

11. Sukhomlinskiy, V. A. (1975). *Kak vospitat nastoyashchegogo cheloveka*. [How to raise a real person]. Kiev.

12. Scholokova, O. P. (2009). *Dialohichna stratehiia muzychnoi osvity*. [Dialogical strategy of musical education]. Kiev.

13. Dewey, J. (1994). *Art as Experience*. In S. D. Ross (Ed.), *Art and its Significance: An Anthology of Aesthetic Theory* (Third ed., pp. 204-220). Albany: State University of New York Press.

14. Gillies, R., & Boyle, M. (2000). *Cooperative Learning: A Smart Pedagogy for Successful Learning*. School of Education The University of Queensland. Retrieved from <http://files.drleepengurusankoku.webnode.com/200000052-00a4e02999/cooperative-learning.pdf>

15. Schwartz, D. T. (2009). Second Life® and classical music education: Developing iconography that encourages human interaction. *Virtual Worlds Research: Pedagogy, Education and Innovation in 3-D Virtual Worlds*, 2(1), 3-17. Retrieved from <https://doi.org/10.4101/jvwr.v2i1.392>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**БАРАНОВСЬКА Ірина Георгіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Наукові інтереси:** методика навчання мистецьких дисциплін у вищій школі, формування особистості вчителя мистецьких дисциплін.

**МОЗГАЛЬОВА Наталія Георгіївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Наукові інтереси:** методика навчання мистецьких дисциплін у вищій школі.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**BARANOVSKA Iryna Georgievna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Artistic Disciplines of Pre-school and Primary Education of the Vinnitsa State Pedagogical University named after M. Kotsyubinsky.

**Circle of scientific interests:** methodology for teaching arts disciplines in higher education, forming a personality of a teacher of artistic disciplines.

**MOZGALOVA Natalia Georgievna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography of the Vinnitsa State Pedagogical University named after M. Kotsyubinsky.

**Circle of scientific interests:** methodology for teaching arts disciplines in higher education.

*Стаття надійшла до редакції 18.07.2019 р.*

УДК 811.112.2'246.2(07)

**ГРЕБІННИК Людмила Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Київського національного торговельно-економічного університету  
<https://orcid.org/000-0003-4531-5789>

e-mail: [lgrebinnyk@ukr.net](mailto:lgrebinnyk@ukr.net)

**БУЛЕНКО Світлана Миколаївна** –

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу

Київського національного торговельно-економічного університету  
<https://orcid.org/0000-0003-3621-6156>

e-mail: [bsnknteu@ukr.net](mailto:bsnknteu@ukr.net)

**КОВАЛЕНКО Лариса Василівна** –

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу

Київського національного торговельно-економічного університету  
<https://orcid.org/0000-0003-2538-2044>

e-mail: [lorchenkovalenko@gmail.com](mailto:lorchenkovalenko@gmail.com)

### РЕАЛІЗАЦІЯ НОВИХ ПРАКТИК ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Протягом останніх десятиліть у багатьох роботах з методики викладання іноземних мов підкреслюється

особлива роль аудіювання у формуванні навичок повсякденного спілкування, і цій компетентності відводиться значне місце в дидактиці іноземної мови. Це пов'язано з

великим обсягом (40–50%) часу, який сприйняття на слух займає у повсякденному спілкуванні, порівняно з іншими навичками, такими як говоріння, читання і письмо.

Розвиток аудитивних навичок як основи мовленнєвої діяльності та спілкування в цілому стоїть на передньому плані будь-якої дидактики іноземної мови. Проте, наскільки ефективно ця потреба в якомога ширшому залученні аудіювання в навчальний процес реалізується на практиці, ще потребує окремого дослідження. Актуальність даної статті зумовлена пошуком оптимальних шляхів реалізації цілей навчання аудіюванню студентів закладів вищої освіти на заняттях з німецької мови як другої іноземної. Ми ставимо за мету, проаналізувавши результати досліджень вітчизняних та зарубіжних фахівців з вказаного напрямку, систематизувавши найголовніші теоретичні обґрунтування та підходи до навчання аудіюванню, запропонувати власне бачення організації роботи з навчання слуханню у рамках дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови (німецької)» у закладі вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показує, що темі навчання аудіюванню приділяють увагу як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці. Зокрема, методика аудіювання у рамках шкільних програм розглядається у роботах Бім І. Л., Служинської Н. В., Жлуктенко Ю. О., Зимньої І. А., Харламової Н. С., Черниш В. В. та ін. В небагатьох працях, зокрема в останніх дослідженнях Гаврилової Г. В., Зудової Я. В., Яковлевої В. А. вивчаються особливості навчання аудіюванню в немовних закладах вищої освіти. Зарубіжні фахівці, досліджуючи процеси сприйняття мови на слух, акцентують увагу на психолінгвістичних аспектах (Daniela Neumann, Carola Schnitzler, Christian Kürschner, Wolfgang Schnotz та ін.)

