідно варіанти А і Б запропонованої методики. У 2024–2025 навчальному році експеримент було повторено за аналогічною схемою: в ЕГ–3 реалізовано варіант А методики, а в ЕГ–4 – варіант Б.

З огляду на необхідність оцінити ефективність запропонованої методики як у формуванні компетентностей в аудіюванні та читанні, так і в їх інтегрованому розвитку, об'єктами контролю рівня сформованості професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні визначено професійно орієнтовані вміння ознайомлювального, вибіркового і детального аудіювання; професійно орієнтовані вміння ознайомлювального, переглядового і вивчального читання, а також уміння узагальнювати інформацію з різних джерел.

Результати експериментального навчання засвідчили ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. В усіх експериментальних групах зафіксовано зростання середнього коефіцієнта навченості та покращення показників за всіма критеріями оцінювання. Особливо помітний прогрес спостерігався у розвитку вмінь детального та вибіркового аудіювання, ознайомлювального й переглядового читання, а також умінь узагальнювати інформацію з різних джерел. Отримані результати підтверджують доцільність інтегрованого формування компетентностей в аудіюванні та читанні, оскільки спільне опрацювання аудіо- відео- та текстової інформації сприяє розвитку не лише окремих рецептивних умінь, а й здатності комплексно працювати з професійно орієнтованим матеріалом.

Порівняння результатів реалізації різних варіантів методики засвідчило перевагу варіанта Б, який передбачав самостійне виконання студентами вправ на активізацію знань до аудиторного заняття, а також акцентував увагу на інтегрованому розвитку професійно орієнтованих навичок і вмінь, виконанні інтегрованих комунікативних завдань, аналізі й інтерпретації професійно

орієнтованої інформації та її використанні в усному й писемному професійному спілкуванні.

Запропоновано методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень продемонстрував нерозробленість проблеми формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, а також дав змогу визначити теоретико-методичні положення, які доцільно враховувати під час розробки авторської методики: інтегроване формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні; взаємопов'язане навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; міжпредметна інтеграція, в першу чергу з педагогічними дисциплінами й дисциплінами професійно-методичної підготовки; інтеграція цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на комплексний розвиток компетентностей; використання автентичних професійно орієнтованих і мультимодальних матеріалів; поетапне формування мовленнєвих навичок та вмінь у рецептивних видах; розвиток когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій; залучення цифрових технологій; розвиток навчальної автономії студентів; поєднання інтенсивного, екстенсивного й автономного аудіювання та читання; організація навчання за моделлю «сприйняття – смислове опрацювання – інтерпретація – використання інформації у професійній комунікації».

У процесі дослідження встановлено, що аудіювання та читання мають спільну психофізіологічну основу й характеризуються подібними механізмами функціонування. Обидва види рецептивної мовленнєвої діяльності ґрунтуються на роботі механізмів сприйняття, пам'яті, внутрішнього мовлення, ймовірного прогнозування, аналізу та інтерпретації інформації. Водночас виявлено і певні відмінності між ними: аудіювання пов'язане з необхідністю одночасного сприймання й швидкої обробки звукового сигналу, тоді як читання характеризується візуальним сприйманням тексту та можливістю повторного звернення до інформації.

Передумовами інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні є спільність рецептивних умінь і лексико-граматичних навичок, єдність когнітивних механізмів обробки інформації, взаємозв'язок процесів декодування та інтерпретації іншомовного повідомлення, а також важливість розвитку інструментальної й особливо інтегративної мотивації. Сукупність зазначених психолінгвістичних передумов свідчить про доцільність і методичну обґрунтованість взаємопов'язаного формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

2. Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні повинно здійснюватися з урахуванням дидактичних (наочності, активності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності і посильності, оптимальності), методичних (комунікативності, автентичності, інтегрованого навчання, професійної спрямованості, розвитку автономії здобувачів, гнучкості) та спеціально-методичних (домінування рецептивних видів мовленнєвої діяльності) принципів.

Професійно орієнтовану німецькомовну компетентність в аудіюванні та читанні розглядаємо як інтегративне утворення, що поєднує знання, мовленнєві навички, рецептивні вміння, навчальні стратегії опрацювання інформації та готовність застосовувати їх у професійно-педагогічній діяльності; здатність розуміти автентичні усні та письмові тексти, зокрема професійно орієнтованого змісту, виокремлювати в них основну й другорядну інформацію, інтерпретувати зміст відповідно до професійних потреб і використовувати отриману інформацію для розв'язання навчально-методичних завдань.

Виокремлено і конкретизовано чотири цілі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні: практично-професійну, виховну, освітню і розвивальну.

Визначено зміст формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в єдності предметного та процесуального аспектів.

У межах предметного аспекту виокремлено сфери спілкування (професійну і освітню), функції (інформаційна, когнітивна, професійно-розвивальна), ситуації професійно орієнтованого аудіювання та читання (професійне навчання, підготовка до заняття, професійне спілкування та обмін досвідом, розв'язання педагогічних проблем, професійний саморозвиток, міжкультурна взаємодія), комунікативні цілі (отримання, розуміння, аналіз, інтерпретація, оцінювання та використання професійно значущої інформації для вирішення навчально-професійних завдань) і наміри учасників спілкування, теми, тексти.

Процесуальний аспект змісту формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні включає знання, мовленнєві навички, навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, мовленнєві вміння, вміння оперувати навчальними стратегіями, комунікативні здібності, вправи і завдання для розвитку навичок, умінь та здібностей.

Конкретизовано перелік декларативних та процедурних знань, навичок аудіювання та читання, навичок оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, умінь аудіювання та читання, вмінь оперувати навчальними стратегіями (прямими та непрямыми), комунікативних здібностей.

Встановлено, що кожен із рецептивних видів мовленнєвої діяльності має певні особливості, які зумовлюють необхідність цілеспрямованого формування відповідних навичок та умінь. Це обґрунтовує доцільність поєднання диференційованого та інтегрованого навчання, що забезпечує розвиток як специфічних для аудіювання й читання умінь, так і їх взаємне перенесення на основі спільних психолінгвістичних механізмів.

3. Визначено одиниці відбору навчального матеріалу – автентичні німецькомовні аудіотексти, аудіовізуальні та письмові тексти професійної

спрямованості, представлені в друкованому й електронному форматах, використання яких забезпечує досягнення цілей формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Обґрунтовано критерії відбору аудіо, аудіовізуальних та письмових текстів: автентичності, посиленості та достатності, тематичності, професійної зорієнтованості та цінності, відповідності інтересам здобувачів вищої освіти, потенціалу для диференційованого та інтегрованого розвитку вмінь різних видів аудіювання та читання, авторитетності джерела.

З урахуванням усіх визначених критеріїв відібрано 18 аудіотекстів, 17 аудіовізуальних текстів і 22 письмові тексти у друкованих та електронних форматах.

4. Теоретично обґрунтовано та розроблено систему вправ для інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Система має ієрархічну структуру та охоплює десять взаємопов'язаних підсистем, реалізованих через відповідні групи й типи вправ, які корелюють з етапами формування компетентності. Послідовність підсистем забезпечує перехід від актуалізації предметних знань і формування мотиваційної готовності до розвитку мовленнєвих навичок, рецептивних умінь аудіювання й читання, перенесення навчальних стратегій між рецептивними видами мовленнєвої діяльності, інтегрованого розвитку вмінь аудіювання та читання, використання отриманої інформації в усному й писемному професійно орієнтованому спілкуванні. Кожна підсистема виконує окрему дидактичну функцію, а їх взаємозв'язок забезпечує цілісність, наступність і поетапність формування цільової компетентності.

Сконструйовано модель організації навчання з формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, яка відображає взаємозв'язок цілей, змісту, етапів, підсистем і груп вправ, розподілу навчального часу, співвідношення аудиторної й самостійної роботи, організаційних форм і контролю результатів навчання. Запропоновано

два варіанти моделі, побудовані на єдиній дидактико-методичній основі та спільній системі вправ. Їхня відмінність полягає в особливостях організації навчання на орієнтаційно-мотиваційному етапі, розподілі навчального часу між окремими підсистемами та групами вправ, а також у розподілі часу на аудиторну й самостійну роботу в межах окремих підсистем і груп вправ.

У варіанті А формування знань, навчальних стратегій, мовленнєвих навичок і рецептивних умінь здійснюється переважно під час аудиторних занять, тоді як самостійна робота спрямована на їх закріплення, удосконалення та застосування. Інтегровані вправи виконуються в межах роботи над окремими видами аудіювання й читання після формування відповідних рецептивних умінь. У варіанті Б на орієнтаційно-мотиваційному етапі реалізовано модель перевернутого навчання, за якої активізація знань здійснюється студентами самостійно, а також акцентовано увагу на інтегрованому розвитку професійно орієнтованих навичок і вмінь, виконанні інтегрованих комунікативних завдань, аналізі й інтерпретації професійно орієнтованої інформації та її використанні в усному й писемному професійному спілкуванні.

5. Ефективність запропонованої методики перевірялася в ході природного навчального вертикально-горизонтального експерименту, який проводився протягом 2023–2024 та 2024–2025 навчальних років на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за участю студентів четвертого курсу спеціальності 014 «Середня освіта», предметної спеціальності 014.02 «Середня освіта. Мова та література (німецька)».