**Мета статті** – обґрунтування нових практик формування аудитивної компетентності на заняттях німецької мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Слухання зазвичай розглядається як «основа успішного інтерактивного спілкування», а хороший фонетичний слух – це необхідна умова для правильної вимови. Проте такий підхід був не завжди. Довгий час здатність сприймати на слух розглядалася як належне, як щось, що виникає природно як «побічний продукт на стандартному занятті» і не вимагає спеціальної підготовки. Наприклад, таким підходом характеризується граматики-перекладний метод, який зосереджується на формуванні граматичної

компетентності, перекладі, читанні, а також аудіовізуальний метод, в якому практикується про-слуховування, але немає спеціального навчання аудіюванню.

Лише з «комунікативним поворотом» у середині 1970-х років з'явилися перші концептуальні підходи до навчання слуханню (у підручниках *Zertifikat DaF, Deutsch aktiv, Themen*), і була започаткована зміна в розумінні аудіювання: від «пасивного» вміння до складної розумової діяльності слухача. Результати численних досліджень та експериментів дозволили науковцям сформувати ґрунтовну теоретичну базу, яка може служити основою подальших дидактичних розробок. Проаналізуємо най-вагоміші теоретичні положення зарубіжних та вітчизняних учених.

Сьогодні вже ніхто не заперечує, що слухання не є пасивним процесом, а має розглядатися як окрема функція психічної системи. Численні експерименти доводять, що мозок людини здатен відновлювати чи доповнювати відсутню акустичну інформацію відповідно до загального мовного контексту. Більше того, цей активний процес реконструкції пов'язаний не лише з вербальним рівнем, а й з паравербальним.

Не можна не звернути увагу на взаємозв'язок аудіювання з іншими психічними процесами в мозку, які також відображаються на результатах розуміння прослуханого тексту. Це означає, з одного боку, що реципієнт може використовувати для обробки і зберігання інформації зоровий канал, можливості якого набагато більші порівняно зі слуховим каналом. З іншого боку, візуальний канал передає іншу важливу для розуміння інформацію, приміром, ситуаційний контекст почутого (місце, час, залучені особи) або наміри спікера, виражені жестами і мімікою.

Комплексна взаємодія ментальних процесів на всіх рівнях мовної ієрархії під час сприйняття мови на слух широко досліджувалася, в основному, в роботах психолінгвістичного напрямку. Доведено, що процеси переробки інформації під час аудіювання і читання протікають за аналогічним принципом, зокрема це стосується формування ментальних моделей. Достатньо повний підхід демонструють британські вчені, пропонуючи розрізняти процеси декодування та процеси розуміння [5, с. 115–117]. Так, виділяють п'ять рівнів у процесі декодування: рівень фонем (ідентифікація голосних і приголосних звуків), рівень складу (розпізнавання структури складу, відмежування ненаголошених складів від функціональних слів), рівень слова (виокремлення слів у

мовному потоці, складання слів з окремих звуків, розпізнавання слів, які зустрічаються не в своїй початковій формі, робота з невідомими словами); синтаксичний рівень (виокремлення речення і фрази, сприйняття синтаксичної моделі); рівень інтонації (розпізнавання логічного наголосу, розпізнавання контексту за інтонацією), та шість рівнів у процесі розуміння: рівень контексту (залучення різних джерел інформації, фонових знань: тематичних, культурно-специфічних тощо); встановлення значення (пряме лексичне, відоме слухачеві чи приблизне розуміння); розширення значення (робота з полісемією, власні висновки, аналогія); вибір інформації (відбір найголовнішого, вилучення зайвого); інтеграція інформації (продовжити сказане, поєднати думки, перевірка на правильність/хибність); розпізнавання ходу думок в цілому. Навіть не вдаючись до деталей, бачимо, що аудіювання є комплексною ментальною діяльністю, у якій певні процеси протікають автоматично, на рівні підсвідомості.

Вже було неодноразово аргументовано, що слухання пов'язане з особливим навантаженням на робочу пам'ять. Причиною цьому є, з одного боку, мультимодальність контекстів для аудіювання, тобто вимога опрацювати велику кількість (типів) інформації, а з іншого боку – це специфіка самого акустичного сигналу. Оскільки усне висловлювання є досить швидким, безперервним та нестабільним, аудіювання сприймається студентами як складний, пов'язаний з додатковим стресом процес. На відміну від прочитаного тексту, у процесі декодування якого невідомі слова і структури можуть бути перечитані та неодноразово проаналізовані, слухові одиниці, які не розшифровуються, а тому не розуміються, втрачаються назавжди. Через недостатнє володіння мовою та на додаток обмежену оброблювальну здатність робочої пам'яті, слухач не може послідовно відстежити думку мовця, він відстає, а це означає, що неможливо використовувати навички, необхідні для процесу розуміння мови на слух, такі як, приміром, передбачення. Простіше кажучи, це означає, що слухач повинен зберігати нестабільну інформацію, яка була почута, так довго, поки вона не буде інтегрована в значущу ціле з наступною інформацією, яка ще не прозвучала [6].

Специфіка функціонування робочої пам'яті також відіграє певну роль, коли йдеться про зв'язки між аудіюванням та іншими видами мовленнєвої діяльності. Нижче будуть представлені кілька визначальних факторів, від яких залежить

якість сприйняття інформації на слух та результати її подальшої обробки. Представлені тут фактори можна умовно класифікувати на акустичні, слухові, когнітивні, мотиваційні та комунікативні фактори. Жоден з них не може розглядатися як монокаузальний для успішного або невдалого прослуховування. Однак, якщо зібралися кілька несприятливих умов, процес аудіювання стає надзвичайно важким або взагалі не відбувається.

До акустичних факторів належать всі фізичні характеристики мовного сигналу: він може бути гучним або тихим, чітко артикульованим або розмитим, швидким або повільним, доповненим або перерваним фоновими шумами тощо. Як відомо, темп мовлення не має суттєвого впливу на розуміння почутого, якщо цей темп зростає поступово. Але, якщо певний поріг перевищується (у середньому близько 275 слів за хвилину), сприйняття на слух різко погіршується. Стосовно фонівих шумів доведено, що вони суттєво ускладнюють сприйняття мови на слух і розуміння почутого.

До аудитивних факторів відносяться ті, які обумовлені фізіологічною здатністю слухача сприймати сигнал. Вважається, що навіть мінімальна втрата слуху між 10–15 дБ, яка зазвичай не виявляється під час скринінгу, може ускладнити розуміння почутого, особливо в поєднанні з іншими несприятливими факторами.

Говорячи про когнітивні фактори, маємо на увазі ті, що стосуються обробки вхідного сигналу. Так, наприклад, здатність реагувати на темп мовлення залежить від мовної підготовки реципієнта: для носіїв мови цей поріг вищий, ніж для тих, хто вивчає іноземну мову. Таким чином, кращі мовні навички здатні справлятися з несприятливими факторами, які супроводжують вхідний сигнал. Ці висновки можуть бути інтерпретовані таким чином, що попередні лінгвістичні та тематичні знання дозволяють звзвати поле можливих або ймовірних висловлювань, полегшуючи таким чином відбір ресурсів. Іншою специфічною формою попереднього знання є так звані сценарії або схеми: на основі почутого висловлювання використовуються досвід і знання складних структур або процесів для того, щоб з'ясувати, що є більш або менш передбачуваним.

Мотиваційні фактори включають в себе аспекти ситуативного інтересу, а також відносно стійкий інтерес до об'єкта або діяльності. Цей фактор є вирішальним для розвитку аудитивної інтенції і, таким чином, є

центральною передумовою для ініціалізації процесів прослуховування суб'єктом.