Об'єктами контролю рівня сформованості професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні визначено: професійно орієнтовані вміння ознайомлювального, вибіркового і детального аудіювання; професійно орієнтовані вміння ознайомлювального, переглядового і вивчального читання, а також уміння узагальнювати інформацію з різних джерел.

Результати експериментального навчання засвідчили ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні та доцільність самотійного виконання студентами вправ на активізацію знань до аудиторного заняття, особливої уваги до вправ на інтегрований розвиток професійно орієнтованих навичок і вмінь, виконання інтегрованих комунікативних завдань, аналіз й інтерпретацію професійно орієнтованої інформації та її використання в усному й писемному професійному спілкуванні.

Запропоновано методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методики інтегрованого формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в говорінні та письмі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 274 с.
2. Баб'юк О. В. Цілі та зміст формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2017. № 4. С. 175–184.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Видавничий центр «Академія», 2009. 344 с.
4. Биконя О.П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 531 с.
5. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2005. 196 с.
6. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С.19–30.
7. Білоножко Н. Є. Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 263 с.
8. Білянська І. П. Експериментальна перевірка ефективності методики формування аудитивної компетентності засобами художніх аудіокниг. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. 2018. Випуск 38. С. 68–77.

9. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 317 с.

10. Блумгардт С. Експериментальне обґрунтування методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Академічні візії*. 2026. № 55.

11. Блумгардт С. Етапи формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів. *Сучасні напрями гуманітарних досліджень: теоретичні і прикладні аспекти* : зб. матеріалів І Мультидисциплінар. Всеукр. науково-практ. конф., м. Черкаси, 18 берез. 2026 р. Черкаси, 2026. С. 95–96.

12. Блумгардт С. Критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів. *Сучасна освіта в умовах глобалізаційного світу: реалії, виклики, перспективи*: матеріали ІІ Міжнар. науково-практ. конф., м. Чернігів, 26–27 берез. 2026 р. Чернігів, 2026. С. 47–49.

13. Блумгардт С. Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали VIII Міжнар. науково-практ. конф., м. Тернопіль, 21–22 трав. 2026 р. Тернопіль, 2026. С. 163–165.

14. Блумгардт С. Проблема формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в аудіюванні та читанні у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2026. № 40. С. 107–120.

15. Блумгардт С. Принципи формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації*: матеріали ІV

міжнар. науково-практ. конф., м. Тернопіль, 22–23 листоп. 2024 р. Тернопіль, 2024. С. 71–73.

16. Блумгардт С. Психологічні та методичні передумови інтегрованого формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Іноземні мови*. 2026. № 1. С. 93–99.

17. Блумгардт С. Цілі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні. *Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації*: матеріали V Всеукр. науково-практ. конф. здобувачів вищ. освіти та молодих вчен., м. Тернопіль, 22 квіт. 2026 р. Тернопіль, 2026. С. 63–65.

18. Боднар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т, Київ, 2011. 334 с.

19. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 281 с.

20. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 501 с.

21. Бурак М. І. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 247 с.

22. Вавіліна С. Г. Методика навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англомовних піар-текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 212 с.

23. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2003. 282 с.
24. Висоцька Н. Проблема класифікації текстів у мовознавстві. *Наукові записки ТНПУ. Серія: Мовознавство*. 2014. II (24). С. 57–61.
25. Вікович Р. І. Лінгвістичні передумови навчання аудіювання та обговорення англійських теленовін. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. №63. С. 44–48.
26. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англійських теленовін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 344 с.
27. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
28. Галустова К. Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей в процесі читання художніх текстів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2012. № 1(17). С. 34–37.
29. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 2009. № 2. С. 13-16.
30. Глушко Т. В. Навчання читання англійської періодичної літератури студентів немовних вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2011. 20 с.
31. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 368 с.

32. Горпініч Т. І. Методика формування професійної англомовної компетентності у читанні у майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2014. 300 с.

33. Горпініч Т. І. Особливості іншомовних фахових джерел як засобу навчання читання іноземною мовою (на прикладі професійної літератури з фармації). *Молодий вчений*. 2015. № 2. С. 222–225.

34. Горпініч Т. І. Педагогічне моделювання в навчанні читання професійно-орієнтованої літератури англійською мовою (на прикладі навчання студентів фармацевтичного профілю). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2015. Випуск 44. С. 44–49.

35. Гришина О. А. Методика комунікативно спрямованого тестування англомовної компетенції в читанні у майбутніх інженерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 22 с.

36. Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 409 с.

37. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 286 с.

38. Дмитренко Н.Є. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2020. 708 с.

39. Добровольська Н. Л. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні:

дис. ... д-ра філософії: 011 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 290 с.

40. Дацків О. Комплекс вправ і завдань для вдосконалення професійно орієнтованого говоріння англійською мовою. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2022. № 1. С. 149–161.

41. Драч А. С. Художній текст як засіб навчання читання майбутніх учителів англійської мови. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2017. № 2 (29). С. 123–131.

42. Дячук Н. М. Формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти: дис. ... д-ра філос. 014 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 304 с.

43. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 402 с.

44. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 317 с.

45. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

46. Задорожна І. П. Developing Language Learning Strategies and Self-Evaluation Skills as Key Factors in Promoting Prospective FL Teachers' Autonomy. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 69–75.

47. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною

компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.

48. Задорожна І., Блумгардт С. Система вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в майбутніх учителів. *Іноземні мови*. 2025. № 3. С. 21–29.

49. Застровський О. А., Пасик Л. А. Поняття міжкультурної комунікації та порівняльна характеристика німецької та української культур (на матеріалі німецької мови). *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки: Мовознавство*. 2010. № 7. С. 191–195.

50. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 360 с.

51. Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *«Молодий вчений»*. 2017. № 5(45). С. 365–368.

52. Кожедуб Л. Г. Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 305 с.

53. Кокор М. М. Особливості використання педагогічної рефлексії у процесі професіоналізації викладача – початківця англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. № 33. С. 88–91.

54. Конотоп О. С. Теорія і практика формування у майбутніх учителів початкової школи англійської мови навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2025. 707 с.

55. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 286 с.

56. Корнєва З. М. Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 488 с.

57. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 253 с.

58. Лазаренко С. В. Методика самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 209 с.

59. Майєр Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 286 с.

60. Майєр Н.В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2016. 735 с.

61. Майєр Н. В. Технології креативного навчання іноземних мов і культур: навчальний посібник для самостійної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Видавництво Ліра-К., 2023. 64 с.

62. Малота А. А. Відбір навчального матеріалу для змішаного навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого спілкування англійською мовою. *Зміни. Адаптація. Нова економіка. Викладання англійської мови у закладах вищої освіти: постпандемічні проблеми та їх рішення*: матеріали II міжнародного форуму, м. Київ, 28 вересня–1 жовтня 2021 р. Київ: КНУ імені Т. Шевченка, 2021. С. 28–30.

63. Малота А. Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників. *Social*

Work and Education. 2023. Том 10. № 3. С. 403–420. URL: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.3.13> (Дата звернення 7.06.2026).

64. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 217 с.

65. Мартиненко О. Є. Методика формування англомовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 387 с.

66. Мацнєва О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 261 с.

67. Мельник К. О. Формування в майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в професійно орієнтованому аудіюванні: дис. ... докт. філос.: 011 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2025. 249 с.

68. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. та ін. / ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

69. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова та ін. Київ: Академія, 2010. 327 с.

70. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

71. Мірочник В. В., Власенко Л. В, Титаренко А. М. Інтернет-ресурси та їх застосування під час вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2020. № 44. С. 171–174.

72. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навчальний посібник для студентів вищих пед. навч. закладів. 3-ге вид., виправлене. Київ: Вища школа, 2003. 490 с.

73. Нацюк М. Б. Відбір художніх творів для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 249–258.

74. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (66). Issue 162. P. 31–36.

75. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

76. Ніщик Р. О. Принципи та критерії відбору автентичних художніх фільмів і відеофрагментів для навчання майбутніх філологів англomовного говоріння з використанням фразеологічних одиниць. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія*. Київ, 2013. Вип. 22. С. 35–45.

77. Новоградська-Морська Н. А. Навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англomовних відеофономатеріалів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 228 с.

78. Обіход І. Контроль рівня сформованості іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в аудіюванні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2026. № 40. С. 225–238

79. Палецька-Юкало А. В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 405 с.

80. Паустовська М. В. Навчання майбутніх учителів німецької мови усного монологічного висловлювання засобами театральної педагогіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 360 с.

81. Робоча програма навчальної дисципліни «Практичний курс німецької мови» для студентів спеціальності 014 Середня освіта, предметної спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (німецька) / розробники І. Я. Яцюк, Н. Я. Бияк. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. 15 с.

82. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 274 с.

83. Свиридюк В. П. Методична система формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2025. 681 с.

84. Свиридюк В. П. Підсистема вправ для формування професійно спрямованої читацької компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи. *Іноземні мови*. 2023. № 3. С. 3–13.

85. Свиридюк В. П. Предметний аспект змісту формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови. *Іноземні мови*. 2022 № 3–4. С. 11–18.

86. Семенчук Ю. О. Аудіювання та відіювання англомовних професійно спрямованих матеріалів із студентами-економістами. *Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог: Вид-во НУ «Острозька академія», 2013. Вип. 33. С. 316–318.

87. Синекон О. С. Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2022. 718 с.

88. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 282 с.

89. Скіба Н. Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 341 с

90. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 339 с.

91. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболева. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.

92. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. Київ: «ІНКОС», 2006. 248 с.

93. Тарнопольський О. Б. Три головних парадигми у викладанні іноземних мов у ХХІ сторіччі: пролегомени до створення єдиного підходу до їх навчання. *Іноземні мови*. 2019. № 2. С. 3–9.

94. Томашевська А. Ю. Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 281 с.

95. Туркіна Л. В. Особливості змісту навчання аудіювання іноземної мови як другої спеціальності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 22. С. 77–84

96. Ференчук-Піонтковська І. О. Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 288 с.

97. Чала А. Г. Проблема організації самостійної роботи у підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2015. № 1. С. 77–80.

98. Черниш В. В. Навчання англomовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. держ. лінгв. ун-т. Київ, 2001. 308 с.

99. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні: : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2015. 622 с.

100. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англomовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 19. С. 149–161.

101. Черниш В. В., Мельник К. О. Теоретичні передумови створення системи вправ для формування навчально-стратегічної компетентності в професійно орієнтованому аудіюванні для майбутніх учителів англійської мов. *Іноземні мови*, 2024. № 4. С. 9–16.

102. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 268 с.

103. Шандра Н. А. Формування англomовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з

інформаційних технологій в умовах магістратури: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 274 с.

104. Шевкопляс Л. В. Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 273 с.

105. Шмир М. Ф. Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземної мови як один із засобів формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Вісник ХНУ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 2009. № 14. С. 259–268.

106. Шовкова Т. Інтегроване навчання студентів-германістів емотивного мовлення в читанні та говорінні на рівні незалежного користувача. *ARS LINGUODIDACTICAE.* 2025. № 16(2). С. 57–71.

107. Шовкова Т. Навчання студентів-германістів читання прецедентних текстів. *ARS LINGUODIDACTICAE.* 2024. № 14(2). С. 52–62.

108. Шовковий В., Шовкова Т. Навчання студентів-германістів граматики німецької мови (інфінітивних конструкцій) за технологією "перевернутий клас". *ARS LINGUODIDACTICAE.* 2023. № 12. С. 34–52.

109. Шовковий В.М., Шовкова Т.А. Навчання студентів-германістів прецедентних феноменів у процесі навчання читання німецькою мовою. *Іноземні мови.* 2024. №4. С. 17–24.

110. Юрійчук Н. Д. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів ЗЗСО. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип. 200. С. 166–171.

111. Юрійчук Н., Дадак Д. Поняття «мовна особистість» у сучасному освітньому просторі: теоретичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 59. Том 3. С. 338–342.

112. Abitzsch D., van der Knaap E. Autonomie und Motivation von Lernenden beim freien Lesen. *Deutsch als Fremdsprache.* 2025. Bd. 62. H. 1. S. 40–54.

113. Aliyar M., Siyanova-Chanturia A., Skalicky S. Reading versus listening: Which one is more effective for incidental vocabulary acquisition? *Modern Language Journal*. 2026. Vol. 110. Issue 1. P. 6–30.
114. Apple M. Developing autonomous habits with extensive listening. *More autonomy you ask* / E. M. Skier, M. Kohyama (Eds.). 2006. P. 33–47.
115. Biebighäuser K. Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* / C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.). Berlin: J. B. Metzler, 2021. S. 233–252.
116. Bigos M., Günay G. Generative KI als algorithmische Assistenzen – Impulse und Perspektiven für Unterricht und Lehrkräftebildung. *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* / von L. Baum, G. Günay (Hrsg.). Berlin: Frank & Timme, 2025. S. 227–239. URL: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8749-8_14 (Last accessed: 06.06.2026).
117. Bilytska V. Empirische Analysen zu Hör-Sehverstehensstrategien bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2018. 326 S.
118. Bruno A., Dell'Aversana G. Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assess. Eval. High. Educ.* 2018. Vol. 43. Issue 3. P. 345–358.
119. Carrió-Pastor M. L., Mestre Mestre E. M. Motivation in Second Language Acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 240 – 244.
120. Chang C-S. 2012. Gains to L2 learners from extensive listening: listening development, vocabulary acquisition and perceptions of the intervention. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. 2012. 14/1. P. 25–47.
121. Chang C. S., Millett S. The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: Some hard evidence. *ELT Journal*. 2013. № 68 (1). P. 31–40.
122. Chen Ch. W. Listening diary in the digital age: Students' material selection, listening problems, and perceived usefulness. *The JALT CALL Journal 2016: Regular Papers*. 2016. Vol. 12. No. 2. P. 83–101.

123. Chodak G., Suchacka G. An experiment with Facebook as an advertising channel for books and audiobooks. *Information Systems Architecture and Technology: Proceedings of 37th International Conference on Information Systems Architecture and Technology – ISAT 2016 – Part I. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Cham: Springer, 2017. Vol 521. P. 221–233.

124. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Last accessed 6.06.2026).

125. Ehmke T., Hammer S., Köker A., Ohm U., Koch-Priewe B. Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster ; New York: Waxmann, 2018. 304 S.

126. FIDEO. Themenheft Depression: Basisinformationen, Arbeitsblätter und Online-Materialien. Geeignet ab Klasse 7. Leipzig: Stiftung Deutsche Depressionshilfe und Suizidprävention. 2023. URL: https://downloads.fideo.de/fideo_themenheft-depression_2023_online.pdf (Last accessed: 07.06.2026).

127. Field J. Listening in a Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 377 p.

128. Funk H., Kuhn C., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R. E. Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt. 2014. 184 p.

129. Future Skills. Kompetenzen für die Zukunft. URL: <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/future-skills.html> (Last accessed: 07.06.2026).

130. Future Skills – was die Elementarbildung allen anderen voraus hat | Keynote Jöran Muuß-Merholz, Wien. URL: https://www.youtube.com/watch?v=29PeeO8_Sas (Last accessed: 07.06.2026).

131. Future Skills – Wie Bildung auf die Anforderungen der Zukunft reagieren kann: Interview mit Dr. Henning Koch, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft // Deutscher Bildungsserver. URL:

https://www.bildungsserver.de/podcast.html?podcast_id=941 (Last accessed: 07.06.2026).

132. Gardner R. C. Language attitudes and language learning. *Attitudes towards language variation* / E. B. Ryan, H. Giles (Eds.). London: Edward Arnold, 1982. P. 132-147.

133. Gereons J. Der Zusammenhang zwischen rezeptiver Wortschatzbreite und Leseverstehen auf den Niveaustufen B2 und C1 im akademischen Kontext. *Deutsch als Fremdsprache*. 2025. Bd. 62. H. 3. S. 155–164.

134. Gibbons P. Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2015. 165 p.

135. Gilakjani A. P. A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*. 2011. 2(5). P. 977–988.

136. Goh C. C., Cross J., Miller L., Brown C., Chang A. C. S. A special issue on second and foreign language listening pedagogy and assessment. *International Journal of Innovation in English Language teaching and Research*. 2014. 3(2). P. 113–119.

137. Goh C. C. M., Hu G. Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*. 2013. № 23 (3). P. 255–274.

138. Goh C. C. M. Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. *English language teaching materials: Theory and practice* / N. Harwood (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P. 179–206.

139. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and Researching Reading. 4th ed. London; New York: Routledge, 2020. 340 p.

140. Graham S., Santos D., Vanderplank R. Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*. 2011. 15(4). P. 435–456.

141. Graham S. J., Santos D., Vanderplank R. Strategy clusters and sources of knowledge in French L2 listening comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2010. № 4. P. 1–20.
142. Grover S., Hannegan L. Listening to learn: audiobooks supporting literacy. Chicago: American Library Association, 2012. 188 p.
143. de Guerro M. C. M. Inner Speech – Thinking Words in a Second Language. New York: Springer Science & Business Media, 2006. 252 p.
144. Guthrie J. R. Concept-oriented reading instruction. *Rethinking reading comprehension* / A. Sweet and C. Snow (Eds.). New York: Guilford Press, 2003. P. 115–140.
145. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
146. Herrmann C. Einsatz von generativen KI-Tools zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen in der Auslandsgermanistik. *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* / von L. Baum, G. Günay (Hrsg.). Berlin: Frank & Timme, 2025. S. 37–42. URL: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8749-8_14 (Last accessed: 11.06.2026).
147. Imhof M., Janusik L. Development and validation of the Imhof-Janusik listening concepts inventory to measure listening conceptualization differences between cultures. *Journal of International Communication Research*. 2006. 35. P. 79–98.
148. Işigüzel B. Integration der Tertiärsprachendidaktik: Eine Notwendigkeit zur Motivation und Qualifikation angehender DaF-Lehrkräfte? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 2025. Bd. 52, H. 4. S. 462–486.
149. Jiang D., Chen O., Han Y., Kalyuga S. Improving English language skills through learning Mathematic contents: From the expertise reversal effect perspective. *British Journal of Educational Psychology*. 2023. Suppl. 2. P. 386-401.
150. KI im Klassenzimmer. KI im Deutschunterricht. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5eVQo15n0i8> (Last accessed: 07.06.2026).