Нарешті, комунікативні фактори включають всі аспекти соціальної дистанції між співрозмовниками, обставин спілкування (наприклад, здатність перепитувати або впливати на мовця через сигнали слухача), особисту готовність «включатися» в ситуацію. Хоча групі мотиваційних та комунікативних факторів дослідники надають меншого значення, однак, як і акустичні, аудитивні та когнітивні групи факторів, вони відіграють важливу роль у розробці процедур тестування, оскільки на них слід зважати як на труднощі при формулюванні задач аудіювання [3].

Важливо усвідомлювати, що розуміння слухання полягає не в простому сприйнятті тексту слухачем, а у взаємодії з ним. Завдання викладача – інтенсифікувати та покращувати якість цієї взаємодії. Сигнали, надіслані текстом і розшифровані слухачем, допоможуть йому пов'язати ресурси, які містяться в його власній пам'яті, з прослуханим текстом і застосувати їх до нього. Йдеться про висхідний («знизу вгору», тобто від тексту до слухача), та низхідний («зверху вниз», тобто від слухача до тексту) обмін інформацією. Власне, розуміння прослуханого тексту виникає лише у процесі взаємодії між цим текстом і слухачем, який, в свою чергу, зважаючи на свою загальну ерудицію (фонові знання), може розуміти значно більше, ніж фактично сказано в тексті. Такий підхід узгоджується з інтеграційною теорією мовлення, яка активно підтримується у вітчизняній психолінгвістиці [2].

Якщо у рідній мові кожен з нас підсвідомо використовує для розшифрування прослуханого тексту такі засоби, як висновки і передбачення, автоматичне перенесення цих навичок на іншомовне спілкування практично неможливе, а їх формування потребує значних зусиль і продуманої послідовної роботи на заняттях. Наприклад, висновки та передбачення значно полегшують процес сприйняття на слух, розвантажуючи тим самим надзвичайно напружену і часто перевантажену робочу пам'ять. Слухач робить висновок про значення незнайомого слова, використовуючи фонові знання, або, спираючись на вже почуте, передбачає події, які ще не звучали, але, можливо, будуть почуті у наступному відрізку аудіо-тексту. У поєднанні зі стратегіями розуміння, яким можна навчитися (і навчити), таким чином може бути компенсований дефіцит ресурсів у цільовій мові. На думку деяких дослідників, найважливішою стратегією для роботи з іншомовним текстом є орієнтація на зрозуміле, до того ж, ця та інші стратегії так само застосовуються і до читання. Головною

метою слухача при цьому є якнайшвидше визначити, про що йдеться у тексті і якою є мета висловлювання. Долучивши висновки і передбачення, тепер можна цілеспрямовано розширити зрозуміле та відокремити важливе від неважливого.

Таким чином, у зарубіжній дидактиці слухання визначається як «інтенційний відбір, організація та інтеграція вербальних і невербальних аспектів акустично переданої інформації» на основі моделі обробки інформації [7, с. 18]. При цьому формування інтенції, а також вибір, організація та інтеграція інформації розглядаються як фази у процесі прослуховування. Ця концепція моделі відповідає багатьом емпіричним висновкам, але також підходить для виведення дидактичних моделей і постановки відповідних дослідницьких задач.

Якщо ще кілька десятиліть тому критикувалося, що слуханню надається занадто мало значення на заняттях з іноземної мови, то сьогодні аудіювання стало чи не найважливішою цільовою компетенцією у комунікативному викладанні мови.

Окремо хочеться звернути увагу на сучасні навчально-методичні комплекси з німецької мови, які зазвичай створюються експертними групами, що спеціалізуються в різних предметних областях, і враховують результати наукових досліджень з іноземних мов (див. напр. підручник «Motive» [8]). З самого початку використовуються різні типи текстів (діалоги в повсякденному спілкуванні, оголошення в громадських будівлях, повідомлення на автовідповідачах тощо), чітко формулюються мета та завдання слухання. Завдяки відповідному підбору та збільшенню складності аудіо-текстів в процесі навчання студенти засвоюють різні стратегії аудіювання. Дидактична підготовка таких текстів (чіткий розподіл видів роботи на етапи перед, під час та після прослуховування) значно полегшує роботу викладача. Якщо раніше викладачеві іноземної мови потрібно було докласти значних зусиль, щоб знайти автентичні аудіо-матеріали, які б органічно доповнювали підручник, то на сучасному етапі Інтернет пропонує необмежений доступ до аудіовізуальних джерел. Скажімо, подкасти, підбір яких не завжди здається простим, надають студентам додатковий мотиваційний фактор у вивченні мови [4].

Іншим очевидним аргументом на користь посиленого використання аудіювання у навчальному процесі є зростаюча тенденція інтегрувати розуміння мови на слух як обов'язковий компонент в оцінюванні результатів навчання, який вже давно є нормативною складовою міжнародних екзаменів для отримання мовного

сертифікату. Доведено, що навички, необхідні для іспиту, сприймаються, практикуються послідовно підтримуються всіма особами, залученими до процесу навчання, тобто студентами, так і викладачами. У цьому контексті спостерігаємо так званий «ефект зворотної дії» – контролюючі тести мають навчальний ефект.

Саме цей останній аргумент нашттовхув нас на ідею створення дистанційного курсу з аудіювання, побудованого у формі тестових завдань різних типів. Продемонструємо кілька вправ, орієнтованих на рівень А1. Вже традиційним тестовим форматом став множинний вибір: кілька варіантів відповідей, серед яких одна – вірна, а інші служать відволікаючим фактором. Цей тип завдань можна використовувати вже з перших днів вивчення німецької мови. Наприклад:

**Aufgabe 1:** *Wie schreibt man die Namen richtig? Kreuzen Sie an.*

- 1. a) Pieter Schlösser      b) Peter Schlüsser
- c) Peter Schlosser
- 2. a) Mischerov            b) Mishalov
- c) Mischalof
- 3. a) Böhme                b) Bömme
- c) Bohme

Зауважимо, що тут продемонстровано лише фрагмент вправи. У розробленому нами курсі кількість завдань, зазвичай, кратна 10, що дає змогу сформулювати чітку систему оцінювання в балах.

Корисними на початковому етапі вивчення німецької мови є завдання з аудіювання, які передбачають наявність візуальної опори, особливо у вигляді бланку, схеми, таблиці тощо. Ефективність та доцільність такого підходу вже досліджувалася нами раніше [1]. Наприклад:

**Aufgabe 2:** *Hören Sie die Gespräche und kreuzen Sie die Wochentage in der Tabelle an.*

Одним з варіантів множинного вибору є

		Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
1.	Wann gehen Jürgen und Udo joggen?							
2.	Wann ist die Party?							
3.	Wann hat Sofia Zeit?							

завдання на знаходження відповідності та впорядкування певної інформації. Приміром, у наступному завданні слід з'ясувати час тих чи інших подій. Варіанти цього часу вказано у колонці праворуч.

**Aufgabe 3:** *Hören Sie die Gespräche und ordnen Sie zu.*

- 1. Heute Abend kommt der Mann um... nach Hause.
- 2. Herr Lange kommt um...

- a) 16:30 Uhr
- b) 15:13 Uhr
- c) 17:43 Uhr

- Das Konzert beginnt um... d) 21:00 Uhr
- Der Film kommt um... e) 20:15 Uhr
- Der Supermarkt schließt um... f) 20:00 Uhr
- Am Mittwoch schließt die Meldebehörde g) 18:00 Uhr
- Der Termin ist um... h) 19:30 Uhr
- Der Zug nach München fährt um ... i) 9:50 Uhr
- Der Zug kommt um ... in Kassel an j) 14:30 Uhr
- Die S-Bahn fährt um...

Всі продемонстровані вище вправи – це завдання закритого типу. Їхня перевага полягає у швидкості виконання та простоті контролю з боку викладача. До того ж, такі вправи просто переводяться у цифровий формат (наприклад, за допомогою програми HotPotatoes чи окремих ресурсів Office 365), їх можна виконувати онлайн з можливістю одночасного самоконтролю.

Та все ж не варто залишати поза увагою тестові завдання відкритого типу, які також можна застосовувати на початковому етапі вивчення німецької мови. У розробленому нами курсі пропонуються завдання такого формату. Наприклад:

**Aufgabe 4:** *Hören Sie das Gespräch und schreiben Sie den Einkaufszettel.*

Was?	Wie viel?
1.	
2.	