151. Kirchhoff P. Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. *Forum Sprache*. 2009. Vol. 1. No 2. P. 105–120.
152. Korell J. L., Nijhawan S., Ißler R., Viebrock B. Fremdsprachenlernende und Künstliche Intelligenz – Eine empirische Untersuchung zu Kenntnissen, Meinungen und Nutzungsweisen von Englisch-, Französisch- und Spanischschüler: innen der Sekundarstufen I und II. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 2025. № 1. S. 135–156. URL: <https://www.wbv.de/shop/Zeitschrift-fuer-Fremdsprachenforschung-1-2025-ZFF2501W> (Last accessed: 07.06.2026).
153. Kuperberg G. R., Jaeger T. F. What do we mean by prediction in language comprehension? *Language, Cognition and Neuroscience*. 2016. 31:1. P. 32-59.
154. Maftoon P. Some Guidelines for Developing Listening Materials. *Issues in Materials Development* / Ed: Azarnoosh M. et. al. Springer, 2016. P. 75–81.
155. Mediatore K. Reading with your ears: reader's advisory and audio books. *Reference and User Services Quarterly*. Summer 2003. Vol. 41, No 4. P. 318–323.
156. Mit ChatGPT Deutsch lernen. Das hätte ich nicht gedacht! DEUTSCH B2-C2. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=deAueOH5KG8> (Last accessed: 07.06.2026).
157. Münch-Manková Z., Sailer M., Pickal A. J. Lernbooster oder Kreativitätskiller? KI im Sprachunterricht zwischen Chancen und Schwierigkeiten. *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* / von L. Baum, G. Günay (Hrsg.). Berlin: Frank & Timme, 2025. S. 177–194. URL: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8749-8_14 (Last accessed: 06.06.2026).
158. Nation I. S. P. Teaching ESL/EFL Reading and Writing. Routledge, 2009. 184.
159. Neue Horizonte durch KI im DaF/DaZ-Unterricht entdecken. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cYnlGEmU8c8> (Last accessed 07.06.2026).
160. Nikolaeva S., Zadorozhna I., Datskiv O. Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning.

Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. Vol.11. No 2 2019. P. 222–239.

161. Oxford R. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ERIC Digest*. 2001. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED456670> (Last accessed: 07.06.2026).

162. Paivio A. Mind and its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2007. 536 p.

163. Palincsar A. S. Brown A. L. Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading Teacher*. 1986. № 20 P. 771–776.

164. Plakans L., Liao R. G. T., Wang. F. Integrated assessment research: Writing-into-reading. *Language Teaching*. 2018. 51(4). P. 430–441.

165. Prof. Dr. Julian Schmitz auf der Preisträgerkonferenz. 2026. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RDw8JIgqRaQ&list=PLC1sRj941qHBQUpit1I5UX2cAfFxM928V&index=2> (Last accessed: 07.06.2026).

166. Rania N., Coppola I., Pinna L. Reflective Practices to Study Group Dynamics Implement Empowerment and Understand the Functioning of Groups. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.786754/full> (Last accessed 07.06.2026).

167. Renandya W., Farrell T. Teacher, the tape is too fast! Extensive listening in ELT. *ELT Journal*. Oxford University Press, 2010. 64 (2). P. 52–59.

168. Rost M. Teaching and Researching Listening. Second edition. Pearson Education Limited, 2011. 407 p.

169. Rubery M. Audiobooks, literature and sound studies. New York: Routledge, 2011. 247 p.

170. Sabo M., Beutenmüller C. Begriffsklärung: LLMs, KI, Maschinelles Lernen im Kontext von Lehren und Lernen von Fremdsprachen. *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* / von L. Baum, G. Günay (Hrsg.). Berlin: Frank & Timme, 2025. S. 239–246. URL: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8749-8_14 (Last accessed: 06.06.2026).

171. Sabtu N. I., Matzin R., Jawawi R., Jaidin J. H. Enhancing critical reflection in higher education. *AIP Conf. Proc.* 2019. Vol. 2138. Issue 1.
172. Sadoski M., Paivio A. A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. *Theoretical Models and Processes of Reading* / R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, H. Singer (Eds.). 4th ed. Newark, DE: International Reading Association, 1994. P. 886–922.
173. Samochowiec V. J. Future Skills. Vier Szenarien für morgen und was man dafür können muss. 2020. URL: https://jacobsfoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/2020_Future-Skills_JacobsFoundation_deu.pdf (Last accessed 06.06.2026).
174. Saricks J. G. Read on – audiobooks: reading lists for every taste. Santa Barbara, Calif.: Libraries Unlimited, 2011. 145p.
175. Schiefele C. Zuhörkompetenzen unter Berücksichtigung von Sprachverstehensbarrieren – konzeptionelle Ableitungen auf Grundlage von empirischen Projektdaten. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. 2025. Bd. 18. S. 123–137.
176. Schmidt A. Listening journals for extensive and intensive listening practice. *English Teaching Forum*. 2016. Volume 54, № 2. P. 3–11. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_54_2_pg02-11.pdf (Last accessed: 06.06.2026).
177. Schmidt F. Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen: Entwicklung und Evaluation eines Modells diagnostischer Kompetenz. Berlin, Bern: Peter Lang, 2018. 508 S.
178. Schmitz J. Wer über psychische Gesundheit spricht, muss auch über Unterricht sprechen. URL: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/wer-ueber-psychische-gesundheit-spricht-muss-auch-ueber-unterricht-sprechen/> (Last accessed: 07.06.2026).

179. Schramm K., Hofmann K. Kooperieren in der DaF-Lehrer:innenbildung: Anregungen aus dem LEELU-Projekt. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*. 2022. Bd. 1. Nr. 1. S. 193–207.
180. Sensible Themen im DaF-Unterricht. URL: <https://www.podcast.de/episode/703115804/folge-41-sensible-themen-im-daf-unterricht> (Last accessed 07.06.2026).
181. Sokol M., Zablotska L, Chernii L, Mekshchenko V. Assessing non-linguistic faculty students' intercultural competence in the context of foreign language learning. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2025. №11 (41). С. 1646–1659.
182. Sönmez G. N., Ünal D. Ç., Ünver Ş. Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerbildung in der Türkei. *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG): Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung* / K. Haataja, R. E. Wicke (Hrsg.). Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2018. S. 259–268.
183. Storch G.: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag, München, 1999. 367 S.
184. Stæhr L. S. Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*. 2009. Vol. 31. C. 577–607.
185. Svyrydjuk V., Bodyk O., Kalinina L., Prokopchuk N., Khrystych N. The digital frontier: strategies and tools for cultivating educational-strategic competence for pre-service teachers. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. № 3 (101). C. 1–14.
186. Thornbury S. 30 Language Teaching Methods. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 140 p.

187. Tomlinson B. Introduction: principles and procedures of materials development. *Materials Development in Language Teaching* / B. Tomlinson (Ed.). Cambridge University Press, 2011. P. 1–31.

188. Tomlinson B. Seeing what they mean: helping L2 readers to visualise. *Materials Development in Language Teaching* / B. Tomlinson (Ed.). Cambridge University Press, 2011. P. 357–378.

189. Tomlinson B., Avila J. Applications of the research into the roles of audio-visual mental aids for language teaching pedagogy. *Language Acquisition and Development: Studies of First and Other Language Learners* / ed. by B. Tomlinson. London: Continuum, 2007. P. 82–90.

190. Tomlinson B., Avila J. Seeing and saying for yourself: the roles of audio-visual mental aids in language learning and use. *Language Acquisition and Development: Studies of First and Other Language Learners* / ed. by B. Tomlinson. London: Continuum, 2007, P. 61–81.

191. Turner K. Listening in a Foreign Language: a Skill We Can Take for Granted? London: CiLT, 1995.

192. Vandergrift L. Learning Strategies for Listening Comprehension. *Language Learning Strategies in Independent Settings* / S. Hurd, T. Lewis. Bristol (Eds.): Multilingual Matters, 2008. P. 84–102.

193. Vandergrift L. Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004. № 24. P. 3–25.

194. Vandergrift L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*. 2007. № 56. P. 431–462.

195. Vandegrift L., Goh Ch. C. M. Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in action. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2012. 315 p.

196. Vandergrift L., Goh C., Mareschal C., Tafaghodatari M. H. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*. 2006. № 56. P. 431–462.

197. Varley P. As good as reading: kids and the audiobook revolution. *Horn Book*. 2002. (78)3. P. 251–262.
198. Walker N. Listening: the most difficult skill to teach. *Encuentro*. 2014. 23. P. 167–175.
199. Walter J. Zur Effektivität der Förderung der Leseflüssigkeit auf der Basis von Hörbüchern in Kombination mit wiederholtem Lesen: Weitere Evidenz. *Empirische Sonderpädagogik*. 2018. Bd. 10, Nr. 3. S. 248–272.
200. Westen D. *Psychology: Mind, brain & culture*. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons, 1999. 1024 p.
201. Wilson J. J. *How to teach listening*. Harlow: Pearson Education limited, 2008. 192 p.
202. Wohlbefinden in der Schule stärken: Was Unterricht wirklich bewirken kann. Interview mit Franziska Greiner-Döchert über den BiPsy-Monitor // Deutscher Bildungsserver. URL: https://www.bildungsserver.de/podcast.html?podcast_id=963 (Last accessed: 07.06.2026).
203. Wolfson G. Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers *American Secondary education*. 2008. № 36 (2). P. 105–114.
204. Zadorozhna I., Datskiv O. Motivation of pre-service English teachers to learn English as a foreign language in challenging circumstances. *Advanced Education*. 2022. Issue 21. P. 86–99.
205. Zhan L., Cheng J. The relationship between multisensory stimulus-integrated foreign language learning models and students' psychological states and language skill development: An empirical analysis using the global learning assessment database. *Frontiers in Psychology*. 2025. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639885> (Last accessed 07.06.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальний лист здобувача вищої освіти

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, присвяченому проблемі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Результати опитування будуть використані для наукового дослідження з метою аналізу сучасного стану навчання та вдосконалення методики інтегрованого формування зазначеної компетентності.

Просимо відповісти на запитання письмово або позначити обраний варіант відповіді.

Заклад вищої освіти _____

1. Як Ви оцінюєте власний рівень німецькомовної компетентності?
 - В 2.1
 - В 2.2
 - С 1.1
 - С 1.2
 - інше
2. Як Ви оцінюєте свій рівень професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні?
 - В 2.1
 - В 2.2
 - С 1.1
 - С 1.2
 - інше
3. Як Ви оцінюєте свій рівень професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні?

- В 2.1
- В 2.2
- С 1.1
- С 1.2
- інше

4. Як часто під час занять Ви виконуєте завдання, які поєднують аудіювання і читання?

- дуже часто
- часто
- іноді
- рідко
- ніколи

5. Які матеріали використовуються найчастіше? (можна обрати кілька)

- аудіозаписи
- відеоматеріали
- подкасти
- статті
- автентичні професійні тексти
- інше

6. Наскільки цікаві для Вас професійно орієнтовані матеріали?

- дуже цікаві
- скоріше цікаві
- важко відповісти
- скоріше нецікаві
- нецікаві

7. Що викликає у Вас найбільші труднощі під час аудіювання? Які, на Вашу думку, є їхні основні причини? (можна обрати кілька відповідей)

- швидкий темп мовлення

- незнайома лексика
- професійна термінологія
- особливості вимови та інтонації мовців
- складність змісту повідомлення
- необхідність одноразового сприйняття інформації
- труднощі з концентрацією уваги
- недостатність розвитку пам'яті
- недостатній рівень сформованості умінь аудіювання
- інше

8. Що викликає найбільші труднощі під час читання?

- лексика
- великий обсяг тексту
- складні граматико-синтаксичні конструкції
- узагальнення інформації
- критичне осмислення
- складність змісту
- інше

9. Чи допомагає поєднання аудіювання і читання краще зрозуміти навчальний матеріал?

- так
- скоріше так
- важко відповісти
- скоріше ні
- ні

10. Які інтегровані завдання є для Вас найкориснішими? (можна обрати кілька відповідей)

- прослухати аудіо та прочитати текст
- порівняти інформацію з різних джерел

- узагальнити інформацію з різних джерел
- виконати професійне комунікативне завдання на основі інформації з різних джерел
- інше

11. Чи достатньо, на Вашу думку, навчальних матеріалів для розвитку професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні?

- так
- скоріше так
- важко відповісти
- скоріше ні
- ні

12. Які зміни, на Вашу думку, зробили б навчання аудіювання та читання більш ефективним?

13. Чи вмієте Ви орієнтуватися у вебсторінках німецькомовних освітніх платформ і професійних онлайн-ресурсів?

- так, вільно
- так, але іноді виникають труднощі
- ні, потребую допомоги

14. Чи потребуєте Ви спеціального навчання щодо пошуку та використання матеріалів на німецькомовних освітніх платформах?

- так
- частково
- ні

15. Якими німецькомовними освітніми платформами та онлайн-ресурсами Ви користуєтеся під час навчання? (можна обрати кілька відповідей)

- Goethe-Institut
- Lehrer-Online
- Deutscher Bildungsserver

- Planet Schule
- Deutsche Welle
- Cornelsen
- Hueber
- Інше

16. Які професійні теми викликають у Вас найбільший інтерес?

- сучасні методи навчання іноземних мов
- використання цифрових технологій у навчанні
- застосування штучного інтелекту в освіті
- медіаграмотність та критичне мислення
- інклюзивна освіта
- психічне здоров'я та благополуччя учнів
- міжкультурна комунікація
- розвиток мовленнєвих компетентностей (аудіювання, читання, говоріння, письмо)
- оцінювання навчальних досягнень учнів
- мотивація учнів до вивчення іноземних мов
- професійний розвиток учителя та Future Skills
- академічна доброчесність
- білінгвальна та багатомовна освіта
- організація освітнього процесу в Німеччині, Австрії та Швейцарії
- використання автентичних текстів, відео та подкастів у навчанні
- інше

Дякуємо за участь в опитуванні!

Додаток Б

Результати опитування студентів

1. Як Ви оцінюєте власний рівень німецькомовної компетентності?

В 2.2 14 %

С 1.1 76 %

С 1.2 10 %

2. Як Ви оцінюєте свій рівень професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні?

В 2.2 27 %

С 1.1 73 %

С 1.2 10 %

3. Як Ви оцінюєте свій рівень професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в читанні?

В 2.2 10 %

С 1.1 78 %

С 1.2 12 %

4. Як часто під час занять Ви виконуєте завдання, які поєднують аудіювання і читання?

іноді 49 %

рідко 51 %

5. Які матеріали використовуються найчастіше?

аудіозаписи 80 %

відеоматеріали 16 %

подкасти 56 %

статті 62 %

автентичні професійні тексти 62 %

6. Наскільки цікаві для Вас професійно орієнтовані матеріали?

дуже цікаві 18 %

скоріше цікаві 63 %

важко відповісти 11 %

скоріше нецікаві 8 %

7. Що викликає у Вас найбільші труднощі під час аудіювання? Які, на Вашу думку, є їхні основні причини?

швидкий темп мовлення 33 %

незнайома лексика 40 %

професійна термінологія 19 %

особливості вимови та інтонації мовців 63 %

складність змісту повідомлення 35 %

необхідність одноразового сприйняття інформації 32 %

труднощі з концентрацією уваги 19 %

недостатність розвитку пам'яті 18 %

недостатній рівень сформованості умінь аудіювання 21 %

8. Що викликає найбільші труднощі під час читання?

лексика 44 %

великий обсяг тексту 6 %

складні граматико-синтаксичні конструкції 32 %

узагальнення інформації 13 %

критичне осмислення 17 %

складність змісту 19 %

9. Чи допомагає поєднання аудіювання і читання краще зрозуміти навчальний матеріал?

так 10 %

скоріше так 52 %

важко відповісти 38 %

10. Які інтегровані завдання є для Вас найкориснішими?

порівняти інформацію з різних джерел 18 %

узагальнити інформацію з різних джерел 48 %

виконати професійне комунікативне завдання на основі інформації з різних джерел 54 %

11. Чи достатньо, на Вашу думку, навчальних матеріалів для розвитку професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні?

так 16 %

скоріше так 37 %

важко відповісти 35 %

скоріше ні 12 %

12. Які зміни, на Вашу думку, зробили б навчання аудіювання та читання більш ефективним?

більше вправ на розвиток умінь читання та аудіювання 76 %

13. Чи вмієте Ви орієнтуватися у вебсторінках німецькомовних освітніх платформ і професійних онлайн-ресурсів?

так, вільно 94 %

так, але іноді виникають труднощі 6 %

14. Чи потребуєте Ви спеціального навчання щодо пошуку та використання матеріалів на німецькомовних освітніх платформах?

ні 94 %

15. Якими німецькомовними освітніми платформами та онлайн-ресурсами Ви користуєтеся під час навчання?

Goethe-Institut 97 %

Lehrer-Online 86 %

Deutscher Bildungsserver 76 %

Planet Schule 73 %

Deutsche Welle 33 %

Cornelsen 12 %

Hueber 11 %

16. Які професійні теми викликають у Вас найбільший інтерес?

сучасні методи навчання іноземних мов 24 %

використання цифрових технологій у навчанні 54 %
застосування штучного інтелекту в освіті 87 %
медіаграмотність та критичне мислення 13 %
інклюзивна освіта 8 %
психічне здоров'я та благополуччя учнів 67 %
міжкультурна комунікація 24 %
розвиток мовленнєвих компетентностей (аудіювання, читання, говоріння,
письмо) 16 %
оцінювання навчальних досягнень учнів 6 %
мотивація учнів до вивчення іноземних мов 13 %
Future Skills 46 %
академічна доброчесність 11 %
білінгвальна та багатомовна освіта 37 %
організація освітнього процесу в Німеччині, Австрії та Швейцарії 19 %

Додаток В
Опитувальний лист викладача

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, присвяченому проблемі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Результати опитування будуть використані для наукового дослідження з метою аналізу сучасного стану викладання та вдосконалення методики інтегрованого формування зазначеної компетентності.

Просимо відповісти на запитання письмово або позначити обраний варіант відповіді.

Заклад вищої освіти _____

1. Як часто Ви пропонуєте студентам завдання, які поєднують аудіювання і читання?

- дуже часто
- часто
- іноді
- рідко
- ніколи

2. Які матеріали використовуються найчастіше? (можна обрати кілька)

- аудіозаписи
- відеоматеріали
- подкасти
- статті
- автентичні професійні тексти
- інше

3. Чи допомагає поєднання аудіювання і читання краще зрозуміти навчальний матеріал?

- так
- скоріше так
- важко відповісти
- скоріше ні
- ні

4. Які інтегровані завдання Ви пропонуєте студентам? (можна обрати кілька відповідей)

- прослухати аудіо та прочитати текст
- порівняти інформацію з різних джерел
- узагальнити інформацію з різних джерел
- виконати професійне комунікативне завдання на основі інформації з різних джерел
- інше
- не пропоную

5. Чи достатньо, на Вашу думку, навчальних матеріалів для розвитку професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні?

- так
- скоріше так
- важко відповісти
- скоріше ні
- ні

6. Якими німецькомовними освітніми платформами та онлайн-ресурсами Ви користуєтеся? (можна обрати кілька відповідей)

- Goethe-Institut
- Lehrer-Online
- Deutscher Bildungsserver
- Planet Schule
- Deutsche Welle

- Cornelsen
- Hueber
- Інше

7. Чи вважаєте Ви доцільним інтегроване формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні?

- так
- скоріше так
- важко відповісти
- ні

8. Чи існує потреба у спеціально розробленій системі вправ для інтегрованого формування компетентності в аудіюванні та читанні?

- так
- скоріше так
- важко відповісти
- скоріше ні
- ні

Дякуємо за участь в опитуванні!

Додаток Г

Відповіді викладачів

1. Як часто Ви пропонуєте студентам завдання, які поєднують аудіювання і читання?

іноді 38 %

рідко 50 %

ніколи 12 %

2. Які матеріали використовуються найчастіше?

аудіозаписи 58 %

відеоматеріали 8 %

подкасти 79 %

статті 42 %

автентичні професійні тексти 63 %

3. Чи допомагає поєднання аудіювання і читання краще зрозуміти навчальний матеріал?

так 21 %

скоріше так 54 %

важко відповісти 25 %

4. Які інтегровані завдання Ви пропонуєте студентам?

прослухати аудіо та прочитати текст 8 %

порівняти інформацію з різних джерел 25 %

узагальнити інформацію з різних джерел 29 %

виконати професійне комунікативне завдання на основі інформації з різних джерел 38 %

не пропоную 46 %

5. Чи достатньо, на Вашу думку, навчальних матеріалів для розвитку професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні?

скоріше так 42 %

скоріше ні 58 %

6. Якими німецькомовними освітніми платформами та онлайн-ресурсами Ви користуєтеся?

Goethe-Institut 92 %

Lehrer-Online... 79 %

Deutscher Bildungsserver 67 %

Planet Schule 21 %

Deutsche Welle 17 %

Cornelsen 13 %

Hueber 13 %

Kultusministerkonferenz (KMK) 42 %

7. Чи вважаєте Ви доцільним інтегроване формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні?

так 8 %

скоріше так 79 %

важко відповісти 13 %

8. Чи існує потреба у спеціально розробленій системі вправ для інтегрованого формування компетентності в аудіюванні та читанні?

так 46 %

скоріше так 54 %

Додаток Д

Скрипт аудіовізуального тексту

Das war 1999, also vor nun 15 Jahren. Ich habe in der Zeit relativ viel gearbeitet, weil ich einen erkrankten Kollegen in einer anderen Stadt vertreten musste. Ich habe damals noch als selbstständige Anwältin gearbeitet und gemerkt, dass ich zunehmend länger dafür brauchte, Dinge zu schaffen, die ich früher in kürzerer Zeit geschafft hatte.

Ich konnte mich schlechter konzentrieren und habe nur noch sehr wenig geschlafen. Mitunter bin ich erst gegen halb eins nachts aus dem Büro nach Hause gekommen, habe noch etwas gegessen, mich hingelegt und war um drei Uhr schon wieder wach. Dann habe ich mich bis morgens um sieben im Bett hin und her gewälzt, bevor ich aufgestanden und wieder ins Büro gegangen bin.

Ich hatte einen leichten Anflug von Panik oder Angst – die Sorge, das, was mir bevorstand, nicht bewältigen zu können. Dabei gab es überhaupt keinen objektiven Grund dafür. Es waren Aufgaben, die ich schon oft zuvor erledigt hatte. Warum sollten sie mir diesmal nicht gelingen? Eigentlich war diese Angst völlig irrational.

Außerdem war ich über längere Zeit sehr nah am Wasser gebaut. Das heißt, ich hätte in fast jeder Situation anfangen können zu weinen. Natürlich habe ich mir das verkniffen, wenn andere Menschen dabei waren. Ich hatte keine Freude mehr an den Dingen, die mir früher Spaß gemacht hatten. Ich hatte auch keine Lust mehr, mich mit Freunden zu treffen. Meine Erklärung dafür war: „Du hast einfach zu viel gearbeitet. Du hast keine Kraft mehr. Du musst endlich wieder richtig schlafen.“

So begann ein richtiger Teufelskreis. Ich bin nicht mehr ausgegangen, weil ich zu wenig geschlafen hatte. Gleichzeitig konnte ich nicht schlafen, weil ich gedanklich ständig bei der Arbeit war. Meine Arbeit habe ich nicht mehr richtig geschafft, weil ich ständig dachte, es sei einfach viel zu viel. In meinem Kopf herrschte nur noch Chaos.

Ich hatte außerdem das Gefühl, mich selbst verloren zu haben. Ich habe mich gar nicht mehr richtig gespürt. Ich konnte keine Freude mehr empfinden – weder an Dingen

noch an Musik, die ich früher gern gehört hatte, oder an Filmen, die ich mochte. Ich habe das alles nicht mehr ausgehalten.

Es gab eigentlich nur noch das Bedürfnis nach Ruhe und Stille. Gleichzeitig war ich aber nicht mehr in der Lage, diese Ruhe und Stille auszuhalten. Wenn ich zum Beispiel im Bett lag, hörte ich mein eigenes Herz schlagen und spürte meinen eigenen Puls. Ich weiß nicht, ob du darauf schon einmal geachtet hast, aber das ist unheimlich (<https://www.youtube.com/watch?v=pG1dTLIJ-Do>).

Додаток Е
Результати доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів

Таблиця Е 1

Результати доекспериментального зрізу в ЕГ–1

Прізвище, ім'я	Вміння ознайомлювального аудіювання	Вміння вибіркового аудіювання.	Вміння детального аудіювання.	Вміння ознайомлювального читання	Вміння переглядового читання.	Вміння вивчального читання	Вміння узагальнювати інформацію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Г. Л.	4	5	4	6	5	5	4	33	0.47
З. Р.	5	5	4	5	3	3	4	29	0.41
М. В.	6	7	5	6	4	5	5	38	0.54
Н. Ю.	5	4	4	6	5	5	4	33	0.47
П. В.	8	6	6	7	6	6	6	45	0.64
Р. М.	7	8	6	8	7	7	6	49	0.70
С. В.	7	5	6	6	4	6	6	40	0.57
Ф. Л.	6	5	4	8	5	6	5	39	0.56
Максимальні показники	10	10	10	10	10	10	10	70	1
Разом	48	45	39	52	39	43	40	306	
Середні показники	6	5.63	4.88	6.5	4.88	5.38	5	38.25	0.55

Таблиця Е 2

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ–1

Прізвище, ім'я	Всі́ння ознайо́млюва́льного аудіюва́ння	Вмі́ння вибірко́вого аудіюва́ння.	Вмі́ння дета́льного аудіюва́ння.	Вмі́ння ознайо́млюва́льного чита́ння	Вмі́ння перегля́дового чита́ння.	Вмі́ння вивча́льного чита́ння	Вмі́ння узага́лювати інформа́цію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Г. Л.	9	8	7	7	8	7	7	53	0.76
З. А.	7	7	7	9	8	7	7	52	0.74
М. В.	9	9	8	8	7	7	8	56	0.80
Н. Ю.	8	7	6	7	7	7	7	49	0.70
П. В.	9	7	7	9	7	8	7	54	0.77
Р. М.	8	7	7	8	8	7	7	52	0.74
С. В.	8	7	8	8	7	8	7	53	0.76
Ф. Л.	7	7	7	8	6	7	6	48	0.69
Максимальні показники	10	10	10	10	10	10	10	70	1
Разом	65	59	57	64	58	58	56	417	
Середні показники	8.13	7.38	7.13	8	7.25	7.25	7	52.13	0.75

Таблиця Е 3

Результати доекспериментального зрізу в ЕГ–2

Прізвище, ім'я	Всіх ознайомлювального аудіювання	Вміння вибіркового аудіювання.	Вміння детального аудіювання.	Вміння ознайомлювального читання	Вміння переглядного читання.	Вміння вивчального читання	Вміння узагальнювати інформацію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Б. Ю.	6	5	5	7	5	5	5	38	0.54
Д. Н.	4	4	3	5	4	5	4	29	0.41
К. С.	7	6	6	7	7	6	4	43	0.61
М. А.	8	6	5	8	7	5	6	45	0.64
П. І.	5	4	4	3	5	4	4	29	0.41
П. Ів.	8	8	6	8	8	7	5	50	0.71
С. Н.	6	4	5	6	4	3	4	32	0.46
Т. І.	5	4	3	5	4	5	4	30	0.43
С. С.	8	7	7	8	6	7	6	49	0.70
Максимальні показники	10	10	10	10	10	10	10	70	1
Разом	57	48	44	57	50	47	42	345	
Середні показники	6.33	5.33	4.89	6.33	5.56	5.22	4.67	38.33	0.55

Таблиця Е 4

Результати післяекспериментального зрізу в ЕГ–2

Прізвище, ім'я	Всі́ння ознайо́млюва́льного аудіюва́ння	Вмі́ння вибірко́вого аудіюва́ння.	Вмі́ння дета́льного аудіюва́ння.	Вмі́ння ознайо́млюва́льного чита́ння	Вмі́ння перегля́дового чита́ння.	Вмі́ння вивча́льного чита́ння	Вмі́ння узага́люювати інформа́цію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Б. Ю.	9	9	6	9	8	9	8	58	0.83
Д. Н.	8	6	6	7	7	7	7	48	0.69
К. С.	9	8	8	10	9	8	7	59	0.84
М. А.	10	7	9	9	7	8	8	58	0.83
П. І.	9	8	8	9	8	7	8	57	0.81
П. Ів.	9	8	9	10	9	8	8	61	0.87
С. Н.	10	8	8	9	8	9	9	61	0.87
Т. І.	8	9	8	9	8	7	8	57	0.81
С. С.	9	9	8	10	7	8	8	59	0.84
Максимальні показники	10	10	10	10	10	10	10	70	1
Разом	81	72	70	82	71	71	71	518	
Середні показники	9	8	7.78	9.11	7.89	7.89	7.89	57.56	0.82

Таблиця Е 5

Результати доекспериментального зрізу ЕГ-3

Прізвище, ім'я	Всіх ознайомлювального аудіювання	Вміння вибіркового аудіювання.	Вміння детального аудіювання.	Вміння ознайомлювального читання	Вміння переглядового читання.	Вміння вивчального читання	Вміння узагальнювати інформацію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Б. Х.	6	7	6	7	7	6	5	44	0.63
Г. К.	5	4	4	5	4	5	5	32	0.46
К. В.	6	6	7	6	7	5	4	41	0.59
Р. В.	7	7	6	8	8	7	6	49	0.70
С. О.	4	4	3	3	4	5	4	27	0.39
Т. Д.	6	5	3	5	5	4	5	33	0.47
Ш. І.	5	5	4	4	4	4	3	29	0.41
Максимальні показники	10	10	10	10	10	10	10	70	1
Разом	39	38	33	38	39	36	32	255	
Середні показники	5.57	5.43	4.71	5.43	5.57	5.14	4.57	36.43	0.52

Таблиця Е 6

Результати післяекспериментального зрізу ЕГ-3

Прізвище, ім'я	Всі́ння ознайо́млюва́льного аудіюва́ння	Вмі́ння вибірко́вого аудіюва́ння.	Вмі́ння дета́льного аудіюва́ння.	Вмі́ння ознайо́млюва́льного чита́ння	Вмі́ння пере́глядового чита́ння.	Вмі́ння вивча́льного чита́ння	Вмі́ння узага́льнювати інформа́цію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Б. Х.	8	9	8	7	8	7	7	54	0.77
Г. К.	8	8	7	6	6	7	7	49	0.70
К. В.	9	8	9	9	8	8	8	59	0.84
Р. В.	9	9	9	9	8	7	7	58	0.83
С. О.	6	4	5	6	6	7	7	41	0.59
Т. Д.	9	7	6	7	8	7	6	50	0.71
Ш. І.	8	8	7	8	7	6	7	51	0.73
Максимальні показники	10	10	10	10	10	10	10	70	1.00
Разом	57	53	51	52	51	49	49	362	5.17
Середні показники	8.14	7.57	7.29	7.43	7.29	7	7	51.71	0.74

Таблиця Е 7

Результати доекспериментального зрізу ЕГ-4

Прізвище, ім'я	Всі́ння ознайомлювального аудіювання	Вмі́ння вибіркового аудіювання.	Вмі́ння детального аудіювання.	Вмі́ння ознайомлювального читання	Вмі́ння переглядового читання.	Вмі́ння вивчального читання	Вмі́ння узагальнювати інформацію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Г. Н.	7	6	5	6	6	6	5	41	0.59
Д. С.	5	4	4	4	3	5	5	30	0.43
О. К.	5	6	6	7	5	4	4	37	0.53
С. У.	7	5	5	4	5	5	4	35	0.50
С. С.	6	5	4	6	4	5	5	35	0.50
С. М.	5	5	5	6	5	5	4	35	0.50
Х. В.	9	8	7	8	7	7	7	53	0.76
Максимальні показники	10	10	10	10	10	10	10	70	1
Разом	44	39	36	41	35	37	34	266	
Середні показники	6.29	5.57	5.14	5.86	5	5.29	4.86	38	0.54

Таблиця Е 8

Результати післяекспериментального зрізу ЕГ-4

Прізвище, ім'я	Всі́ння ознайомлювального аудіювання	Вмі́ння вибіркового аудіювання.	Вмі́ння детального аудіювання.	Вмі́ння ознайомлювального читання	Вмі́ння переглядового читання.	Вмі́ння вивчального читання	Вмі́ння узагальнювати інформацію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Г. Н.	10	8	8	8	9	8	8	59	0.84
Д. С.	9	7	8	7	7	7	7	52	0.74
О. К.	9	10	7	9	8	8	8	59	0.84
С. У.	9	8	8	8	8	9	8	58	0.83
С. С.	9	8	8	10	9	8	8	60	0.86
С. М.	9	9	7	9	9	8	9	60	0.86
Х. В.	9	8	9	9	10	9	8	62	0.89
Максимальні показники	10	10	10	10	10	10	10	70	1
Разом	64	58	55	60	60	57	56	410	
Середні показники	9.14	8.29	7.86	8.57	8.57	8.14	8	58.57	0.84

Додаток Ж

Опитувальний лист студентів після завершення експериментального навчання

Шановні студенти!

Просимо відповісти на питання анкети щодо ефективності експериментальної методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Поставте позначку у відповідній клітинці чи дайте письмову відповідь.

1. Чи сприяло інтегроване навчання аудіювання та читання розвитку Ваших професійно орієнтованих умінь?

- так
- значною мірою
- частково
- ні

2. Які види інтегрованих завдань були для Вас найбільш корисними?

- аудіювання з подальшим читанням тексту
- читання перед прослуховуванням
- порівняння інформації з аудіо/аудіовізуального та письмового тексту
- узагальнення інформації з кількох джерел
- аналіз суперечливої інформації
- виконання професійно орієнтованих комунікативних завдань на основі

почутого і прочитаного

- інше

3. Які навчальні матеріали були для Вас найбільш корисними?

- аудіозаписи
- відеоматеріали
- подкасти

- автентичні статті
- матеріали освітніх платформ
- інше

4. Чи допомогли інтегровані завдання покращити вміння працювати з інформацією з різних джерел?

- так
- значною мірою так
- частково
- ні

5. Чи вважаєте Ви доречним використання вправ з рефлексивним завданням?

- так
- значною мірою так
- частково
- ні

6. Чи були вправи цікавими та мотивувальними?

- так
- значною мірою так
- частково
- ні

7. Чи рекомендуєте Ви використовувати таку систему вправ у підготовці вчителів іноземних мов?

- так
- скоріше так
- важко відповісти
- скоріше ні
- ні

8. Чи вважаєте Ви доцільним інтегроване формування аудіювання та читання?

- так
- скоріше так
- важко відповісти
- скоріше ні
- ні

9. Які Ваші враження від запропонованої системи вправ?

- дуже позитивні
- позитивні
- нейтральні
- чатково негативні
- негативні

10. Які завдання викликали у Вас найбільші труднощі?

- прослуховування аудіоматеріалів з розумінням деталей
- завдання на знаходження суперечностей між інформацією в аудіо/аудіовізуальному та письмовому тексті
- критичне оцінювання інформації
- виконання письмових професійно орієнтованих завдань на основі прослуханого й прочитаного
- виконання усних професійно орієнтованих завдань на основі прослуханого й прочитаного
- робота з автентичними матеріалами
- використання стратегій аудіювання та читання
- труднощів не виникало

11. Ваші пропозиції щодо вдосконалення.

Додаток 3

Відповіді студентів

1. Чи сприяло інтегроване навчання аудіювання та читання розвитку Ваших професійно орієнтованих умінь?

так 39 %

значною мірою 41 %

2. Які види інтегрованих завдань були для Вас найбільш корисними?

аудіювання з подальшим читанням тексту 45 %

читання перед прослуховуванням 58 %

порівняння інформації з аудіо/аудіовізуального та письмового тексту 48 %

узагальнення інформації з кількох джерел 39 %

аналіз суперечливої інформації 32 %

виконання професійно орієнтованих комунікативних завдань на основі почутого і прочитаного 68 %

3. Які навчальні матеріали були для Вас найбільш корисними?

аудіозаписи 52 %

відеоматеріали 61 %

подкасти 55 %

автентичні статті 45 %

матеріали освітніх платформ 58 %

4. Чи допомогли інтегровані завдання покращити вміння працювати з інформацією з різних джерел?

так 77 %

значною мірою так 16 %

частково 7 %

5. Чи вважаєте Ви доречним використання вправ з рефлексивним завданням?

так 19 %

значною мірою так 61 %

частково 20 %

6. Чи були вправи цікавими та мотивувальними?

так 32 %

значною мірою так 61 %

частково 7 %

7. Чи рекомендуєте Ви використовувати таку систему вправ у підготовці вчителів іноземних мов?

так 42 %

скоріше так 58 %

8. Чи вважаєте Ви доцільним інтегроване формування аудіювання та читання?

так 55 %

скоріше так 42 %

важко відповісти 3 %

9. Які Ваші враження від запропонованої системи вправ?

дуже позитивні 35 %

позитивні 61 %

нейтральні 3 %

10. Які завдання викликали у Вас найбільші труднощі?

прослуховування аудіоматеріалів з розумінням деталей 48 %

завдання на знаходження суперечностей між інформацією в аудіо/аудіовізуальному та письмовому тексті 39 %

виконання письмових професійно орієнтованих завдань на основі прослуханого й прочитаного 26 %

виконання усних професійно орієнтованих завдань на основі прослуханого й прочитаного 19 %

робота з автентичними матеріалами 29 %

труднощів не виникало 6 %

11. Ваші пропозиції щодо вдосконалення.

розширити тематику навчальних матеріалів

менший обсяг письмових текстів

більше інтегрованих завдань

Додаток К

Список опублікованих праць та відомості про апробацію результатів дослідження

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Блумгардт С. Психологічні та методичні передумови інтегрованого формування в майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Іноземні мови*. 2026. № 1. С. 93–99.

2. Блумгардт С. Експериментальне обґрунтування методики формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Академічні візії*. 2026. № 55. DOI: <https://doi.org/10.66556/2786-586X.55.blumhardt-s>

3. Блумгардт С. Проблема формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в аудіюванні та читанні у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2026. № 40. С. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-107-120>

4. Задорожна І., Блумгардт С. Система вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні в майбутніх учителів. *Іноземні мови*. 2025. № 3. С. 21–29. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352545>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Блумгардт С. Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу* : матеріали VIII Міжнар. науково-практ. конф., м. Тернопіль, 21–22 трав. 2026 р. Тернопіль, 2026. С. 163–165.

6. Блумгардт С. Цілі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні. *Мова, освіта, наука в*

контексті міжкультурної комунікації : матеріали V Всеукр. науково-практ. конф. здобувачів вищ. освіти та молодих вчен., м. Тернопіль, 22 квіт. 2026 р. Тернопіль, 2026. С. 63–65.

7. Блумгардт С. Критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів. *Сучасна освіта в умовах глобалізаційного світу: реалії, виклики, перспективи* : матеріали II Міжнар. науково-практ. конф., м. Чернігів, 26–27 берез. 2026 р. Чернігів, 2026. С. 47–49.

8. Блумгардт С. Етапи формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів. *Сучасні напрями гуманітарних досліджень: теоретичні і прикладні аспекти* : зб. матеріалів I Мультидисциплінар. Всеукр. науково-практ. конф., м. Черкаси, 18 берез. 2026 р. Черкаси, 2026. С. 95–96.

9. Блумгардт С. Принципи формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. *Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації* : матеріали IV міжнар. науково-практ. конф., м. Тернопіль, 22–23 листоп. 2024 р. Тернопіль, 2024. С. 71–73.

Положення, висновки та результати дисертаційного дослідження обговорювались на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Апробація результатів роботи здійснювалася на конференціях різного рівня, зокрема:

1. IV Міжнародна науково-практична конференція «Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 22–23 листопада 2024 р.), форма участі – усна доповідь, публікація тез на тему «Принципи формування

у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні».

2. I Мультидисциплінарна Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні напрями гуманітарних досліджень: теоретичні і прикладні аспекти» (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, 18 березня 2026 р.), форма участі – усна доповідь, публікація тез на тему «Етапи формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів».

3. II Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна освіта в умовах глобалізаційного світу: реалії, виклики, перспективи» (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, 26–27 березня 2026 р.), форма участі – усна доповідь, публікація тез на тему «Критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів».

4. V Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих вчених «Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 22 квітня 2026 р.), форма участі – усна доповідь, публікація тез на тему «Цілі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні».

5. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 21–22 травня 2026 р.), форма участі – усна доповідь, публікація тез на тему «Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні».

Додаток Л

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Воли, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 72-01-23
 ел. пошта: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125102

08.06.2026 № 03-24/04/1825 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Блумгардт Софі

«Формування у майбутніх учителів

професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії

за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Підготовка майбутніх учителів німецької мови в сучасних умовах потребує використання ефективних методик, спрямованих на розвиток умінь сприймати, аналізувати та використовувати професійно значущу інформацію іноземною мовою. З цією метою в освітньому процесі Волинського національного університету імені Лесі Українки були використані результати дисертаційного дослідження Софі Блумгардт «Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні».

Упродовж 2024–2026 н. р. окремі положення авторської методики впроваджувалися під час підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта, які здобувають кваліфікацію вчителя німецької та англійської мов закладу загальної середньої освіти для базової школи.

У процесі впровадження використовувалися розроблені авторкою комплекси вправ і навчально-методичні матеріали, спрямовані на формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Їхнє застосування забезпечувало розвиток умінь сприймати, розуміти, аналізувати та узагальнювати професійно значущу інформацію німецькою мовою, а також сприяло вдосконаленню мовленнєвих навичок і стратегій роботи з німецькомовними матеріалами. Значна увага приділялася використанню автентичних джерел інформації та залученню студентів до різних видів навчальної діяльності, пов'язаних із опрацюванням і подальшим використанням отриманої інформації в професійно орієнтованому контексті.

Результати впровадження підтвердили ефективність запропонованої системи вправ для розвитку професійно орієнтованих умінь аудіювання та читання, підвищення рівня німецькомовної підготовки майбутніх учителів німецької мови та вдосконалення їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності.

Результати впровадження основних положень дисертаційного дослідження С. Блумгардт обговорено та схвалено на засіданні кафедри німецької філології Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 15 від «27» травня 2026 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи
та міжнародної співпраці

Завідувач кафедри німецької філології



Людмила ЄЛІСЄЄВА

Людмила ПАСИК



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 11.06.2026 №21/19-2561-26

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження методики формування у майбутніх учителів професійно
орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні, розробленої
Софі Блумгардт

Дисертаційне дослідження Софі Блумгардт на тему «Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні» спрямоване на вдосконалення підготовки майбутніх учителів німецької мови.

Розроблені С. Блумгардт навчально-методичні матеріали впроваджено в освітній процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у 2024–2026 н. р. під час підготовки здобувачів вищої освіти четвертого року навчання, які здобувають кваліфікацію вчителя німецької мови.

У запропонованому С. Блумгардт комплексі вправ значну увагу приділено інтегрованому навчанню аудіювання та читання на основі автентичних професійно орієнтованих матеріалів, розвитку когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій, а також формуванню вмінь аналізувати, інтерпретувати та узагальнювати відомості, отримані з різних джерел. Практичне застосування знайшли елементи мультимодального навчання, що забезпечують поєднання аудіального та візуального каналів сприйняття інформації та сприяють підвищенню ефективності навчальної діяльності студентів.

Позитивні результати впровадження засвідчили обґрунтованість авторської методики та доцільність інтегрованого формування німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Результати впровадження основних положень дисертаційного дослідження С. Блумгардт обговорено та схвалено на засіданні кафедри германської філології та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол № 11 від «29» травня 2026 р.).

Проректор з наукової роботи

Юрій ХАЛАВКА

Колісниченко Тетяна, тел. 50-94-11



КЕП: Халавка Юрій Богданович 5E984D526F82F38F04000000EA7B8B010108BF06
Сертифікат дійсний з 2025-10-13 18:26:00.000 до 2026-10-13 23:59:00.000



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА**

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

12.06.2026 № 2029/01-52/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Блумгардт Софі

на тему «*Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої
німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні*»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Софі Блумгардт на тему «Формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні» впроваджено в освітній процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка в 2024–2026 рр. серед майбутніх учителів німецької мови, які навчалися за спеціальністю 014 Середня освіта.

Застосування розробленої С. Блумгардт системи та комплексів вправ засвідчили їх цілісність та послідовність. Інтегрований підхід, запропонований авторкою до формування цільових компетентностей, передбачає взаємопов'язане формування мовленнєвих навичок, низки мовленнєвих, рефлексивних умінь, умінь використовувати навчальні стратегії. Комплекси вправ базуються на сучасному автентичному матеріалі професійної спрямованості, який сприяв актуалізації та розширенню знань здобувачів із методики навчання іноземних мов.

Результати впровадження основних положень дисертаційного дослідження С. Блумгардт обговорено та схвалено на засіданні кафедри

романо-германської філології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 21 від 04.06. 2026 р.).

Проректор з наукової роботи



Василь ФАЗАН

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
(ТНПУ)**

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(TNPU)**

2 M.Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax: +38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від «25» 06 2026 р. № 870/23.03-33 На № _____ від «___» _____ 20__ р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Блумгардт Софі
«Формування у майбутніх учителів
професійно орієнтованої німецькомовної
компетентності в аудіюванні та читанні»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

У 2023–2026 роках в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка було впроваджено методику, розроблену Софі Блумгардт, яка спрямована на формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Методика використовувалася під час підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта, предметної спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова та література (німецька).

Запропонована система та комплекси вправ спрямовані на інтегроване формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Практичне застосування запропонованої методики підтвердило її методичну доцільність, логічну послідовність і цілісність. Запропонована система вправ забезпечує взаємопов'язаний розвиток мовленнєвих навичок, рецептивних умінь, навчально-стратегічної компетентності, а також умінь інтегрувати й використовувати інформацію з різних джерел. Використання сучасних автентичних професійно орієнтованих матеріалів (німецькомовних аудіотекстів, аудіовізуальних та письмових текстів, представлених у друкованому й електронному форматах), сприяло поглибленню фахових знань здобувачів, розвитку їхньої професійної німецькомовної компетентності та підвищенню мотивації до навчання.

Результати впровадження основних положень дисертаційного дослідження С. Блумгардт обговорено та схвалено на засіданні кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 10 від 23.06.2026 р.).

Перший проректор



Надія ДРОБИК

Завідувач кафедри німецької філології
та методики навчання німецької мови

Микола КЕБАЛО