**Aufgabe 5:** *Hören Sie und notieren Sie die Preise.*

- 1. der Mantel \_\_\_\_\_
- 2. die Tasche \_\_\_\_\_
- 3. die Schuhe \_\_\_\_\_

Також до нашого курсу ми включили такий тип завдань як диктант – не надто поширений вид роботи на заняттях з німецької мови, проте, на нашу думку, корисний з точки зору розвитку сприйняття аудіо-сигналу, особливо під час самостійної роботи студентів, які лише починають вивчати німецьку мову як другу іноземну. Ми пропонуємо такий формат вправи:

**Aufgabe 6:** *Hören Sie und ergänzen Sie den Text.*

**Markus war in der Disco.**

- M \_\_\_\_\_ w \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_
- S \_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_ d \_\_\_\_\_
- D \_\_\_\_\_ E \_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_
- s \_\_\_\_\_ n \_\_\_\_\_ H \_\_\_\_\_
- g \_\_\_\_\_ D \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_
- e \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_
- l \_\_\_\_\_ g \_\_\_\_\_ D \_\_\_\_\_
- h \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ g \_\_\_\_\_
- u \_\_\_\_\_ d \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_
- B \_\_\_\_\_ g \_\_\_\_\_ A \_\_\_\_\_
- N \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_
- a \_\_\_\_\_ C \_\_\_\_\_ g \_\_\_\_\_
- A \_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_
- m \_\_\_\_\_ C \_\_\_\_\_ w \_\_\_\_\_
- t \_\_\_\_\_ g \_\_\_\_\_

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Отже, фундаментальна роль аудіювання у засвоєнні іноземної мови на сучасному етапі розвитку дидактики вже не викликає сумніву. Результати численних емпіричних досліджень переконують у тому, що аудіювання є складною діяльністю, взаємодією низки психічних процесів. З дидактичної точки зору цей вид мовленнєвої діяльності потребує комплексного підходу до реалізації комунікативної мети та цілей оволодіння іноземною мовою. Пошук оптимальних рішень у вказаному напрямку привів нас до розуміння можливості винесення роботи з аудіюванням за межі аудиторних занять, виведення її в онлайн-простір. Керуючись принципом «ефекту зворотної дії» вважаємо завдання у формі тестів найоптимальнішою моделлю. Вдосконалення та урізноманітнення форматів тестового контролю є перспективою подальших дидактичних розробок у даному напрямку.

**СПИСОК ДЖЕРЕЛ**

1. Гребінник Л. В. Технології навчання аудіюванню студентів вищих навчальних закладів у практичному курсі німецької мови з застосуванням бланкових методик. // Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка, № 15, Острог, 2010. – С. 45–52.

2. Цимбал С. В. До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної теорії мовлення на засадах комплексного багатофункціонального підходу // Проблеми сучасної психології. – Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, № 31, Камянець-Подільський, 2016, с. 516–527.

3. Böhme, Katrin. Methodische und didaktische Überlegungen sowie empirische Befunde zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Analysen zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Dissertation). Online verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/boehme-katrin-2011-12-16/PDF/ boehme.pdf> (letzter Zugriff am 26.2.2019).

4. Deutsche Welle. Deutsch lernen// <https://learn german.dw.com/de/einstieg/1-40684000>

5. Field, John (2008) Listening in the language classroom. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

6. Gschwend, Ruth (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Elke Grundler und Carmen Spiegel (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Bern: hep-Verlag, S. 141–158.

7. Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

8. Motive A1–B1. Kursbuch, Lektion 1–30. 1. Auflage. München: Hueber, 2016. – 244 s.

**REFERENCES**

1. Grebinnyk, L. V. (2010). *Technologiyi navchannya audiyuvannya studentiv vy'shhy'x navchal'ny'x zakladiv u prakty'chnomu kursy nimecz'koyi movy' z zastosuvannyam blankovy'x metody'k*. [Technologies for listening to students of higher educational institutions in a practical course of German with the use of blank forms]. Ostrog.

2. Cy'mbal, S. V. (2016). *Do problemy' psy'xologichnogo obg'runtuvannya integracijnoyi teorii movlennya na zasadaх kompleksnogo bagatofunkcional'nogo pidxodu*. [On the problem of the psychological substantiation of the integration theory of speech based on the integrated multifunctional approach]. Kamyanez'-Podil's'ky'j.

3. Böhme, Katrin. (2012). Methodische und didaktische Überlegungen sowie empirische Befunde zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Analysen zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Dissertation). [online]. Available at: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/boehme-katrin-2011-12-16/PDF/ boehme.pdf> [Accessed 26.2.2019]. [in German]

4. Deutsche Welle Deutsch lernen [online]. Available at: <https://learn german.dw.com/de/einstieg/1-40684000> [Accessed 26.2.2019] [in German]

5. Field, John. (2008). Listening in the language classroom. Cambridge.

6. Gschwend, Ruth. (2014). Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Elke Grundler und Carmen Spiegel (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Bern.

7. Imhof, Margarete. (2003). Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

8. Motive A1 – B1. Kursbuch, Lektion 1–30. 1. Auflage. München: Hueber, 2016. pp. 244.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**ГРЕБІННИК Людмила Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного торговельно-економічного університету.

**Наукові інтереси:** німецька мова та методика її викладання у вищій школі, інноваційні технології у мовній освіті.

**БУЛЕНОК Світлана Миколаївна** – старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного торговельно-економічного університету.

**Наукові інтереси:** застосування інноваційних методів у процесі навчання іноземній мові.

**КОВАЛЕНКО Лариса Василівна** – старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного торговельно-економічного університету.

**Наукові інтереси:** сучасні методики викладання іноземних мов.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

**GREBINNYK Liudmyla Vasylivna** – Candidate of Philology, Associate Professor of the Foreign Philology and Translation Department, Kyiv National University of Trade and Economics.

**Circle of scientific interests:** the German language and the methods of language teaching at higher educational establishments.

**BULENOK Svitlana Mykolaivna** – assistant professor, of the Foreign Philology and Translation

Department, Kyiv National University of Trade and Economics.

**Circle of scientific interests:** the innovative techniques employment in foreign language teaching.

**KOVALENKO Larysa Vasylivna** – Assistant Professor, of the Foreign Philology and Translation Department, Kyiv National University of Trade and Economics.

**Circle of scientific interests:** the modern methods of foreign language teaching.

*Стаття надійшла до редакції 29.07.2019 р.*

УДК 378.016:811.161.2

**ГРОМКО Тетяна Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
<https://orcid.org/0000-0002-4661-4302>  
 e-mail: tvhromko@i.ua

**ДАНИЛЮК Оксана Клімівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки  
<https://orcid.org/0000-0002-8765-8475>  
 e-mail: oxana.danyliuk@gmail.com

**КРАЄЗНАВСТВО ЯК РЕГІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Краєзнавство як регіональний компонент завжди викликало у дослідників величезний інтерес, оскільки в контексті ряду педагогічних проблем немає іншого такого всеосяжного засобу освіти і виховання людини, яке вбирало б природу й історію, економіку і політику, культуру і життєдіяльність людей свого рідного краю [4]. Базовий компонент вищої освіти в Україні, сповідуючи історичний підхід до патріотичного виховання студентів, актуалізує його народознавчі, українознавчі, краєзнавчі, а також лінгвістичні напрями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентнісний підхід був застосований у працях Н. Кузьміної, Л. Петровської, А. Маркової, Л. Мітіної, Л. Олексєєвої та ін. Проблема формування компетентності висвітлювалася такими дослідниками, як В. Байденко, І. Зимня, У. Каннінг, Б. Креме, В. Куніцина, Г. Рот, Б. Рунде, В. Сейд, Б. Шпінат, Г. Шотмейер. Докладні, структурні характеристики

компетентності неодноразово були в центрі уваги С. Гончарова, В. Куніцина, В. Первутинського [7]. Аналіз змісту компетентності, характеристику її складових представлено у дослідженнях вітчизняних науковців – О. Локшиної, О. Пометун, В. Свистун, В. Ягупова; сучасні тенденції розвитку змісту освіти у зарубіжних країнах були схарактеризовані О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсаком [8, с. 33].

Аналіз наукових досліджень за минулі роки показує значимість опублікованих матеріалів для вдосконалення змісту, організації краєзнавчої роботи в освітніх установах, а також для подальших наукових досліджень. Провідними в дослідженнях проблем педагогічного краєзнавства є питання культури рідного краю, формування національної самосвідомості, громадянськості і патріотизму.

**Мета статті** – обґрунтувати роль краєзнавства у професійній підготовці майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу**