

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**В. П. Свиридюк**

**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ  
ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

**МОНОГРАФІЯ**

Київ  
Видавничий центр КНЛУ  
2024

УДК 378.147:811.112.2

С 24

**Друкується за рішенням вченої ради  
Київського національного лінгвістичного університету  
(протокол № 2 від 26 серпня 2024 року)**

**Рецензенти:**

- Данилюк С. С.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;
- Биконя О. П.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Пенітенціарної академії України;
- Хоменко О. В.** – доктор педагогічних наук, доцент, професор, кафедри іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

**Науковий редактор:**

**Бігич О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Свиридюк, В.П.**

**С 24 Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи [монографія].**  
Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2024. 381с.

**ISBN 978-966-638-384-9 (Print)**

**ISBN 978-966-638-385-6 (Online)**

У монографії розкривається концептуальна система формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи. Наукову роботу присвячено теоретичному обґрунтуванню розробленої методики, яка базується на сучасних підходах і принципах навчання і вивчення іноземної мови і культури. У праці представлений аналіз новітніх досягнень у галузі методики викладання іноземних мов і культур вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема німецькомовних країн, чия мова стала предметом вивчення. Автор пропонує власні спостереження і дослідження щодо удосконалення навичок і вмінь німецькомовної компетентності на рівні міжкультурної комунікації. Наукове дослідження призначається для викладачів з фахової підготовки іноземної мови у вищих закладах освіти. Робота представляє інтерес для майбутніх викладачів у галузі освітньої іншомовної підготовки фахівців першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів здобуття вищої освіти, аспірантів, які працюють над дослідженням сучасних технологій навчання іноземних мов і культур. Праця також адресується керівникам закладів освіти, для яких європейські стандарти володіння іноземною мовою і культурою є вимогою сучасного суспільства.

**ISBN 978-966-638-384-9 (Print)**

**УДК 378.147:811.112.2**

**ISBN 978-966-638-385-6 (Online)**

© Свиридюк В.П., 2024

© Видавничий центр КНЛУ, 2024

# ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....	5
ВСТУП .....	6

## **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ .....**

8

1.1. Чинні законодавчі акти щодо визначення загальної національної стратегії здобуття вищої іншомовної освіти в Україні .....	8
1.2. Культурологічний підхід як контекст формування мовного складника міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови .....	14
1.2.1. Фонетична компетентність як складова міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів .....	19
1.2.2. Лексична компетентність як складова міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів .....	28
1.2.3. Граматична компетентність як складова міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів .....	38
1.3. Методичні засади формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	47
1.3.1. Організація процесу формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів .....	55
1.4. Психологічні засади формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови .....	62
1.5. Педагогічні засади формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови .....	72
1.5.1. Професійний портрет сучасного викладача німецької мови і культури .....	80

## **РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ .....**

89

2.1. Концепція створення методичної системи формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	89
2.2. Сучасні підходи до формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	98
2.3. Цілі і завдання навчання німецької мови й культури майбутніх викладачів .....	114

2.3.1. Цілі і завдання формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	120
2.4. Зміст формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	142
2.5. Принципи формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	158

### **РОЗДІЛ III. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ .....**

3.1. Самостійна робота як провідна організаційна форма навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти .....	172
3.2. Методи та технології формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	182
3.3. Сучасні засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	204
3.4. Система вправ і завдань для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	218
3.4.1. Підсистема вправ і завдань для формування професійно спрямованої компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	238

### **РОЗДІЛ IV. СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ПРОЦЕСУ Й РЕЗУЛЬТАТУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ .....**

4.1. Формувальний контроль рівня сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови.....	261
4.2. Підсумковий контроль рівня сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови .....	288
4.3. Критерії та параметри оцінювання рівня сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи .....	303
4.4. Різновиди портфоліо як сучасного засобу самоконтролю й самооцінювання під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови.....	324

ВИСНОВКИ .....

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....

ДОДАТКИ .....

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЗВО – заклад(и) вищої освіти

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

ІМ – іноземна/і мова/и

ІМіК – іноземні мови і культури

МІКК – міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність

МКК – міжкультурна компетентність

МНКК – міжкультурна німецькомовна комунікативна компетентність

НМ – німецька мова

НМіК – німецька мова і культура

НМК – навчально-методичний комплекс

ОП – освітня програма

СР – самостійна робота

## ВСТУП

Переосмислення цінностей однієї нації відбувається через призму усвідомлення цінностей інших народів, які лежать в основі формування й розвитку особистості як представника етнолінгвокультури.

Євроінтеграційні процеси України в галузі освіти і науки зумовлюють нові підстави для опанування ІМ на рівні вербально-семантичних засобів і для реалізації міжкультурних потреб у контексті діалогу культур. У світлі вимог Болонського процесу перегляд цілей і змісту іншомовної освіти орієнтується на загальноєвропейські стандарти і вихід в освітньо-науковий простір завдяки вмінням здійснювати міжкультурну іншомовну комунікативну діяльність.

Підвищений інтерес української молоді до здобуття першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти у німецькомовних країнах спонукає викладачів НМ до виокремлення нових завдань, які здебільшого пов'язані із міжкультурним аспектом володіння НМ, що має забезпечити успішність сприйняття і розуміння реалій німецькомовних країн, їхніх національно-культурних особливостей. З іншого боку, українська культура інтегрується до німецькомовної культури, що ніяким чином не має меті розчинитися або асимілювати в процес іншомовного спілкування, а навпаки - нейтралізувати у комунікантів латентність національної ідентичності.

Відповідальність за формування якостей свідомого громадянина держави, виокремлення його національно-культурних характеристик лягає великою мірою на викладачів ІМіК, завданнями яких є:

- спонукати молоде покоління до набуття знань про мову і культуру своєї країни і країн, мова яких вивчається;
- виокремлювати національно-культурні особливості, які є регуляторами успішного спілкування;
- демонструвати власне ставлення до культуромовних явищ інших етнолінгвокультур;
- надавати іншомовній діяльності автентичності й реалістичності відповідно до соціально-комунікативних умов і обставин;
- тематизувати національні культуромовні особливості через призму культурологічних ознак рідної української мови;
- упроваджувати когнітивно-комунікативні стратегії для моделювання мовленнєво-дискурсивної взаємодії представників різних етнолінгвокультур.

Отже, майбутні викладачі ІМіК повинні не лише уміти формувати функціональні комунікативні компетентності, а й мати здібності розвивати міжкультурний аспект у світлі діалогу культур.

Міжкультурна компетентність як компонент іншомовного спілкування реалізується через розвиток знань і вмінь, що забезпечується системою вправ і завдань на основі інноваційних технологій, мета яких бути адекватними комунікативній ситуації. Міжкультурний аспект у формуванні іншомовного спілкування займає провідне місце, де толерантність, емпатія, довірливе ставлення до чужого створюють сприятливе середовище для досягнення комунікативного наміру. Організація навчально-пізнавального середовища

потребує сучасних підходів, методів і технологій навчання, за допомогою яких уможливлується моделювання соціально-комунікативних умов як мотиву й стимулу для спілкування НМ.

Сучасний світ визначається швидкими змінами у всіх галузях науково-освітнього прогресу. Готовність викладача ІМіК до глобальних змін є показником сучасності та свідомого саморозвитку, який започатковується через уміння організовувати власне самостійне учіння задля опанування МІКК у сукупності її складових.

СР як одна з організаційних форм процесу іншомовної освіти в межах кредитно-модульної системи уможливує формування у майбутніх викладачів НМ здатності до самовибору, саморефлексії й самореалізації, що є невід'ємним складником навчання впродовж життя. Принципи індивідуалізації, самовідповідальності й активної творчості підкреслюють автономію майбутніх викладачів НМ в умовах СР з метою розв'язання проблемних комунікативних завдань НМ.

Важливу роль у підготовці майбутніх викладачів НМ відіграє система вправ і завдань, її реалізація в сукупності з когнітивно-комунікативними стратегіями. Удосконалення стратегічних дій у поєднанні з інноваційними технологіями навчання НМ уможливує моделювання освітнього іншомовного середовища в такий спосіб, щоб дискурсивно-компенсаторні навички і вміння забезпечували міжкультурний дискурс мовної особистості майбутнього викладача НМ. Вправи й завдання забезпечують не тільки формування цільової МІКК, а й розвиток професійних здібностей, що потребує якісного контролю / самоконтролю й оцінювання / самооцінювання навчальних успіхів майбутніх викладачів НМ.

Теоретичне переосмислення іншомовної парадигми формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час СР, якісна контрольна-оцінювальна система набутих знань і вмінь дають нові можливості організувати навчально-пізнавальне середовище в умовах СР, що ніяким чином не обмежує вільний доступ до прийнятних засобів формування метакогнітивних, когнітивно-комунікативних стратегій в оволодінні іншомовним спілкування на міжкультурному рівні.

Укладена система вправ і завдань у контексті виокремлених підходів і принципів уможливує оптимізацію процесу оволодіння МІКК майбутніх викладачів НМ, підкреслює його культуромовний потенціал і культурно-специфічні знання студентів магістратури, реалізація яких покликана з'ясувати національно-специфічні особливості німецькомовних країн, а також засвідчити власну національну ідентичність.

Запропонована монографія має на меті сприяти розв'язанню окреслених завдань і вдосконаленню шляхів здійснення теоретико-методичних досліджень з метою формування МІКК майбутніх фахівців у галузі іншомовної освіти, а також формування культурно мовних особистостей, покликаних бути посередниками на межі щонайменше двох різних етнолінгвокультур.

# **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

## **1.1. Чинні законодавчі акти щодо визначення загальної національної стратегії здобуття вищої іншомовної освіти в Україні**

Освітня галузь України приймає життєві виклики XXI ст., зумовлені стрімким науково-технічним прогресом, інтеграцією в європейську наукову спільноту, становленням самосвідомості громадян щодо національної ідентичності в ньому.

Становлення фахівців у галузі освіти перебуває в безпосередньому зв'язку як зі змінами в суспільстві, так і з новими вимогами до змісту освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО), якісна освіта яких залишається пріоритетом на європейському ринку конкурентних переваг. Майбутній викладач іноземної мови (ІМ) один із перших, хто може підтримати і створити належні умови, щоб конкурувати із країнами, вступати із ними в конструктивний діалог, не порушуючи культурний стандарт рівня європейського суспільства в контексті глобалізаційних принципів співдружності та співпраці.

Сформовані на достатньому рівні загальноосвітні, професійні й фахові компетентності є підставою для майбутніх фахівців входити в безмежний науково-дослідницький світ, педагогічну професійну діяльність. Концентрація науково-практичного потенціалу в умовах євроінтеграції й технологічно-інформаційної еволюції суспільства поступається здатності до реалізації накопичених навичок і вмінь випускників ЗВО.

Якість іншомовної освіти та придатність її у всіх сферах професійного й приватного життя стає метою кожного здобувача вищої освіти. Досягнення цієї мети, зокрема майбутніми викладачами ІМ, гарантується освітніми державними стандартами в сукупності документів, які регламентують право на здобуття вищої освіти та вимоги до неї.

Болонський процес, з яким пов'язані численні реформи в галузі освіти України, зокрема вищої освіти, заснованої на спільності фундаментальних принципів функціонування, і яка називається зоною європейської вищої освіти (Клепко, 2006, с. 35), зумовлює перегляд й удосконалення цілей і змісту у підготовці фахівців з ІМ. У "Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої школи" (2006) йдеться про підходи до надання освітніх послуг, відповідно до яких майбутні фахівці зможуть конкурувати на європейському ринку праці та втілювати ідеї у співпраці з представниками інших країн. Підсиленням до професійної діяльності майбутніх



викладачів є підстави “Національної рамки кваліфікації” (2011), яка ґрунтується на європейських і національних стандартах і принципах та відповідає другому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (Національна рамка ..., 2020, п.6).

Компетентнісний принцип є ключовим, в основу якого закладено здатності успішно соціалізуватись, здійснювати професійну діяльність або подальше учіння. Принцип відповідальності й автономії є невід’ємним складником для забезпечення якості та гнучкості набутих знань і здібностей.

Значущість навчання і вивчення ІМ підкріплюється Законом України “Про вищу освіту” (2014), в якому через статтю 3 ініціюється “інтеграція системи вищої освіти України в європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи”. Згідно із вказаною статтею Закону України майбутній викладач ІМ повинен не тільки здійснювати навчальний процес з формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), а й усвідомлювати національні цінності країн, чією мовою здобуваються знання, формуються навички й розвиваються вміння під час моделювання освітнього процесу.

Освітні стандарти конкретизуються у сфері підготовки викладачів ІМ у концепції “Нової української школи”. Зазначений документ постулює ключовий компетентнісний принцип освіти – навчання впродовж життя. Головним завданням сучасного викладача ІМ є формування ІКК учнів та здійснювати посередницьку діяльність у міжкультурному спілкуванні (Концепція ... 2016, с. 11.), за рахунок чого поле діяльності майбутнього викладача ІМ стає ширшим і трудомістким. Викладач ІМ повинен набути знань і вмінь, щоб зайняти гідне місце в соціумі як взірць досконалої мовно-культурної особистості, стати посередником між рідною і чужою культурою, культурою народу виучуваної ІМ. Нові вимоги потребують від викладача ІМ умінь насичувати заняття країнознавчими і культурознавчими навчальними матеріалами як рідної, так і іншомовної країни залежно від комунікативних потреб і цілей. Усвідомлення студентами національних рис комунікативної поведінки спілкування відбувається під час сприйняття й розуміння навчального матеріалу ІМ, де рідна українська ідентичність не втрачає виховної цінності. Отже, “Концепція нової української школи” відкрила нові горизонти для переосмислення й удосконалення цілей і змісту навчання та вивчення іноземних мов і культур (ІМіК). Крім того, компонентний склад професійної компетентності майбутнього викладача ІМ набуває європейських рис, які підкреслюють європейський мультикультуралізм, повагу до людини та її цінностей незалежно від кольору шкіри, релігії, етносу або нації.

Наступним новітнім викликом у розбудові вищої освіти є Закон України “Про освіту” (2017), у статті 3 якого маніфестується “право на якісну та доступну освіту” впродовж усього життя. В другому розділі цього закону статтею 10 задекларовано рівні освіти, де другий (магістерський) рівень вищої освіти є ланкою на шляху до безперервного освітнього процесу. Відповідно до цього державного акту лінгвістичні факультети й університети України здійснюють підготовку викладачів ІМ з двох спеціальностей: 035 – Філологія:

Спеціалізація: 035.043 – германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька та 014 Середня освіта, спеціалізація 014.022 Німецька мова та зарубіжна література. Впровадження рівневої підготовки майбутніх фахівців в ЗВО України також пов'язано зі змінами, зумовленими Болонським процесом, ідеї якого втілено в законодавчі освітні документи. В структуру професійної підготовки майбутнього викладача ІМ входить – перший (бакалаврський) рівень вищої освіти (4 роки) та другий (магістерський) рівень вищої освіти, який триває від 1,5 до 2-х років (Закон України “Про освіту”, 2017).

Важливого значення для майбутнього фахівця набуває закон України “Про загальну середню освіту” (2020), в якому представлено низку компетентностей, які визначають результативність підготовки майбутніх викладачів у контексті сформованих освітніх, практичних, виховних і розвивальних цілей з огляду на професійні й фахові здібності. Отже, регламентоване право на навчання впродовж життя та компетентнісний підхід як ключовий для здобуття освіти в цілому висувають нові вимоги до організації процесу іншомовної освіти загалом і до формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) майбутніх викладачів ІМ під час їхньої самостійної роботи зокрема. Крім того, ЗВО виявляють інтерес до забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудоких відносин із фахівцями галузі іншомовної освіти. Визнання в європейському середовищі здобутої в Україні кваліфікації стає у студентів магістратури зовнішнім мотивом до формування МІКК і регулятором взаєморозуміння на ринку праці й у приватному житті.

Координація підготовки майбутнього викладача ІМ відбувається й з урахуванням професійних стандартів. Так, “Професійний стандарт вчителя початкових класів, вчителя ЗЗСО і вчителя з початкової освіти” (2020) доповнює вищезазначені документи низкою компетентностей, які повинні бути сформовані у студентів магістратури під час виконання навчального плану за спеціальностями 035 Філологія та 014 Середня освіта. З-поміж них виокремлюються предметно-методична компетентність і здатність до навчання та підвищення кваліфікації впродовж життя. Цей постулат має глибинне філософське значення для кожної людини, яка вбачає становлення своєї особистості через навчання. В цьому контексті найчастіше цитуються слова Г. Сковороди (1722-1794): “Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестане вчитися” (Сковорода, 1973, с. 177).

Майбутнім викладачам ІМ допомагає ствердитися в творчому педагогічному просторі професійний стандарт на групу професій “Викладач закладів вищої освіти” (2021), в якому з-поміж загальних, професійних і фахових компетентностей зосереджується увага на “здатності проявляти емпатію; толерантність і повагу до культурної різноманітності” (Професійний ..., 2021, с. 4). Завданням викладача ІМ стає навчитися бачити відмінності між рідною та чужою культурами, бути відкритим до цінностей, сформованих на їхній основі, й усвідомлювати той факт, що людське мислення є культурно детермінованим.

Дослідження державних освітніх документів свідчить, що процес здобуття освіти зазнав становлення від “знанняцентричної” до “компетентнісноцентричної” парадигми. В світлі представленого аналізу ми розділяємо думку А. Ільченко та С. Шейко щодо завдань ЗВО: 1) підготовки висококваліфікованого фахівця, яка є наскрізною, послідовною, цілісною системою (учень – студент – фахівець (бакалавр, магістр); 2) реалізації стандартів освіти сучасності в їхньому змістовому й організаційному вираженні; 3) нинішня освіта неможлива без поступової, цілеспрямованої інтеграції освітньої діяльності в європейський і світовий інформаційний простір.

Крім того, нова освітня парадигма щодо вищої освіти також передбачає набуття компетентності, ерудиції, формування творчості, культури особистості. В цьому її головна відмінність від старої парадигми, що загалом була спрямована на навчання (її гаслами були: знання, вміння, навички і виховання); встановлення тісного зв'язку між простором вищої освіти та простором наукових досліджень; сприяння створенню системи навчання впродовж життя (Ільченко & Шейко, 2014, с. 80-120).

Перспективним напрямком у підготовці майбутнього викладача ІМ є дотримання комплексності навчальних стратегій, реалізація яких відбувається через набуття знань, умінь, автономності та відповідальності, та ініціювання нових навчально-методичних матеріалів для формування МІКК як мети і засобу для взаєморозуміння щонайменше двох іншомовних культур, з-поміж яких рідна, українська, культура виступає поруч із іншими етнолінгвокультурними спільнотами.

Функції національного стандарту підготовки майбутніх викладачів німецької мови (НМ) виконує освітня програма (ОП), яка розробляється в Україні кожним ЗВО індивідуально на основі державних законодавчих актів для проходження процедури акредитації спеціальності (Черноватий, 2013). Наразі освітній процес з формування професійних і фахових компетентностей викладача НМ здійснюється відповідно до ОП зі спеціальності 035 Філологія; спеціалізації 035.043 – германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька та спеціальності 014 Середня освіта, спеціалізації 014.022 Німецька мова та зарубіжна література. Студенти магістратури, які виконали навчальну програму згідно із спеціальністю 014 Середня освіта мають право обіймати посади вчителя, викладача НМ. Магістрант-філолог, який отримав підготовку за спеціальністю 035 Філологія, як зазначається у ОП, може працювати у ЗВО на викладацьких і науково-дослідних посадах.

З метою визначення вектору стратегій формування МІКК у майбутніх викладачів НМ під час їхньої самостійної роботи (СР) ми проаналізували низку ОП вітчизняних ЗВО з цих двох спеціальностей і співставили їхній компонентний зміст станом на 2021 навчальний рік. Джерелом надходження ОП були інтернет-сторінки університетів України, на яких подано покликання на освітні документи. До змісту ОП входять дисципліни для фундаментальної та професійної підготовки майбутніх викладачів НМ.

Обов'язкові й вибіркові дисципліни з НМ, на основі яких формується міжкультурна німецькомовна комунікативна компетентність (МНКК) представлено в табл. 1.

Таблиця 1

**Огляд компонентного змісту щодо викладання німецької мови в університетах України відповідно до спеціальностей**

<b>Спеціальність 035 Філологія спеціалізація 035.043 – германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька мова</b>		
Київський університет імені Бориса Грінченка	Професійна німецька мова Наукова німецька мова Сучасний літературний процес у Німеччині	Написання і захист кваліфікаційної магістерської роботи  Виробнича педагогічна практика з німецької мови
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	Практичний курс основної іноземної мови Курсова робота (філологічні дисципліни) Основи міжкультурної комунікації	
Чорноморський національний університет імені Петра Могили	Германське мовознавство та історія лінгвістичних вчень (німецькомовний курс) Комунікативні стратегії німецької мови	
Київський національний лінгвістичний університет	Культура усного та писемного мовлення Усний переклад (послідовний і синхронний)	
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	Практика усного та писемного мовлення німецької мови	
<b>Спеціальність 014 Середня освіта спеціалізація 014.022 Німецька мова і література</b>		
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	Культура усного і писемного німецького мовлення	Написання і захист кваліфікаційної магістерської роботи
Центрально-український державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка	Практичний курс німецької мови	
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	Практика німецького усного і писемного мовлення	Виробнича педагогічна практика з німецької мови
Київський національний лінгвістичний університет	Культура усного і писемного мовлення	

	Ділова німецька мова для маркетингу	
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди	Практичний курс німецької мови	

Модернізація освітнього процесу за допомогою ОП створює відкриту прозору систему здобуття вищої освіти, дає можливість здобувачам право вибору й самостійності під час опанування загальними фаховими компетентностями. За програмними результатами навчання можна передбачити цільові орієнтири учіння тих, хто вчиться, визначити мету й завдання системи іншомовної освіти та визначити рівень компетентного користувача ІМіК.

Завдяки ОП уможлиблюється адекватно здійснити контроль й оцінювання кінцевих результатів відповідно до державних освітніх стандартів і зіставити їх із основоположними загальноєвропейськими вимогами, що підсилює придатність конкурентоспроможного фахівця на освітньому ринку праці.

Отже, ОП як один із нормативних освітніх документів ЗВО регламентує виконання навчального плану для здобуття професії викладача ІМ, а, відтак, виконує координувальну, контролюючу й оцінювальну функції.

У межах ОП спеціальностей 035 Філологія та 014 Середня освіта ми виділяємо такі базові компоненти, відповідно до яких здійснюється формування НМ МІКК під час СР майбутніх викладачів: 1) теоретико-лінгвістична мовна підготовка - дисципліна НМ; 2) вибіркова дисципліна як міжпредметний компонент з лінгвокраїнознавчим змістом; 3) науково-дослідницька робота, елементом якої є культурно-специфічні характеристики країни виучуваної ІМ; 4) виробнича практика, зміст якої реалізується через мову і культуру країн виучуваних ІМ.

Наступним кроком у розробленні методичної системи формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої самостійної роботи є визначення цілей і змісту іншомовного матеріалу, завдяки чому формуються й розвиваються навички й уміння іншомовного спілкування в сукупності мовних, мовленнєвих й лінгвосоціокультурного складників.

Типова програма з НМ, укладена з урахуванням вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003) залишається єдиним документом для розроблення робочих програм з практичних дисциплін НМ у вітчизняних ЗВО (Vorisko et al., 2004). Відповідно до умов сьогодення цей документ певною мірою застарів, хоча б тому, що охоплює п'ятирічну підготовку майбутніх педагогічних фахівців з НМ. Предметний зміст, який використовується для укладання робочих програм, також потребує оновлення разом із кінцевими практичними цілями, які повинні регламентуватися згідно із двома рівнями вищої освіти: бакалаврським і магістерським, де МІКК є однією із ключових цілей навчання й вивчення НМіК. Відсутність новизни й конкретизації в Типовій програмі зумовлює, на нашу думку, потребу її

удосконалення, оскільки 1) збіднюється зміст освітнього процесу в контексті міжкультурного іншомовного комунікативного спілкування; 2) зменшується значущість культурного коду країн під час оволодіння іншомовним спілкуванням; 3) нівелюються культурні цінності представників німецькомовних лінгвокультур; 4) стимулюється міжмовна інтерференція культурно-специфічних явищ у всіх сферах міжкультурної комунікації; 5) з'являються прогалини в освітньому процесі щодо національно-культурних характеристик народів у контексті міжкультурної комунікації.

У нашому дослідженні ми передбачаємо сформулювати практичні цілі формування МНКК, ураховуючи вимоги Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003) та Рамкової програми з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (2014), а також доповнити Типову програму з НМ, цілі та зміст якої визначають підготовку випускника ЗВО із рівнем володіння НМ С2 – викладача НМ.

Таким чином, підґрунтям забезпечення якості іншомовної освіти у вітчизняних ЗВО є законодавчі акти України, які визначають загальну національну стратегію здобуття освіти; нормативні документи, пріоритетом яких залишається принцип сучасної парадигми освіти: комунікативна спрямованість; особистісно орієнтований підхід; автономія; інтегроване навчання мовних і мовленнєвих умінь (Ніколаєва, 2010), стандарти вищої освіти, втілені у розроблених ОП. Типова програма з НМ, яка визначає кінцеві цілі її навчання у ЗВО майбутніх викладачів НМ на рівні С2, потребує оновлення й удосконалення, що передбачає одне із завдань нашого дослідження.

## 1.2. Культурологічний підхід як контекст формування мовного складника міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови

Одним із складників МНКК є мовна компетентність, представлена фонетичною, лексичною і граматичною компетентностями. Мовні компетентності нижчого ієрархічного порядку становлять багатогранність мови, в якій залишаються відбитки історичного досвіду народу, його національні орієнтири, стереотипи, культура способу життя (Hu & Byram, 2009; Quetz & von der Handt, 2002 та ін.)

Міжкультурне іншомовне спілкування потребує соціально зумовлених засобів висловлювання і розумінням думки, лінгвоетнокультурних символів і знаків, які є мовними репрезентантами ментальності народів виучуваної ІМ (Бігич та ін., 2013; Gwenn, 2011).

Лінгвістична складова становить підґрунтя моделі світу через призму мови як національно-специфічної ознаки німецькомовних народів. Крім того, лінгвістична складова забезпечує практичний курс НМ і доповнює вивчення інших фахових дисциплін, які викладаються НМ, відповідно до ОП зі спеціальностей 035 Філологія та 014 Середня освіта.

Унаслідок аналізу праць, пов'язаних із німецькомовним матеріалом, стає

МОЖЛИВИМ:

- ✓ визначати цілі і зміст формування МІКК;
- ✓ представити національно-специфічні характеристики країн виучуваної НМ;
- ✓ презентувати складники культури країн (традицій, художньої культури, “національної картини світу”, комунікативної поведінки) (Gwenn, 2011), завдяки яким здійснюється формування МІКК;
- ✓ представити національний характер комунікантів;
- ✓ зіставити своєрідність й унікальність власного “Я” – представника української національної культури.

Безсумнівно, мова посідає центральне місце серед національно-культурних складників. Мова сприяє глибокому вивченню культури і може бути як засобом спілкування, так і засобом відмежовування людей.

Завданням цього підрозділу – сфокусувати увагу на мовних засобах, які є передумовою формування МІКК майбутніх викладачів НМ, представників української культури. При цьому ми враховуємо набутий досвід студентів магістратури протягом чотирьох років навчання в бакалавраті до початку здобуття вищої освіти на другому (магістерському) рівні.

Вважаємо за доцільне окреслити вимоги до міжкультурної лінгвістичної (фонетичної, лексичної та граматичної) компетентності майбутніх викладачів на підставі Типової програми з НМ та рівня С2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Ради Європи.

Під терміном «компетентність» розуміємо “психологічний комплекс новоутворень, які формуються завдяки освітньому процесу та духовно-матеріальній практиці людини. Це – особистісна риса, яка постійно розвивається” (Feld-Knapp, 2015, с.14), рушійною силою якої є мова. Формування МНКК передбачає здійснення комунікантами діалогу. Результативність діалогічної діяльності між двома представниками іншомовних культур залежить від багатьох чинників, центральним з яких є мова як засіб усвідомлення культури, як феномену нації та держави.

Щодо визначення явища культури, то ми зупинимось лише на тих, які є релевантними для процесу формування ІКК. У працях, присвячених міжкультурній комунікації, автори зазначають різні підходи до детермінування такого феномена як культура. А. Reimer виокремлює поняття культури як багатогранного й комплексного феномену відповідно до галузі дослідження, зокрема культурології, антропології, філософії тощо. Науковці повертаються до аналізу цієї сутності декілька разів, уточнюючи це поняття, але погляди на цей феномен змінюються. К. Schmid зазначає, що культура є єдністю цінностей, норм, ставлень і відношень, переконань певної соціальної спільноти, яка виражається у розмаїтті поведінкових дій та артефактів, а також дає відповіді на вимоги певної спільноти, які утворюються в процесі творення життєвих дій (Reimer, 2005, с. 8).

В. Загороднова також вбачає в сутності поняття культури систему ціннісних орієнтацій, переконань, смислів, які знаходять своє вираження у різних формах практичної життєдіяльності людей, а також у результатах їхньої життєдіяльності в матеріальних і духовних продуктах (Загороднова, 2018, с. 39).

С. Altmayer (2010) під культурою в широкому сенсі слова розуміє весь навколишній світ людини, в якому постійно відбуваються зміни, зумовлені діяльністю людини. С. Піддубний (2016) детермінує культуру багатограним явищем історичного походження, в якого кожна грань є предметом вивчення. Науковець називає культуру продуктом життєдіяльності; явищем, розвиток якого може відбуватися лише в процесі соціалізації; результат стає відчуттям єдності для членів групи, які належать до однієї спільноти, де мова виконує культурну роль гуртування. Р. Kühn (2006) підкреслює значення мови в культурі, де мова – це частина культури і культура є частиною мови. У мові представлено предмети культурного й реального світу, які матеріалізуються через морфолого-семантичні одиниці. Мова реалізує й вербалізує національну культурну картину світу, зберігає її і передає з покоління в покоління. Завдяки комунікативній і кумулятивній функціям мови уможлиблюється зрозуміти соціальний досвід, обумовлений діяльністю народу (Kühn, 2006, с. 53). Лінгвістична компетентність як складник МІКК стає домінантою в процесі іншомовної освіти та усвідомлення взаємозв'язку між мовою та культурою народів виучуваної мови. Рівень сформованості лінгвістичної компетентності повинен відповідати вимогам Типової програми з НМ (Borisko et al., 2004), укладеної на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Ради Європи.

Особливості використання мовних засобів під час здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності акцентують методисти як вітчизняного, так і зарубіжного науково-освітнього простору: О. Тарнопольський (2020), О. Бігич та ін. (2013), Н. Басай (2013) J. Ransmayr (2016), U. Ammon (1995), K. Reinke (2016), W. Steinig (2015) та ін. У процесі теоретичного осмислення визначення лінгвістичного складника в навчанні й вивченні ІМіК науковці одностайно стверджують, що результативність використання мовних засобів залежить від принципів, які пов'язані з рівнем іншомовної підготовки; цілями підготовки; віком; етапом навчання; контекстом діяльності тих, хто вчиться.

У процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ, які відповідно до ОП вивчають НМ протягом одного року, важливою умовою є вдосконалення іншомовних комунікативних здібностей та подальше формування мовленнєвих навичок і вмінь міжкультурного спілкування, процес якого передбачає набуття знань ведення діалогу на межі двох іншомовних культур у сфері професійного і повсякденного життя. Лінгвістична складова будь-якої мови слугує фундаментом для формування мовної картини світу, виконує функцію соціальної взаємодії в реальних ситуаціях міжкультурного спілкування. Із дотриманням норм функціонування мовних засобів у процесі іншомовного спілкування той, хто вивчає мову, переосмислює себе як мовну особистість, яка повинна розуміти інших і бути зрозумілою для них. Грамотність і чистота мовлення, дотримання правил нормативної НМ є візитною карткою викладача-словесника, його комунікативних здібностей як фахівця, так і представника іншої культури, межа якої є лише для усвідомлення і відкриття культур країн виучуваної ІМ.

У філософському вимірі володіння мовою відтворює багатогранність



культурного світу мовця, в якому живуть національно-специфічні ознаки нації, етнокультурної спільноти, які стають відчутно реальними через слово.

Феномен розуміння національної специфіки завдяки мові, зокрема української, задекларований І. Огієнком (1882-1972) у праці “Наука про рідномовні обов’язки”. Філософ називав літературну мову “головним двигуном культури народу, найміцнішою основою національної складової особистості” (Огієнко, 1995). Думки українського дослідника початку ХХ століття видаються нам вагомими, тому що створюють засади для розуміння свого українського “Я” у міжкультурній комунікації із представниками німецькомовних культур. У згаданій праці І. Огієнко писав, що “рідна мова, то є найважливіший ґрунт духовного й культурного зростання народу. Мова належить до соціальних і духовних цінностей народу, в ній найяскравіше виявляється ментальність українця, його психіка, це найперша сторона психічного “Я” (Огієнко, 2004, с. 43) Мова, її складові, зокрема лінгвістична, вибудовують соціальне середовище, у якому відбувається обмін духовним і матеріальним досвідом, закодованим у національному слові.

Набуває значущості у процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ філософське бачення мови В.фон Гумбольдта (1769-1859). Мова – не просто зовнішній засіб спілкування людей, підтримка громадських зв’язків, вона закладена у самій природі людини і необхідна для розвитку її духовних сил і формування світогляду (Гумбольдт, 2001, с. 51). Основоположним вченням для визначення МІКК видаються нам слова лінгвофілософа неогумбольдиста Л. Вайсгерберга (1899-1985), який підкреслював важливість певної етнолінгвістичної спільноти, завдяки якій людина може володіти мовою (Lösener, 2000).

Вищезазначені твердження вчених-лінгвістів закладають підвалини для мовної особистості, теорія якої знайшла своє відображення у працях Ф. Бацевича, Л. Струганець, А. Нікітіної та ін. Лінгвісти описують мовні здібності людини, володіння якими визначає мовну особистість, зокрема дискурсну (Нікітіна, 2013, с.102). Рідна мова є рушійною силою для усвідомлення своєї національної мовної картини світу під час зустрічі із чужою мовою, представники якої мають свої національно-специфічні мовні, культурні характеристики (Бацевич, 2009, с. 210).

За теорією лінгвофілософів людина пізнає світ через реальність – поняття – слово, що відображається у соціально-культурному баченні картини світу. Під час формування ІКК відбувається зворотна дія. Щоб зрозуміти іншомовну реальність, треба спочатку володіти словом.

Лексичні одиниці та пов’язані з ними лінгвістичні явища розглядаються у методичній літературі як мовний аспект володіння іншомовним спілкуванням. Основи лінгвістичного вчення стали предметом висвітлення лінгводидактів як вітчизняних, так і зарубіжних, зокрема німецькомовних, Н. Бориско, Н. Склярєнко, С. Ніколаєвої, О. Бігич, А. Vielau, Н. Takahashi та ін. Формування МІКК майбутніх викладачів НМ передбачає оволодіння вміннями трьох мовних аспектів: фонетичним, лексичним і граматичним, які повинні доповнюватися соціокультурними характеристиками, які лежать в основі вимог

Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Ради Європи і визначають МІКК як сукупність лінгвістичної, соціолінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, дискурсивної та соціальної компетентностей.

Фонетичну мовну компетентність складають знання, навички та здатність і готовність їх реалізувати у процесі іншомовного спілкування. Майбутні викладачі НМ повинні усвідомити не тільки значущість удосконалення фонетичного аспекту на завершальному етапі здобуття вищої освіти, а й користуватися знаннями цього аспекту про способи презентації як культурних цінностей рідної культури, так і культури народу виучуваної НМ (Манакін, 2012). Знання звукового аспекту НМ допомагає визначати країну, частину країни, етнолінгвістичну спільноту, оскільки НМ є плюрицентричною.

Навчання і вивчення НМіК, зокрема формування МІКК майбутніх викладачів НМ, ускладнюється, з одного боку, тим, що в німецькомовних країнах не говорять уніфікованою мовою, оскільки НМ характеризується плюрицентричністю. З іншого боку, така особливість НМ розширює межі пізнання національно-культурної картини частини Європи та її мовну картину світу (Kellermeier-Rehbein, 2014).

У. Амон визначає стандартний варіант мови як мовну норму у загальноприйнятих і формальних суспільно-політичних комунікативних ситуаціях, яка визначається зазвичай комунікантами (Kellermeier-Rehbein, 2014, с. 25; Ehrlich, 2011). Плюрицентрична мова – це мова із багатьма національними центрами, в яких закодифіковано різні мовні варіанти. Мовним центром, за У.Амоном, може бути держава, нація або мовна спільнота як частина нації із своїм власним стандартним варіантом (Kellermeier-Rehbein, 2014, с. 28; Amon, 1995, с. 3). НМ охоплює щонайменше три мовних центри: Німеччину, Австрію і Швейцарію, а з погляду на мовну картину Європи, то НМ є державною мовою спілкування у Люксембурзі та Ліхтенштейні. Крім того, вона є функціональним засобом спілкування у східній Бельгії та південному Тіролі.

Національна варіативність (Varietät) складається із усіх стандартних варіантів мови, які визначають етнолінгвістичну спільноту відповідно до свого функціонування. Діасистеми із багатьма національними стандартами називають плюрицентричними мовами (Kellermeier-Rehbein, 2014, с. 19).

Науково-теоретичні засади формування МІКК майбутніх викладачів НМ ми визначимо в контексті плюрицентричного підходу, зокрема добиратимемо зміст навчання і вивчення НМіК за допомогою мовного кодексу. Під мовним кодексом ми розуміємо сукупність метамовних писемних знаків, якими послуговуються всі люди в мовній спільноті відповідно до часу, оскільки вони є нормою для використання. Кожна із німецькомовних країн Австрія, Німеччина і Швейцарія мають свій внутрішній мовний кодекс, представлений у підручниках, словниках, довідковій, художній літературі тощо.

Перший словник, яким послуговуються під час навчання і вивчення НМ, вийшов у світ у 1880 році і був опублікований К. Дуденом (Duden-Wörterbuch). Під цією назвою побачила світ 12-томна серія тематичний словників, яка є регулятором процесу оволодіння німецькомовною комунікативною

компетеністю.

У Швейцарії основоположним документом, який визначає специфіку національної варіативності НМ, є словник “Die deutsche Rechtschreibung” (Schweizer Wahrig, 2006), який уміщує нові офіційно затверджені правила для Німеччини, Австрії і Швейцарії. Австрійський словник, das Österreichische Wörterbuch, визначає літературну НМ в Австрії (Österreichisches Wörterbuch, 2018). У німецькомовних країнах Люксембурзі та Ліхтенштейні відсутній власний внутрішній мовний кодекс, тому контроль за добором мовних засобів здійснюється на основі словників Дудена (Duden-Wörterbuch). Ці країни із статусом НМ як державної є частиною німецькомовної культури, які не залишаються поза увагою під час формування МІКК майбутніх викладачів НМ, оскільки презентують спільні риси НМіК.

Отже, НМ як плюрицентрична мова функціонує в Німеччині, де вона називається стандартною НМ; в Австрії – австрійська стандартна НМ та у Швейцарії – швейцарська літературна НМ (Hägi, 2007). Національні варіативності НМ відносяться до конкретних націй та утворюють німецький, швейцарський, австрійський варіанти НМ і вирізняються мовними національними варіантами.

Таким чином, джерелом мовних засобів для формування МІКК між Україною та країнами німецькомовного простору є німецькомовні країни із національно-культурними характеристиками, мовні варіативності яких ми розглядаємо як стандартну НМ, що додає етнолінгвістичного колориту і виокремлює країнознавчий, лінгвокраїнознавчий і лінгвокультурний аспекти НМ.

### 1.2.1. Фонетична компетентність як складова міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів

У галузі іншомовної освіти на перший план висувається ідея формування мовної особистості як фактора системоутворення процесу підготовки майбутніх викладачів-лінгвістів, фахівців з міжкультурної комунікації, вимова яких повинна бути максимально наближена до вимови освіченого носія мови. Досягти такого рівня можна за рахунок двох критеріїв, представлених О.Б.Тарнопольським: потреба в спілкуванні та стилістичний критерій. Автор наголошує на важливості вивчати тільки нормативну, тобто загальнолітературну вимову, якою віщує зазвичай радіомовлення та телебачення, яка властива освіченим носіям мови (Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 160; Бориско, 1999). Ми підтримуємо цю точку зору, проте водночас розуміємо складність формулювання цілей щодо формування фонетичної компетентності, оскільки в освітньому процесі викладач завжди спирається на нормативні документи.

До переосмислення проблеми формування фонетичної компетентності тих, хто вивчає НМ, звернулися німецькомовні лінгводидакти U. Hirschfeld і K. Reinke. Укладання навчально-методичних матеріалів повинно базуватися на

критеріях, які висуваються документами, зокрема Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти Ради Європи. Проте, досі не існує вичерпного опису фонетичних навичок і вмінь компетентного користувача рівня С2. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2003) зазначаються критерії рівня С1, де користувач “може варіювати інтонацію і правильно вживати фразовий наголос для вираження найтонших відтінків значення”. Щодо рівня С2, то він повинен бути таким, як рівень С1 (Загальноєвропейські рекомендації..., 2003, с.184). У Типовій програмі з НМ вимоги до фонетичної компетентності дублюються із попереднього документу на четвертому році здобуття вищої освіти (Vorisko et al., 2004, с.162). Через відсутність узагальнених вимог для майбутніх фахівців другого (магістерського) рівня здобуття вищої освіти необхідно конкретизувати базові показники фонетичної компетентності як компонента МІКК із урахуванням рівневої системи – С2.

Цілком погоджуємось із німецькими дослідницями, що компетентнісні рівні володіння фонетичною компетентністю треба розглядати в цьому випадку критично, адже інтонація речення не може бути без нормативної реалізації звуків, яка охоплює як сегментний, так і супrasegmentний рівні (Hirschfeld & Reinke, 2016).

На нашу думку, зазначені вимоги до фонетичної компетентності рівня С1 не можуть бути достатніми в здійсненні міжкультурної іншомовної комунікативної діяльності, оскільки в критеріях повністю вилучена перцептивна складова сприйняття й розуміння. U.Hirschfeld не погоджується із таким індикатором і зазначає, що він не є релевантним для визначення цілей володіння іншомовною фонетичною компетентністю на рівні С2 (Hirschfeld & Reinke, 2016, с. 15). Дотримання інтонації і правильного вживання фразового наголосу не можуть бути реалізованими без удосконалення слухо-вимовних навичок і вмінь з одного боку, а з іншого – найвищий рівень володіння мовою передбачає розуміння варіантів НМ та досконале використання літературної нормативної вимови НМ, що є передумовою набуття знань про лінгвістичну специфіку австрійського, німецького та швейцарського варіантів, вмінь успішної участі в науково-практичних конференціях, співпраці із колегами, зразкового викладання дисципліни НМ.

Вирішення дидактичного завдання щодо формування фонетичної компетентності потребує уточнення умов навчання НМ майбутніх викладачів. Ми враховуємо рівень сформованих фонетичних навичок і вмінь під час виконання ОП першого (бакалаврського) рівня здобуття вищої освіти. Відповідно до ОП другого (магістерського) рівня вищої освіти майбутні викладачі НМ мають можливість формувати й удосконалювати фонетичні навички і вмінь інтегровано на практичних заняттях з НМ упродовж першого року навчання. Опанування новою іншомовною інформацією, яка стає предметом спілкування і об'єктом вивчення, потребує нормативної фонетичної складової НМ. Слухо-вимовні й ритміко-інтонаційні навички студента магістратури відповідно до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, а також до рівня підготовки С2 повинні бути максимально наближеними до

вимови носія НМіК. У спілкуванні НМ не повинна прослідковуватися інтерференція рідної мови.

Ми переконані, що формування МІКК неможливе без якісно сформованих умінь лінгвосоціокультурних реалій на вимовно-артикуляційному й ритміко-інтонаційному рівнях. Крім того, фонетичний аспект забезпечує реалізацію лексико-граматичного матеріалу. Слідом за Р. Мельничук (2017) вважаємо, що подальший розвиток й удосконалення фонетичних навичок є, з одного боку, однією із практичних цілей навчання НМ майбутніх викладачів, а з іншого – запобігання фосилізації.

Дослідження лінгвістів О. Стеріополо (2021), J. Peters (2014), N. Fuhrhop (2013), U. Hirschfeld (2010, с. 189-218) створюють теоретичне підґрунтя для визначення й упровадження фонетичного іншомовного матеріалу в процес формування МІКК. У працях Н. Бориско, В. Гутник, Р. Мельничук надано методичні рекомендації щодо формування й удосконалення фонетичних навичок майбутніх викладачів. U. Hirschfeld і K. Reinke як носії НМіК звертають увагу на її фонетичні особливості та пропонують шляхи їх використання під час формування й розвитку комунікативних здібностей НМ.

Під іншомовною *фонетичною компетентністю* розуміємо лінгвістичну систему, до якої входять такі складові як знання про нормативний склад елементів, які вимовляються (фонеми й інтонеми), слухо-вимовні й ритміко-інтонаційні навички та автоматизми на сегментному та супрасегментному рівні їх реалізації.

На основі аналізу вищезазначених праць зосередимося на лінгвістичних фонетичних засадах, які будуть сприяти: отримувати й формувати практикомовленнєві знання, навички й уміння; усвідомлено поєднувати знання з теорією мови та формулювати правила, які пояснюють наголос у словах і реченнях, побудову складних слів; отримувати й застосовувати знання щодо графемно-фонемного складу мови; розуміти знаки фонетичної транскрипції та металінгвістичні знаки, які забезпечують усвідомленість фонетичного аспекту НМ; дотримуватися фонетико-орфоепічних й орфографічних норм у культурі висловлення НМ; набувати лінгвосоціокультурних знань із урахуванням плюрицентричного характеру НМ; усвідомлено ставитися до міжкультурного аспекту через порівняння із рідною українською мовою. Результат сформованості фонетичної компетентності майбутніх викладачів буде виявлятися в здатності до коректного артикуляційного й інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості (Бігич та ін., 2013, с. 192).

Для усвідомлення майбутніми викладачами нормативної літературної вимови НМ розглянемо специфічні риси вимови інших національних варіантів – австрійського і швейцарського – з метою залучення в освітній процес самобутність трьох країн, зокрема через фонетико-орфоепічну коректність.

Зупинимось на осмисленні вимовних норм *австрійського* стандартного варіанта НМ, який входить до загального навчально-методичного матеріалу. Національно-культурні характеристики вимови будемо першочергово

розглядати під час здійснення аудіювання представників австрійської культури, яке передбачає активну діяльність – сприйняття й розуміння інформації.

Із надходженням інформації через слуховий канал привертає увагу вимова голосних звуків австрійського варіанту НМ, зокрема коротких і довгих голосних у словах із суфіксами -atik, -atisch, -ik, -it, -iz. В австрійському національному варіанті НМ в іменниках із зазначеними суфіксами фонема [a] та [i] вимовляються коротко, на противагу літературній НМ, наприклад: *Thematik, thematisch, Kritik, Kredit, Notiz*. Маркантним фонетичним явищем у австрійському варіанті НМ є ненаголошені префікси *be-*, *ge-* та суфікси *-el*, *-en*. Як зазначає В. -Rehbein, у таких афіксах фонема [e] може вимовлятися як повний голосний [e] або як редукований [ə] (Kellermeier-Rehbein, 2016, с. 107).

Отже, в цьому випадку немає однозначного правила для вимови голосного [e] у ненаголошеній позиції, у той час, коли в нормативній літературній НМ він характеризується редукованим, наприк.: *bekommen* - [bə'kɔmən] (нім. вар.); [be'kɔmən] (можливий астр. вар.). Додаткової уваги від реципієнта потребує звучання суфікса або закінчення *-er*. Така морфема в обох варіантах австрійської та німецької мови вокалізується, наприклад: *Wetter* - ['vɛtɐ], *schöner* - ['ʃø:nɐ]. Поруч із голосними в НМ помітною відповідно до варіантів стає вимова дифтонгів. Так, в австрійському варіанті НМ дифтонг "ei" звучить як [ɛi] на противагу німецькому варіанту [ae]. Багато слів, які становлять винятки у фонетиці нормативної НМ, реалізуються в її австрійському варіанті навпаки: наприклад, у словах *Husten, Geburt, Behörde, Krebs* наголошені голосні в австрійській національній лінгвокультурі звучать коротко, тоді, коли у німецькому варіанті вони є довгими. Порівняємо: *Husten* - ['hu:stɪ] (нім. вар.); ['hʊstən] (австр. вар.). (Ehrlich, 2011, с. 79; Takahashi, 1996, с. 58).

Феноменом у нормативній НМ виступає твердий приступ (*harter Stimmeinsatz*), який вимовляється перед голосною на початку слова або морфемі енергійно, уривчасто. Часто слугує як смислорозрізнавальний знак під час вимовляння або висловлювання думки, наприклад: *vereisen* - [fɛɐ̯'ʔaɛzɪ], *beachten* - [bə'ʔaxtɪ]. У національній мовній культурі Австрії, а також Швейцарії таке фонетичне явище може бути відсутнім. До предмету обговорення можна віднести також вимову в НМ лексичних одиниць іншомовного походження. Фонетико-орфоепічні особливості мають слова із початковим буквсполученням *-st*, *-sp*. Воно, як правило, в австрійському варіанті НМ реалізується як [st], [sp] на противагу нормі німецької вимови - [ʃt], [ʃp], наприклад: *der Stil, der Standard* - [ʃti:l], ['ʃtandaʊt] (нім. вар.), [sti:l], ['standaʊt] (австр. вар.). Яскравим зразком нормативної НМ є вимова звуку [ç] - *ich-Laut*. Проте, австрійський варіант НМ дозволяє мовцю вимовляти

буквосполучення ch як [k] перед голосними переднього ряду в запозиченнях. Порівняємо: Chemie - [çe'mi:] (нім. вар.), [ke'mi:] (австр. вар.). Така ж вимова допускається в суфіксі -ig: wenig - ['ve:nɪç], ['ve:nɪk] (Ehrlich 2011, с. 83; Ebner, 2009).

Для уникнення розбіжностей у вимові під час формування МІКК та набуття когнітивно-лінгвістичних знань з фонетики ми пропонуємо студентам користуватись орфоепічними словниками: Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld U., Anders, L.C. (2010). Deutsches Aussprachewörterbuch De Gruyter або Duden. Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache, bearbeitet von Max Mangold in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Mannheim u.a.: Dudenverlag. 1974.

Національний варіант швейцарської НМ із урахуванням вищезазначених особливостей має власні ознаки, які не зустрічаються в австрійському національному варіанті. Так, графема “y” в деяких словах реалізується як довгий звук [i:] або короткий - [i], наприклад: Ägypten - [ɛ'gʏpt̩] (нім. вар.), [ɛ'gɪpt̩] (швейц. вар.) Asyl - [a'zy:l] (нім. вар.), [a'zi:l] (швейц. вар.), System [zys'te:m] (нім. вар.), [zis'te:m] (швейц. вар.) (Takahashi, 1996, с. 52).

Щодо приголосних звуків, то додаткової уваги потребує артикуляція дзвінких приголосних у кінці слів і морфем. Оглушення дзвінких [b, d, g, z] у потоці мовлення, явища асиміляції й акомодатії, а також аспірація [p-p<sup>h</sup>], [t-t<sup>h</sup>], [k-k<sup>h</sup>] вирізняють лінгвокультурні особливості НМ, знання яких запобігає інтерференції або некоректній вимові (Krüger, 2010, с. 727; Kellermeier-Rehbein, 2016, с. 103). Зазначимо, що аспірація в австрійському та швейцарському варіантах НМ є відносно послабленою (Ehrlich, 2011, с. 73).

Узагальнимо ілюстративний матеріал (табл. 2) задля унаочнення фонетико-орфоепічного складника національних варіантів НМ.

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз фонетико-орфоепічної норми у національних варіантах німецької мови**

	Нормативна літературна німецька мова	Національний варіант австрійської німецької мови	Національний варіант швейцарської німецької мови
“ch” на початку слова			
Alchemie	[alçemi:]	[alke'mi:]	[alçe'mi:]
Chirurg	[çi'ruv̩k],	[ki'ruv̩k]	[ki'ruv̩k]
chinesisch	[çi'ne:ziʃ]	[ki'ne:ziʃ]	[ki'ne:ziʃ]
Приголосний “s”			
Rosen	['ro:z̩]	['ro:s̩]	['ro:s̩]

Salbe	['zalbə]	['salbə]	['salbə]
besuchen	[bə'zu:χn]	[be'suχn]	[bə'zuχn]
Графема ä - фонема [ɛ]			
Abfälle	['apfelə]	['apfelə]	['apfelə]
Gelände	[gə'lendə]	[ge'lendə]	[ge'lendə]
Käse	[kɛ:zə]	[ke:ze]	[kɛ:zə]
Ненаголошений суфікс -en			
ausgefallen	[''aosgəfalən]	[''aosgefaln]	[''aosgəfalən]
Суфікс -ig-			
dreißig	['dʁaesiç]	['dʁaesik]	['draesik] dreissig
mutig	['mu:tiç]	['mu:tik]	['mu:tik]
lustig	['lʊstiç]	['lʊstik]	['lʊstik]
Слова іншомовного походження			
die Blamage	bla'ma:zə]	[bla'ma:f]	[bla'ma:zə]
die Orange	[o'rã:zə]	[o'rã:zə]	[o'rã:zə]
Recherche	[re'ʃɛʁʃə]	[re'ʃɛʁʃə]	[re'ʃɛʁʃə]
Буквосполучення st- і sp- на початку слова в словах іншомовного походження			
Strategie	[ʃtrate'gi:]	[strate'gi:]	[ʃtrate'gi:]
der Stil	[ʃti:l]	[sti:l]	[ʃti:l]
die Statistik	[ʃta'tistik]	[sta'tistik]	[ʃta'tistik]

Доповнимо порівняльний графемно-фонемний аналіз, здійснений на основі досліджень лінгвістів і словника “Österreichisches Deutsch” (2008), вимовою графема “ä”, яка в австрійському варіанті реалізується як вузький звук [ɛ]. Приголосний “s” перед голосними вимовляється глухо [s], на противагу [z] у літературній НМ. Приголосний “g” у словах іншомовного походження реалізується як [ʃ] або [ʒ] (табл. 2).

Майбутні викладачі НМ мають достатній досвід щодо використання правильного наголосу в словах, словосполученнях і реченнях. Проте, уважність до сегментних і супraseгментних особливостей реалізації німецькомовного матеріалу та їх усвідомленість повинні бути присутніми під час аудіювання.

Процес формування фонетичної компетентності передбачає комунікативну ситуацію, в якій важливу роль відіграють часово-просторові умови, намір, нагода, ставлення до співрозмовника. Від таких чинників залежать виразність і чіткість вимови звуків, дотримання ритміко-інтонаційної норми на супraseгментному рівні. Лінгвісти розрізняють три ступені артикуляційної точності (Artikulationspräzision): високу, середню й редуковану (Hirschfeld & Reinke, 2016, с. 46). Крім того, на вимовно-інтонаційну точність нормативної НМ має суттєвий вплив мовленнєва (репродуктивна / продуктивна) діяльність.

Фонетична компетентність викладача НМ передбачає зразковість і бездоганність під час освітнього процесу, але не виключає відхилення від норми, зумовлені зовнішніми чи внутрішніми чинниками, емоційно-психологічним станом. К.Reinke характеризує високу ступінь артикуляційної



точності в говорінні на сегментному рівні в такий спосіб: повні форми слів, тобто зменшена кількість редукованих морфем у словах; асиміляційні процеси й елізії не є яскраво вираженими в потоці мовлення. До супрасегментних ознак U.Hirschfeld відносить сповільнену швидкість мовлення; відносно рівномірний ритм. Зразкове артикулювання із дотриманням формального стилю у нормі літературної вимови для майбутніх викладачів НМ є одним із критеріїв їхньої професійної діяльності, яка передбачає читання лекцій і доповідей, декламування художніх творів тощо.

Дидактичні умови освітнього процесу допускають варіювання ступенями артикуляційної точності, оскільки виклики приватного і професійного життя потребують від майбутніх викладачів НМ розуміння мовлення співрозмовників як із різними вимовними якостями, так і з особливостями лінгвокультурного характеру, до яких повинна бути сформована готовність розуміння. Фонетико-орфоепічна норма НМ реалізується майбутніми викладачам під час читання вголос літературних творів, зачитування інформації із дотриманням сценічної вимови, яка характеризується елізією редукованого [ə] після проривних і незначною мірою після приголосних [m, n, l,] і супроводжується асиміляційними явищами. Фонетичне звучання характеризується оглушенням дзвінких приголосних у кінці слів і морфем, послаблюється твердий приступ у голосних на початку слів або морфем.

У ділових дискусіях, бесідах, які є невід'ємною соціальною формою освітнього процесу, більше з'являється елізій, асиміляційних процесів, зумовлених швидким темпом мовлення та редукцією звуків.

Ритміко-інтонаційні навички і вміння знаходяться в процесі формування МІКК під “пильною” увагою, оскільки відображають не тільки норму комунікативної діяльності, але й мовний етикет під час спілкування із різними верствами населення, адже вік і соціальний статус зумовлюють прояв національно-культурної ідентичності. Мелодика речення в нормативній НМ виконує одну із смислорозрізнявальних функцій у процесі комунікативного акту, якому притаманний зворотний зв'язок між комунікантами, та реалізує прагматичний намір. Тому, дотримання високої, низької тональності буде визначати інтенцію речення. Наприклад: *Sagen Sie die Wahrheit!* ↘ – Ввічливе звертання супроводжується термінальним тоном. *Sagen Sie die Wahrheit?* ↗ – Поставлене запитання висловлюється із інтерогативним тоном (Reinke, 2016, Гавриш, 2022). Інтонація як комплексний феномен, що реалізується через лексико-синтаксичні засоби відтворює зміст висловлення й відтінки його змісту.

Отже, коректні фонетико-орфоепічні характеристики визначають комунікативну поведінку співрозмовників, надають їм культурно-естетичних рис і вирізняють їхню лінгвокультурну приналежність. Сформована фонетична компетентність у процесі міжкультурної комунікації бере на себе частину комунікативної відповідальності, яка забезпечує успішний діалог між представниками різних етно- та лінгвокультур.

Знання звуко-буквених відношень, перцептивні й артикуляційні навички забезпечують володіння як продуктивними (говорінням і письмом), так і рецептивними (читанням й аудіюванням) видами мовленнєвої діяльності з

урахуванням нового правопису, затвердженого в 2006 році, та нормативного стандарту вимови НМ, зазначає К. Reinke (Hirschfeld & Reinke, 2016 с. 23). Дослідниця у співавторстві із U. Hirschfeld розробили п'ятирівневу шкалу формування фонетичної компетентності для виокремлення навчальних цілей, а також необхідності цілеспрямованого слухомоторного розвитку в рецептивній та продуктивній сферах діяльності (див. табл. 3).

Таблиця 3

### П'ятирівнева шкала формування фонетичної компетентності

	<b>Критерії</b>	<b>Користувачі хочуть:</b>
Рівень 1	фонетична компетентність на рівні графемно-фонемного складу мови	читати і розуміти літературу, фахову літературу
Рівень 2	фонетична компетентність виключно у перцептивній сфері діяльності	розуміти наукові виступи, слухати радіоповідомлення, розуміти (пасивно) розмови
Рівень 3	фонетична компетентність у перцептивній і продуктивній сфері діяльності на початковому рівні володіння німецькою мовою	порозумітися усно із співрозмовником, хоча наявна інтерференція
Рівень 4	фонетична компетентність у перцептивній і продуктивній сфері діяльності на високому рівні володіння німецькою мовою	брати участь в усній сфері спілкування із співрозмовником, володіючи мовою на достатньому рівні. Інтерференція майже не помітна.
Рівень 5	фонетична компетентність у перцептивній і продуктивній сфері діяльності на найвищому рівні володіння німецькою мовою	брати участь у продуктивній і перцептивній сферах спілкування із співрозмовником, володіючи мовою на належно високому рівні.

Отже, фонетична компетентність може формуватися згідно з потребами користувача мови, що є умовою дидактичного завдання під час визначення цілей, змісту, засобів, методів і прийомів навчання і вивчення ІМіК. Для формування МІКК майбутніх викладачів НМ стають пріоритетними два останніх рівні, оскільки набутий досвід оволодіння іншомовним спілкуванням є основою для його подальшого розвитку, а відтак, набуття когнітивно-лінгвістичних знань, удосконалення фонетичних навичок і вмінь на рівні С2 міжнародного стандарту. Перших три рівні повинні бути враховані майбутніми викладачами НМ з метою формування професійно-методичних навичок і вмінь,

які вони будуть застосовувати у різних типах ЗВО й ураховувати потреби тих, хто вивчає НМіК.

Фонетична складова іншомовного спілкування передбачає не лише дотримання стандартних норм, а й розуміння і використання за потреби варіантів НМ на фоностилістичному, емоціональному й діалектальному рівнях. Завданням майбутнього викладача НМ є свідоме ставлення до стандартних мовних варіантів, які визначають плюрицентричний характер НМ. Особливості національних варіантів НМ, які функціонують у Німеччині, Австрії та Швейцарії стають об'єктом навчання, оскільки містять мовні й мовленнєві норми, які увійшли до довідкової літератури (словників, довідників тощо), в якій зазначається, що нормативна вимова – це складова стандартної мови без діалектного забарвлення.

Плюрицентричний феномен НМ, з якою пов'язані національно-культурні лінгвістичні ознаки вимови народів, є об'єктом навчання. Отже, навчання потребує більшого обсягу часу на протигагу тому, який зазначений в ОП. Розподіл часу безпосередньо на аудиторному занятті й у позааудиторних умовах слугує основним важелем і регулятором оптимізації вдосконалення фонетичних навичок і вмінь та набуття знань у лінгвокраєзнавчій галузі, яка охоплює п'ять німецькомовних країн.

Специфіка формування МІКК майбутніх викладачів НМ полягає в засвоєнні культурноносних особливостей мови, які є не лише показником виокремлення професійно спрямованих навичок і вмінь, наприклад, зразкової лінгвістичної грамотності, виразного й чіткого мовлення, вміння виразити голосом різні почуття (радість, захоплення, здивування, образу тощо), а й уміти навчити студентів розрізняти особливості вимови на регіональному рівні, дотримуватись нормативної вимови як показника освіченої особистості. Задля цього ми дотримуємось поглядів лінгводидактів з німецькомовних країн та орієнтуємось на нормативну стандартну вимову, для якої сформульовані чіткі й однозначні правила вимови, адже вибір із трьох національних варіантів НМ (австрійської, швейцарської та німецької) є принциповим.

Згідно з критеріями щодо продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності випускники ЗВО з мовної підготовки на рівні С2 повинні володіти національними варіантами НМ, що й пропонує книжкова індустрія німецькомовного простору в підручниках НМ для рівня С1 (“Aspekte neu”, “Sicher”, “Mit uns” та ін.).

Аналіз наукових і навчально-методичних джерел, наш практичний міжкультурний досвід співпраці з колегами свідчать, що переважна частина дидактичних матеріалів і вправ для формування фонетичних навичок і вмінь ґрунтується на національному варіанті НМ центральної та північної частини Німеччини. Ця варіативність нейтральна і широко представлена у мовному кодексі для всього німецькомовного простору, про що свідчить орфоепічний словник DAWB (Krech, Stock & Hirschfeld, 2009).

Отже, формування МІКК майбутніх викладачів НМ відбувається в освітньому просторі ЗВО із дотриманням нормативної стандартної вимови

національного варіанту НМ Німеччини, зберігаючи при цьому міжкультурний аспект, змістом якого є щонайменше дві інші лінгвокультури.

Кваліфікація викладача вимагає крім володіння комунікативним етикетом і певним стилем спілкування (регістром), ще й умінням бути зразковим у вимові під час міжкультурної комунікації.

Майбутні викладачі повинні орієнтуватися на нормативність мови і розпізнавати стандартну вимову під час відбору іншомовного навчального матеріалу для опрацювання його зі студентами. Крім того, під час рецептивної, перцептивної навчальної діяльності майбутні викладачі повинні вміти зіставляти вимови звуків і їх звучання з рідною мовою, щоб своєчасно запобігати появі некоректних звуків або інтерференції. В процесі усвідомлення розбіжностей між рідною та чужою мовою породжуються нові знання, завдяки яким формується готовність до адекватної рефлексії під час здійснення комунікативного акту, що є ознакою міжкультурної комунікації.

Підсилює цей контекст визначення G. Hofstede, що міжкультурна комунікація є адекватним взаєморозумінням двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур (Hofstede, 1997).

Комунікативні фонетичні навички і вміння є одним із засобів мовного вираження етнокультурної специфіки, які впливають на побудову дискурсу в усному продукуванні текстів, оскільки він встановлює специфіку спілкування в межах певного етносу, визначає формальні моделі етикету і мовної поведінки в цілому щодо його лінгвокультурного вивчення (Дзикович, 2015, с. 41). Фонетична компетентність як складова міжкультурного іншомовного спілкування містить етнолінгвокультурні виразники, які у поєднанні із вербально-семантичним складом відтворюють своєрідність менталітету народів виучуваної ІМ.

### 1.2.2. Лексична компетентність як складова міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів

Життєвообумовлений досвід навчання і вивчення ІМіК доводить, що організація оволодіння ІКК раціонально вибудовується від мовлення до мови (Бігич та ін., 2013; Сажко та ін., 2015; Steinhoff, 2013; Targońska, 2014; Knipf-Komlósi, 2006 та ін.).

Наше завдання полягає у добиранні навчального німецькомовного матеріалу для формування МІКК у сукупності її складників.

Мовний складник є концентратом національної своєрідності, через який представляється народна творчість, історичні епохи та найвизначніші представники народу, а також кумулюються ціннісно-сміслові утворення, культурний продукт діяльності етнічних спільнот, народів виучуваної ІМ. Враховуючи ті обставини, що студенти магістратури мають певний досвід в іншомовному спілкуванні й набули готовність до іншомовної комунікативної діяльності, виокремимо її мовне підґрунтя. Зосередимося на особливостях мовної скарбниці, якою будуть опікуватись майбутні викладачі НМ задля

забезпечення повноцінного розуміння й адекватної рефлексії в процесі міжкультурного іншомовного спілкування.

Самобутність народу уявлення про світ найбільш відображається в його мові на рівні лексики, фразеології (Манакін, 2012 с. 132). Майбутні викладачі НМ у процесі формування МКК набувають знань країнознавчого характеру, розширюючи свій тезаурус за рахунок *лексичної компетентності* як здатністю до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яке ґрунтується на складній взаємодії лексичних навичок, лексичних знань і лексичної усвідомленості (Бігич та ін., 2013, с. 215).

Майбутній викладач НМ, як досвідчений компетентний користувач (С2), згідно з рівневим підходом до практичної мовної підготовки, як і зазначається у Типовій програмі, може сприймати й розуміти мовленнєву продукцію без труднощів. Збагачення словника продовжується протягом навчання в магістратурі з охопленням країнознавчого аспекту НМ. Як невід'ємній складовій ІКК йому притаманна соціолінгвістична природа, на фоні якої яскраво розкривається національно-культурна семантика НМ. Знання національної культури народу потребує відповідних лексичних одиниць, які відтворюють дійсність минулого й теперішнього, роблять світогляд багатшим і зрозумілішим, внаслідок чого уможливорюється комунікантам знайти точки дотику між своїм і чужим.

На завершення навчального плану з НМ тезаурус майбутнього викладача повинен нараховувати 6500 лексичних одиниць (Vorisko et al., 2004, с. 182). Набуття знань і вмінь користування лексичними одиницями занурює майбутнього викладача НМ у світ мовної картини німецькомовних країн, оскільки основним засобом вираження понять і концептів, у якому закріплюється й передається досвід поколінь, є слово (Манакін, 2012, с. 132; Білоус & Пянковська, 2021).

Під час міжкультурного спілкування комуніканти двох іншомовних культур можуть мати різні сприйняття світу, що виокремлює національно-специфічну картину світу, оскільки світогляд кожної людини формується внаслідок її матеріальної і духовної діяльності. Засвоєння понятійно-семантичних одиниць відбувається в рідній мові завдяки домінуванню дійсності, якій через свідомість надається поняття. Відповідно до нейродидактичних досліджень процес оволодіння ІМ передбачає зворотну реакцію – спочатку слово, а потім дійсність (Herrmann, 2020). Міжкультурний характер використання слова з'являється там, де виявляються розбіжності у його відтворенні реальної картини світу представниками двох іншомовних культур. Але не всі мовні одиниці мають національно-культурне забарвлення, тому вони є простими і легкими для усвідомлення, полегшують міжкультурні стосунки комунікантів, які належать до різних етнокультурних спільнот.

Організація освітнього процесу майбутніх викладачів НМ відбувається в умовах аудиторного й позааудиторного навчання. Дотримання програми з навчальної дисципліни, урахування інтересів і потреб студентів зумовлюють оптимальне добирання лексичного матеріалу для засвоєння. Плюрицентричність

НМ створює певні труднощі для добирання лексичних одиниць з метою їх використання в продуктивних чи рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Аналітичний огляд навчально-методичних комплексів (НМК) рівня С1-С2, зокрема “Aspekte neu” і “Sicher”, які є основним засобом навчання в Київському національному лінгвістичному університеті, засвідчив, що національні варіанти НМ є невід'ємною складовою їхнього змісту. З метою поглиблення культурологічних і країнознавчих знань про німецькомовні країни вважаємо доцільним зосередити увагу на національно-культурній реальності німецькомовного простору.

Для безперешкодної міжкультурної німецькомовної комунікативної діяльності, як зазначається у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти Ради Європи, користувач рівня С2 повинен володіти різнобарвною палітрою вербально-семантичного коду, який становить мовну картину світу. Вибір лексичних засобів, за допомогою яких майбутній викладач НМ може коректно оформити свої висловлювання та розуміти мовлення інших у процесі міжкультурної комунікації, залежить як від тематики навчальної програми, так і комунікативної іншомовної ситуації, сфери спілкування, в якій відбувається спілкування між українськомовними та німецькомовними комунікантами (Бігич та ін., 2013, с. 215; Жовківський & Кушнерик, 2007).

Взаємозв'язок комунікативної ситуації з іншомовною комунікативною діяльністю в продуктивних видах мовленнєвої діяльності акцентує В.Скалкін. Автор визначає комунікативну ситуацію як динамічну систему взаємостосунків двох і більше суб'єктів, яка відображена у їхній свідомості та породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення завдань мисленнєво-мовленнєвої діяльності, а також забезпечує цю діяльність (Скалкін, 1981, с. 45). Змістовий аспект висловлювань у ситуації визначає комунікативна сфера (Скалкін, 1981, Семенюк & Паращук, 2010). Звертає увагу на сфери О. Тарнопольський в контексті навчання ділової англійської мови (Тарнопольський, 1999). О. Семенюк та В. Паращук виокремлюють чотири основних сфери спілкування: особистісну, публічну, професійну й освітню (Семенюк & Паращук, 2010, с. 44), що корелює із фаховими компетентностями ОП 035 Філологія та 014 Середня освіта. Відповідно до комунікативних ситуацій здійснюється адекватний вибір слова, словосполучення, фразеологізму або афоризму, міфологізовані мовні одиниці, паремії, де останні містять палітру національно-культурної семантики.

Найбільш збагаченим духовним і матеріальним досвідом є *лексико-семантичний* пласт кожної мови. В процесі формування комунікативних навичок і вмінь він зумовлює певні труднощі на шляху до його використання у різних сферах спілкування та комунікативних ситуаціях усного й писемного мовлення. Труднощі з'являються також і в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, оскільки багато лексичних одиниць потребують знань для адекватного розуміння іншомовної інформації.

Крім загальноновживаної лексики, яка становить левову частку мовної спадщини кожного народу або етнолінгвістичної спільноти, збуджує інтерес компетентного користувача (рівня С2) лексичне розмаїття вищого рівня, за яким розкривається розуміння світосприйняття й світобачення людей, яке

пов'язане з історією, культурою суспільно-політичного, побутового життя країн виучуваної ІМ. Національно-культурна лексика стає предметом навчання і вивчення з метою опанування етнічної, національної картини світу. Національно забарвлена лексика дає змогу найкраще зрозуміти взаємозв'язок мови і культури народів виучуваної ІМ, а також того народу, представник якого ініціює міжкультурний діалог.

Для отримання чіткої відповіді про національно-культурне маркування лексичних одиниць ми звернулися до праць у галузі лінгвістики, зокрема В. Манакіна (2012), Ф. Бацевича (2004), Т. Кияка (2006), О. Семенюк (2020), О. Юханова (2008), О.Тупиці (2012), Т. Левітін (2007), Т. Руденко (2019), М. Maijala (2009), Р. Naase & М. Höller (2017), К. Krüger (2010), а також проаналізували методичні джерела (Н.Бачинська (2011), S.Timm (2020), Бігич та ін., 2013, с. 426; Л. Панова та ін. (2020), Р. Гришкова (2015)), автори яких зазначають актуальність володіння етнолінгвістичним іншомовним матеріалом.

З погляду лінгвосоціокультурної компетентності (Бігич та ін., 2013, с.426; Бачинська, 2011, с. 18) виокремлюються культурно марковані номінативні одиниці мови – безеквівалентна і фонові лексика, фразеологізми й мовні афоризми. Зупинимося на них докладніше.

У словнику термінів міжкультурної комунікації Ф. Бацевича (2007) безеквівалентна лексика – це слова (лексеми), в значенні котрих немає спільних семантичних компонентів (сем) зі словами (лексемами) рідної мови іншого учасника міжкультурної комунікації. Такі лексичні одиниці неможливо зіставити з будь-якими словами (лексемами) іншої мови, в певному сенсі ця лексика не підлягає перекладу. За визначенням В. Манакіна (2012) безеквівалентна лексика – це мовні одиниці, які не мають в одній із мов повних семантичних відповідників слів і фразеологічних одиниць, які є в іншій мові (с. 188).

Наведені дефініції вказують, що безеквівалентна лексика – це притаманні етнолінгвістичним спільнотам національно-культурні лексичні одиниці, які можуть бути детерміновані як безеквівалентні стосовно до іншої мови і культури. Наприклад, відповідно до шкільної традиції Німеччини 1-го вересня прийнято дарувати учням першого класу пакетик із солодошами, який має назву *die Schultüte*. В Україні такої традиції історично немає, тому і поняття не підлягає перекладу.

Слова-реалії незалежно від варіанта НМ є джерелом знань історії, національних звичаїв, обрядів, особливостей побуту, що, в свою чергу, становить національно-специфічний колорит народу, мова якого реалізується в процесі зустрічі щонайменше двох іншомовних культур.

Пізнання іншої мови відбувається через слово, поняття або реальність, у якій закодоване слово, чий міжкультурний аспект відображає унікальність усталеного життя. Виявляється неможливим пояснити той чи інший феномен через тезаурус рідної мови. Безеквівалентна лексика як *реалія* країни представляє відбитки устрою життя свого народу, його духовні й цивілізаційні перехрестя науково-технічного розвитку. Наприклад, у культурі українського народу є поняття “*дідух*”, невідоме німецькомовній культурі, адже тільки в

Україні на Різдво в куток ставлять сніп-“букет” жита й пшениці як символ багатства й добробуту в родині.

Відповідно до лінгвістичних досліджень безеквівалентну лексику умовно розподіляють на дві групи: 1) *власні назви* (власні імена, географічні назви, назви установ, організацій тощо); 2) *слова-реалії* – словникові одиниці, які означають предмети, поняття та ситуації, що не існують у практиці іншомовного соціального колективу (Левітін, 2007, с. 17). Доречним є визначення М. Кочергана щодо безеквівалентної лексики, яку дослідник ототожнює із лакуною (Тупиця, с. 253), що підсилюється словниковим значенням, де лакуна – це відсутність явища або лексичного еквіваленту в одній із мов (Бацевич, 2005).

Для детермінування мовних особливостей ми будемо користуватись терміном «безеквівалентна лексика». З метою визначення міжкультурного аспекту під час комунікативної діяльності доречним терміном є “лакуна”, оскільки зможемо зафіксувати відсутність або розбіжність у комунікативних діях представників різних культур, тому що є як мовні, так і мовленнєві лакуни (Бацевич, 2009).

Р. Зорівчак називає *реаліями* моно- та полілексемні одиниці, основне значення яких уміщує традиційно закріплений за ним комплекс етнокультурної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-адресата (Левітін, 2007). Відповідно до такої концепції лінгвісти відносять до реалій слова, словосполучення, скорочення та речення, які є сталими виразами, а, отже, і фразеологічні одиниці, які класифікуються по-різному: семантична, функціональна, структурно-семантична класифікація (Юханов, 2008, с. 87).

Р. Зорівчак запропонувала умовний і схематичний поділ реалій на власне реалії та історичні реалії (Зорівчак, 1989).

О. Юханов виокремлює національно-культурну специфіку фразеологічних одиниць на таких рівнях: 1) фразеологічні одиниці, які відображають національну культуру комплексно ідіоматичними значеннями (Berliner Mauer); 2) фразеологічні одиниці, в яких лексичні одиниці відображають країнознавчий компонент, слова-реалії (*Mein Name ist Hase - це не моя справа*); 3) фразеологічні одиниці, в яких закарбовано культурно-специфічні образи, прототипи, зафіксовані через обряди, звичаї, традиції, подробиці культури й побуту, які є в образно-переносному значенні ідіоми (einen Korb bekommen – отримати відмову; укр. мовою – отримати гарбуза) (Юханов, 2008, с. 93; Бачинська, 2011, с. 19).

Слідом за дослідниками виокремлюємо реалії-слова; реалії-словосполучення та реалії-фразеологізми. Реалії та їхні значення представляють не тільки об'єктивний факт, але й суб'єктивний феномен досвіду (Drössing, 2010, с. 44). Фразеологізми мають властивість стислою формою в прямому або переносному значенні виражати певні життєві правила або істини; вони представляють національний світогляд, характер, менталітет і культуру народу. Ці народні висловлювання найвиразніше репрезентують національно-культурну семантику, оскільки безпосередньо чи опосередковано об'єктивують реалії довкілля (Савченко, 2020, с. 54).



Проілюструємо в табл. 4 лексичні одиниці-реалії відповідно до їхньої структури, урахуваючи варіанти НМ, для їх виокремлення в німецькомовному навчальному матеріалі.

Таблиця 4

### Приклади лексичних одиниць-реалій

Реалії-слова	Реалії-словосполучення	Реалії-фразеологізми
<p><i>die Bundeswehr</i> (нім.) (збройні сили Німеччини)</p> <p><i>das Bundesheer</i> (авст.) (збройні сили Австрії)</p> <p><i>der Karneval</i> (нім.) - карнавал (перед Великим постом)</p> <p><i>die Fastnacht</i> (швейц.)- фастнахт - (карнавал перед Великим постом)</p> <p><i>das Dirndl</i> - дірндль (баварська жіноча сукня)</p>	<p><i>Unter den Linden</i> (назва головної вулиці у Берліні)</p> <p><i>das Brandenburger Tor</i> (Бранденбурзькі ворота)</p> <p><i>Frankfurter Würstchen</i> (франкфуртські сосиски)</p> <p><i>Neue Zürcher Zeitung</i> (нойє цюрхер цайтунг) - назва швейцарської газети</p>	<p><i>am Ball bleiben</i> - не падати духом</p> <p><i>sich Eselsbrücken machen</i> - робити поради, писати ключові слова</p> <p><i>nur Bahnhof verstehen</i> - нічого не розуміти</p> <p><i>Guten Rutsch ins neue Jahr!</i> - З Новим роком!</p> <p><i>Hut ab!</i> - кланятися за що-небудь перед ким-небудь</p>

У НМ незалежно від її національного варіанту важливо звертати увагу на конотації слова, на його соціальний підтекст, що безпосередньо пов'язано із формуванням соціолінгвістичної й соціокультурної компетентностей (Schirpan, 2002, с. 155). Для досягнення успішного взаєморозуміння між представниками української культури та носієм культури з німецькомовного простору майбутньому викладачу НМ важливо розуміти й уміти навчати студентів, що існує лексико-семантичний дисбаланс, який може надати дискомфорту в спілкуванні. Наприклад: номер – *die Nummer*; а номер (у готелі) – *das Zimmer*.

Прикладами *фонові лексики* є слова і фразеологізми, що позначають явища соціального життя та історичні події (Бацевич, 2007). З погляду лінгводидактів така лексика потребує лінгвокраїнознавчого, історико-культурного коментаря, оскільки таке поняття не корелює із поняттям у рідній мові (Бачинська, 2011, с. 19). Значення таких лексичних одиниць схоже на значення в рідній мові, проте історичний або соціокультурний фон робить їх різними (Бігич та ін., 2013, с. 426). Т. Кияк справедливо зазначає, що фонові інформація на противагу хронологічній, зазвичай, епізодично відзначена у словникових коментарях і ґрунтується на спільних для учасників комунікативного акту знаннях, пов'язаних із історико-культурним розвитком країн виучуваної ІМ (Кияк, Науменко & Огуй, 2006, с. 126).

Безеквівалентна лексика може бути словами, які неможливо семантизувати за допомогою простого перекладу. Слушно з цього питання

наводить приклади А. Бронська стосовно тих слів, які збігаються у двох мовах за своїми денотатами (об'єктивним змістом), але не збігаються своїми конотатами (емоційно-естетичними асоціаціями). Наприклад, українське слово “калина” може бути перекладено на НМ, але для українця воно наповнене особистими спогадами та пов'язане з національною ментальністю (Тупиця, 2012, с. 254), що підтверджує текст української народної пісні “Червона калина” перекладений на німецьку мову: “Rot blüht auf der Wiese *die Kalyna*, wer hat sie gebeugt. Rot will einmal *die Kalyna*, stark wie nie erblühen”. Як бачимо, “калина” як український символ у контексті є безперекладною лексичною одиницею, тому що має конотативний смисл.

Джерелом збагачення словникового запасу та знайомства з новою картиною світу майбутніх викладачів НМ є прислів'я, приказки, крилаті вирази, в яких відтворюється експресивно-емоційне сприйняття навколишнього середовища, соціально зумовленої дійсності, а також естетичне ставлення до реальності.

Вагомим складником лексичної компетентності НМ є фразеосполучення. Справедливо вказує Т. Кияк на труднощі, але неминуче вміння використовувати неекспресивні фразеосполучення, оскільки вони є національно-культурною специфікою НМ, а, отже, часто визначають стиль мовлення. Наприклад, Folge leisten не має відповідника у перекладі на українську мову. Словосполучення можна зрозуміти лише у реченні: Wir leisten Ihrer Einladung gerne Folge. – Ми із задоволенням приймемо Ваше запрошення (Кияк, Науменко & Огуй, 2006, с. 427). Такі лексичні одиниці наповнюють фаховий тезаурус майбутніх викладачів НМіК.

З огляду на плюрицентричний характер НМ виникає потреба у використанні додаткових термінів для визначення лексичних одиниць для кожного варіанту НМ: для варіанту німецької мови – тевтонізми (Teutonismen), для австрійського варіанту – австрицизми (Austriazismen), для швейцарського варіанту – гелветизми (Helvetismen) (Ходаковська, 2018, с. 46). Вони можуть бути одним із критеріїв для добирання культуромовного й мовленнєвого матеріалу. Нагадаємо, що НМ цих країн закодифікована в довідковій літературі та широко представлена у підручниках НМ.

Автентичний навчальний матеріал насичений лінгвокраїнознавчою та лінгвокультурною інформацією створює таке лінгвістичне середовище, в якому наявність національно маркованих лексичних одиниць виконує освітню функцію знайомства з країною, занурення в її культурно специфічні віхи побутового, економіко-технічного, соціально-політичного життя. Лексичні одиниці національних варіантів НМ є змістовою складовою текстів різних жанрів і стилів, що підкреслює своєрідність кожної німецькомовної країни.

Для прикладу наведемо низку лексичних одиниць, пов'язаних із розмовною соціально-побутовою сферою спілкування (табл. 5).

**Національні варіанти німецькомовних лексичних одиниць  
як складова мовного навчального матеріалу**

Тевтонізми	Австрицизми	Гельветизми
Moin!	Grüß Gott!	Grüezi!
die Tüte	das Sackerl	das Säckli
die Grundschule	die Volksschule	die Primarschule
die Klassenfahrt	der Schulausflug	die Schulreise
die Sahne	die Obers	der Rahm
der Schornsteinfeger	der Rauchfangkehrer	der Kaminfeger

Читання художніх творів, текстів реклами, путівників, газет і журналів, що маніфестується Типовою програмою з НМ, ведення діалогів із співрозмовниками у професійній сфері, зокрема у педагогічній, передбачає розуміння й використання лексичних одиниць національних варіантів НМ. Наведемо приклад розуміння гельветизму під час читання оповідання “Basel” У. Відмера: “ ...., *dass der Wecker geklingelt hatte und dass ich jubelnd aus den Leintüchern gesprungen war, und ....*” (Schweizer Geschichten, с. 85). Зацитована надфразова єдність містить гельветизм “das Leintuch, die Leintücher” (простирадло). Під час переказу його можна замінити лексичною одиницею літературної НМ “das Betttuch” або “der Laken”. Проте, в тексті відображено національний швейцарський колорит побутового життя, що занурює читача у лінгвокраїнознавчий аспект НМ.

Для осмислення національного варіанту лексичних одиниць доречно користуватися друкованими / електронними словниками, зокрема тлумачними, в яких зазначається країна походження лексичної одиниці, зокрема у Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Щодо швейцарського варіанту лексичної одиниці, то в ньому знаходимо слово *Matura* і його можливе використання: [matu:ra] <-> kein pl die (CH, ÖSTERR) Zeugnis nach dem Gymnasium in der Schweiz und in Österreich die - machen. (Hecht & Schmollinger, 2004).

Майбутні викладачі НМ повинні набути знань і розуміти, що загальноновживана лексика в Австрії та Німеччині часто використовується по-різному. Так, лексична одиниця “da” має значення у Німеччині - dort (там), а в Австрії - hier (тут) (Korpensteiner, 2018, с. 159). Цікавим видається той факт, що, володіючи НМ як державною, національною, треба бути уважним під час використання лінгвістичних засобів у міжкультурній комунікації із представниками цих країн.

Фразеологічні одиниці як “згусток” етнічного смислу й досвіду використовуються мовцем і забезпечують міжкультурний діалог, будучи яскравою ознакою національної психології. Часто фразеологічні одиниці відтворюють автентичність мовленнєвої ситуації і надають їй національно маркованої своєрідності. Читання художньої, публіцистичної літератури неминуче навчає звертати увагу на фразеологічні одиниці, хоча вони

створюють певні труднощі у процесі сприйняття і розуміння їхніх значень, а також доречності використання, наприклад, фразеологічні одиниці в національних варіантах НМ (табл. 6)

Таблиця 6

**Фразеологічні одиниці як складова мовного навчального матеріалу**

<b>Австрицизми</b>	<b>Літературна німецька мова</b>
in aller Früh	früh am Morgen
einen Radi kriegen	einen Rüffel kriegen
etwas in Evidenz halten	Registrieren
am Wort sein	das Wort haben
im letzten Abdruck	im letzten Augenblick
in Verwendung stehen	verwendet werden
keinen Tau von etwas haben	keine Ahnung von etwas haben
<b>Гельветизми</b>	
das Fuder überladen	zu viel auf einmal wollen
eine Frist ansetzen	eine Frist festsetzen
kein Büro aufmachen	keine Umstände machen
dastehen wie der Esel am Berg	dastehen wie der Ochs vorm Berg
weder Fisch noch Vogel sein	weder Fleisch noch Fisch sein
am Berg sein	ratlos sein
an die Hand nehmen	in Angriff nehmen

Усвідомленість фразеологічної одиниці як лінгвістичного явища та якості мовлення робить майбутніх викладачів НМ відкритими і готовими до їх реалізації у МНКК, тому що фразеологічні одиниці часто слугують ефективним засобом взаєморозуміння між представниками різних етнолінгвокультур. Австрійський мовознавець Н. Moser зазначив, що слід пам'ятати тим, хто вчить НМ: “Австрійська німецька мова не є гірша, вона - інша” (Koppensteiner, 2018, с. 161). Цей символічний вислів підкреслює міжкультурний вимір у світлі його бачення народом через призму рідної національної мови.

Доповнення сфери ділової активності й педагогічної діяльності майбутніх викладачів НМ відбувається за рахунок лінгвістичних, методичних і педагогічних термінів, а також тих термінологічних одиниць, які сприяють комунікації в межах фахової підготовки. Ознакою національного комунікативного стилю НМ є вживання модальних часток, наприклад: *doch, denn, mal, aber, ja* тощо, функція яких полягає лише в емоціональній складовій комунікативного акту (Шмир, 2020, с. 139). Лінгвісти виокремлюють частки як засіб впливу на адресата. Так, модальна частка *denn* вживається, зазвичай, у питальних реченнях і виражає цікавість (*Was glaubst du denn?*); сумнів (*Ist das denn richtig?*); безпорадність (*Was soll ich denn tun?*). Модальні частки можуть використовуватись групами, що ускладнює розуміння контексту інформації, наприклад: *Das ist mir nun aber doch zu viel!* Таке речення в ситуації передає емоційну стриманість комуніканта. Модальні частки не несуть семантичного

навантаження, але, як бачимо, присутні в реченні. Тому такі лексичні одиниці повинні бути пов'язані із комунікативною ситуацією, оскільки визначають правила ведення дискурсу (Günthner, 2000, с. 356).

Дискурс повсякденного спілкування, частіше усного, природно доповнюють прислів'я і приказки. За класифікацією лінгвістів вони належать до сталих словосполучень і характеризуються репродуктивністю (Юханов, 2008, с. 88; Schippan, 2002, с. 48). Збагачення картини світу завдяки таким пареміям викликає інтерес до вивчення традицій і побутової культури народів виучуваної ІМ, що спонукає комунікативів зануритися у світ ціннісних орієнтацій кожного і співвідносити певні зразки поведінки, моделі світобачення, духовні переконання особистості із власними – виплеканими своєю етнокультурою. Наприклад: *Arbeit schlägt Feuer aus dem Stein* – Уміння і труд все перетруть. Ціннісні орієнтації є концептуальними домінантами, “ключовими словами” культури. Наведені прислів'я двох лінгвокультур вказують на один із спільних концептів українського і німецьких народів – це праця (Arbeit), що встановлює абсолютний концепт, тобто життєвий світ людини. *Регулятивні концепти* визначають принципи, сенс, спосіб буття, наприклад: “Fleiß” - “старанність” (Білоус & Пянковська, 2021, с. 21). У німецькомовній культурі кажуть: *Fleiß bringt Brot, Faulheit Not* – Праця годує, а лень марнує (Кудіна & Пророченко, 2005, с.107), що відтворює ментальну програму свідомості, запропоновану Г. Хофстеде. Зазначимо, проте, що приклади свідчать про один із вимірів культури за Г. Хофстеде – маскуліність, цінність якого полягає у працьовитості й рішучості (Hofstede & Minkov, 2010, с. 150). Наведені концептуальні домінанти, тобто цінність переконання, є регуляторами діяльності й поведінки особистості та вербалізуються в лексичній одиниці.

Потреба в культурологічному підході до осмислення та вивчення розмаїття лексичних одиниць, які представляють мовну картину світу, стає яскравішою через розуміння додаткових чинників, зумовлених безпосередньо мовленнєвим середовищем, статусом і віком співрозмовників. Крім того, викладач НМ повинен усвідомлювати методичне завдання засвоєння й використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності. В методичній літературі розрізняють рецептивні, репродуктивні й продуктивні навички й уміння застосування лексичних одиниць. Отже, їх кількість буде розширюватись на активну й пасивну лексику, яка в процесі тренування і практики стає активним мовним засобом для висловлювання власних думок, а також розуміння думок інших (Бігич та ін., 2013; Тарнопольський & Кабанова, 2020).

Водночас зауважимо, що в межах цього наукового дослідження ми проілюстрували лише деякі приклади лексичних одиниць.

Отже, задля досягнення належного рівня сформованості МНКК майбутні викладачі НМ повинні постійно розширювати свій словниковий запас за рахунок загальноживаної нормативної стандартної лексики НМ, як підґрунтя всіх сфер спілкування, а також лексики, яка виокремлює національно-культурні характеристики німецькомовних країн.

Таким чином, навчання і вивчення лексичних одиниць є одним із завдань майбутніх викладачів НМ. Свідоме ставлення до функціонування лексичних одиниць у контексті навчального іншомовного матеріалу уможливує розподіл лексико-семантичного розмаїття на активну й пасивну лексику, що сприяє її поетапному опрацюванню й засвоєнню. Крім того, сприяє формуванню іншомовних навичок і вмінь взаємопов'язаних між собою комунікативних компетентностей з метою створення етнолінгвістичних картин німецькомовного світу, в якому палітра лексичних одиниць нашої мови комуніканта на усвідомлення національно-культурної приналежності “свого – Я” і “чужого”.

### 1.2.3. Граматична компетентність як складова міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів

Для визначення німецькомовного граматичного матеріалу також доцільно звернутися до Типової програми з НМ (Borisko et al., 2004), в якій регламентуються цілі й зміст практичної дисципліни НМ через мовні й мовленнєві компетентності. У цій програмі граматична компетентність на противагу лексичній не знайшла відображення на завершальному етапі навчання майбутніх фахівців. Проте, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутні фахівці із володінням НМ ні рівні С2 повинні вільно брати участь у будь-якій розмові чи дискусії, грамотно формулювати висловлювання в усному й писемному мовленні згідно із комунікативною ситуацією, а також вільно розуміти співрозмовників із німецькомовних культур (Загальноєвропейські ..., с. 175).

Ми ставимо за мету окреслити граматичну компетентність як складника МІКК майбутніх викладачів НМ на основі вже набутих знань і сформованих навичок і вмінь у царині практичної і теоретичної граматики НМ протягом виконання ОП першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Культурний контекст мови сприймається через побудову тексту, в якому номінативні мовні одиниці поєднуються в цілісне висловлювання, адресоване рецепієнту, представнику культури виучуваної ІМ. Плюрицентричний характер НМ як ускладнює, так і збагачує процес оволодіння іншомовними спілкуванням у сукупності всіх його складових. Зауважимо, що на другому (магістерському) рівні вищої освіти майбутні викладачі НМ не тільки вдосконалюють використання граматичних навичок і вмінь та автоматизмів, а й набувають нових знань й оволодівають уміннями щодо узусу виучуваної ІМ у процесі формування МІКК, які передусім пов'язані із культурно-специфічними ознаками та національними варіативностями ІМ.

Феномен плюрицентричності НМ є предметом обговорення лінгвістів В. Kellermeier-Rehbein (2014), С. Hägi (2008), U. Ammon (1995), D. Jarzabek (2013), I. Feld-Knapp (2015), P. Wiesinger, R. Utri та ін. Проте, нормативна НМ, її граматичний аспект, залишається стандартом у німецькомовному просторі

освіти і науки. Отже, національні лінгвістичні феномени НМ, які характеризують плюрицентричний підхід до навчання, повинні бути в полі зору викладача як інструмент мисленнєво-мовленнєвої діяльності для здійснення комунікативного акту, формулювання речень, текстів, побудови дискурсу в продуктивних видах мовленнєвої діяльності. В основі навчально-методичного матеріалу лежить нормативна літературна НМ, яку можна бачити у друкованій художній, публіцистичній літературі та чути з телебачення і радіо (Utri, с. 110).

Коректне використання лексичних одиниць у мовленні, особливості яких ми окреслили у попередньому підрозділі, безпосередньо залежить від знань, комунікативних навичок і вмінь у сфері граматики НМ. Граматика залишається одним із якісних показників належного володіння ІМ, і тому потребує пильної уваги під час формування автоматизмів, розвитку й удосконалення навичок і вмінь формулювання висловлювання в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, а також адекватного розуміння інформації в процесі аудіювання та читання.

Питання формування і розвитку граматичної компетентності як складника ІКК висвітлюється в методичній літературі (Тарнопольський, 2020, с. 174; Бігич та ін., 2013; Жовківський, 2007; Білоус & Пянковська, 2021). Аналіз праць у царині лінгвістики з позиції міжкультурного спілкування (Максименко, 2009; Кияк & Науменко, 2006, с. 221; Muhr, 1995, с. 208) дозволяє стверджувати, що граматика НМ підпадає під вплив її національних варіантів і є об'єктом дослідження.

С. Ніколаєва (2008) проілюструвала граматичну компетентність через набуття знань щодо форми, значення, вживання і мовленнєвої функції лексичних одиниць та формування рецептивних і репродуктивних граматичних навичок мовлення (с. 97), що визначає граматичну компетентність як здатність до коректного граматичного оформлення усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії граматичних навичок, граматичних знань і граматичної усвідомленості (Бігич, та ін. 2013, с. 234).

Із стрімким науково-технічним розвитком суспільно-політичного життя навчання і вивчення ІМіК потребує розширення меж літературного нормативного стандарту ІМ, оскільки не може задовольнити компетентного користувача мови на рівні С2 у німецькомовному просторі, з одного боку, як конкурентоспроможного фахівця, а з іншого – як викладача НМ у відкритому глобалізованому суспільстві. Виникає потреба в ознайомленні з особливостями НМ, вивчення лінгвокультурних ознак на основі її плюрицентричного характеру, зокрема морфемно-синтаксичних явищ.

Термін “національний стандарт” (Standardsprache) використовується як назва, що поєднує національні варіанти НМ у Німеччині, Австрії, Швейцарії та як позначення мови в цілому – сучасна НМ у Німеччині. (Ходаковська, 2018, с. 45). Майбутні викладачі НМ повинні володіти не тільки німецькомовними граматичними навичками й уміннями для успішного міжкультурного спілкування в межах сучасної нормативної НМ, але й набути знань її австрійського й швейцарського варіантів з метою усвідомлення коректного

формулювання своєї думки відповідно до ситуації та розуміння сформульованої думки представників німецькомовних лінгвокультур.

Посилаючись на теоретичні джерела О. Білоуса (2021), R. Muhr (1995), P. Wiesinger, J. Ebner, B. Kellermeier-Rehbein (2014), J. Koppensteiner (2018) і на свій власний досвід, наведемо приклади граматичних особливостей австрійського варіанту НМ, які закодифіковані у довідковій літературі й можуть зустрічатися під час опрацювання німецькомовної інформації в процесі формування рецептивних і продуктивних навичок і вмінь МІКК.

Використання роду *іменників* відрізняє національний австрійський варіант від німецького (табл. 7).

*Таблиця 7*

**Порівняльна таблиця іменників, які визначають національний варіант австрійської німецької мови**

Австрійський варіант німецької мови	Нормативна німецька мова
die Germ	der Germ
der Einser	die Eins
das E-Mail	die E-Mail
das SMS	die SMS
der Ritz	die Ritze
der Spalt	die Spalte
das Eck	die Ecke

Існує ряд іменників в австрійському варіанті, які утворюють множину за допомогою умлаута, наприклад: *der Kragen - die Kragen* (нім. мн.) - *die Krägen* (австр. мн.), *der Erlass - die Erlasse* (нім. мн.) - *die Erlässe* (австр. мн.). Комуниканта іншої лінгвокультури привертає увагу використання означеного артикля із особовими власними іменами, наприклад: *der Franz, der Müller*, що не є нормою в НМ.

Виокремлюють національну лінгвокультуру Австрії іменники із зменшувально-пестливим суфіксом *-el*, наприклад: *das Würstel* (австр.) - *das Würstchen* (нім.). Варто звертати увагу на утворення складних іменників, які часто мають з'єднувальний компонент *-s*, наприклад: *der Fabriksbesitzer; die Aufnahmsprüfung*, на противагу НМ - *der Fabrikbesitzer; die Auf-nah-me-prü-fung*.

Викликає інтерес використання прийменників у текстах-дискурсах представників австрійської лінгвокультури. Представлені нижче для порівняння словосполучення унаочнюють різницю між двома національними варіантами і слугують зразками для набуття знань щодо міжкультурного аспекту мовної компетентності.

*Продовження таблиці 7*

**Порівняльна таблиця іменників, які визначають національний варіант австрійської німецької мови**

Австрійський варіант	Нормативна німецька мова
<b>auf</b> Urlaub sein	in Urlaub sein



etw. <b>auf</b> die Seite legen	zur Seite legen
<b>bei</b> der Kassa zahlen	an der Kasse zahlen
<b>unter</b> der Woche	in der Woche
<b>am</b> falschen Fuß erwischen	auf dem falschen Fuß erwischen (застати зненацька)
<b>um</b> 1 Euro kaufen	für 1 Euro kaufen
sich <b>zum</b> Tisch setzen	sich an den Tisch setzen

Керування дієслів у НМ є одним із критеріїв коректного використання мовних засобів як в усному, так і писемному мовленні. Австрійський варіант має власні особливості у порівнянні із німецьким, наприклад: *vergessen auf* etw. (австр.) - *vergessen* etw. (нім.); *präsidieren Akk.* (австр.) - *präsidieren Dat.* (нім.). Часто можна зустріти в текстах із південних регіонів німецькомовного простору неперехідні дієслова *liegen, sitzen, stehen, hängen* у минулому часі Perfekt із допоміжним дієсловом *sein*, що не є нормою НМ, наприклад: *Man ist gestanden* (австр.). - *Man hat gestanden* (нім.). Маркантною особливістю є й те, що простий минулий час Präteritum не використовується у повсякденному спілкуванні, натомість функціонує аналітична форма минулого часу Perfekt. Як вказують на те дослідники, в австрійському варіанті НМ часто використовується на розмовно-побутовому рівні подвійний Perfekt, що виокремлює комунікативну поведінку австрійця, наприклад: *Er hat das Haus geputzt gehabt* (Muhr, 1995). Разом з цим, минулий час Plusquamperfekt використовується в мовленні обмежено, в той час, коли така часова форма є нормативним стандартом у НМ і належить до активного граматичного матеріалу.

Отже, ілюструючи австрійський варіант НМ, ми представили граматичні явища, які часто зустрічаються в письмових й усних текстах засобів масової інформації та в підручниках НМ / НМК, авторами яких є представники німецькомовних культур.

Швейцарський варіант НМ також має низку особливостей, які доречно враховувати під час розроблення й підготовки іншомовного навчального матеріалу, щоб студенти магістратури могли уникнути певних труднощів під час сприйняття і розуміння німецькомовної інформації. В національному швейцарському варіанті НМ є такі граматичні явища, які ми уже окреслили в австрійському варіанті, зокрема дієслова постави тіла (*Körperhaltung*).

Слідом за В. Kellermeier-Rehbein, виокремимо дієслова, які мають відмінність у керуванні, наприклад: *sagen zu D. anfragen bei D.*; *läuten, rufen nach D.* Демінутивні форми іменників, наприклад: *das Täfelli, das Meidli*, привертають увагу читача і співрозмовника іншої лінгвокультури, оскільки у нормативній НМ функціонують зменшувально-пестливі суфікси *-chen* і *-lein*.

Як особливість швейцарського варіанту НМ дослідники виділяють утворення множини іменників із суфіксом *-ment*, наприклад: *das Departement*, -e. У стандартній НМ Швейцарії слова іншомовного походження із суфіксом *-ment*

утворюють множину за допомогою закінчення -e. У літературній НМ такі іменники у множині мають закінчення -s. (Kellermeier-Rehbein, 2014, с. 116).

Феноменом швейцарського національного варіанту НМ є те, що використання прийменників також має розбіжності із нормативною НМ. Помітною ознакою граматичного аспекту є керування прийменників *dank, wegen, während* тощо, після яких вживається давальний відмінок (Dativ) на противагу генитиву (Genitiv), наприклад: *statt mir*. У ряді словосполучень прийменники “*an*” і “*auf*” привертають увагу реципієнта, тому що згідно із нормативною НМ той, хто опановує НМ, вивчає їх в іншій просторовій площині. Наведемо приклади деяких словосполучень у порівнянні з нормативною НМ (табл. 8):

Таблиця 8

**Порівняльна таблиця іменників, які визначають національний варіант швейцарської німецької мови**

Швейцарський варіант німецької мови	Нормативна німецька мова
<i>an der Olympiade</i>	<i>bei der Olympiade</i>
<i>an die Sitzung mitbringen</i>	<i>zur Sitzung mitbringen</i>
<i>an der zentralen Lage</i>	<i>in zentraler Lage</i>
<i>auf dem Stadtgebiet</i>	<i>im Stadtgebiet</i>
<i>auf dem 1.September</i>	<i>zum 1.September</i>

Отже, національний варіант стандартної швейцарської НМ має свої граматичні особливості щодо використання прийменників, які повинні враховуватись майбутніми викладачами НМ під час опрацювання іншомовної інформації, а також розроблення навчально-методичного матеріалу для використання його як під час педагогічної практики, так і у подальшій педагогічній діяльності. Мета його використання полягає щонайперше в ознайомленні й розумінні лінгвокультурних явищ у німецькомовному просторі та набутті знань про плюрицентричний характер НМ. Крім того, майбутні викладачі НМ вчать ся зіставляти літературну нормативну НМ, яка є основою для оволодіння МНКК у ЗВО, із національними варіантами, які обслуговують окремі нації в межах суверенних держав (Максименко, 2009, с.34).

Нормативна НМ Німеччини має також свої національні властивості, які полягають першочергово у визначенні роду іменників: *die Paprika, der Brösel*. При цьому граматичні форми іменників австрійського варіанту НМ мають ті ж самі властивості, що й у південній Німеччині (Kellermeier-Rehbein, 2014, с. 117).

Виокремлені національні мовні особливості НМ привертають увагу до етнолінгвістичної культури, яка характеризує кожен із німецькомовних народів і висвітлює його світобачення. Разом з тим лінгвокультура спонукає комунікантів створювати умови для міжкультурної взаємодії і потребує тих лінгвістичних інструментів, які позитивно впливають на розбудову діалогічного контакту.

Погоджуємось із думкою К. Reinke та U.Hirschfeld щодо визнання національних варіантів НМ в освітньому процесі та слідом за R. Muhr стверджуємо, що літературна нормативна НМ повинна використовуватись тими, хто її вивчає, в усьому німецькомовному просторі (Swyrydjuk, 2018, с. 121). Звідси випливає, що в освітньому процесі необхідно встановити рівновагу між активним пластом мовного матеріалу, основою якого є нормативна сучасна НМ Німеччини, яка функціонує у всьому німецькомовному просторі, та пасивним, до якого входять її національні варіанти і їхні мовні й мовленнєві одиниці для сприйняття і розуміння реальності іншомовних культур в усному і писемному спілкуванні.

У такий спосіб майбутні викладачі НМ будуть всебічно забезпечені німецькомовним навчальним матеріалом задля формування готовності до участі в міжкультурній комунікації. Формування комунікативних граматичних навичок і вмінь майбутніх викладачів НМ повинно охоплювати широку палітру граматичного матеріалу, оскільки студенти магістратури готуються до професійно спрямованої діяльності, яка потребує вмінь пояснювати, контролювати й оцінювати коректність формулювання думки іншими.

Лінгвосоціокультурні характеристики нормативної НМ є мовним інструментом для формулювання усних і письмових висловлювань у побутовій і професійній сферах діяльності.

Однією із практичних цілей формування МНКК майбутніх викладачів НМ є вміння написання наукових текстів у межах академічного писемного мовлення та вміння участі в усних фахових бесідах, що потребує нормативної НМ.

Зазначені граматичні особливості національних варіантів НМ виступають у нашому дослідженні як засіб взаєморозуміння в процесі міжкультурної комунікації із представниками етнокультур, як індикатор культури, який сприяє здійсненню когнітивно-етнічної розвідки в німецькомовні країни. Така розвідка полегшує виокремлення й дотримання нормативної літературної НМ.

Норма граматично коректного вживання лексичних одиниць забезпечує стилістичну й жанрову якість будь-якого тексту, зокрема тексту-дискурсу в продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Відповідно до Типової програми з НМ випускники лінгвістичних університетів і факультетів повинні вміти на достатньому рівні формулювати висловлювання як усно, так і письмово у межах первинного й вторинного тексту (Borisko et al., 2004, с. 180). Згідно з нормою літературної НМ лінгвістичні засоби в тексті визначають культуру мовлення, його самодостатність на комунікативному рівні. Так, наявність модальних дієслів у тексті, зокрема в суб'єктивному значенні, характеризує високу мовну підготовку користувача і свідчить про його культуру спілкування. Для висловлення припущення часто використовують дієслова *können* або *dürfen* у кон'юнктиві (Konjunktiv II) залежно від ступеня сумніву. Така граматична конструкція не лише виконує комунікативну функцію, а й виокремлює ввічливість співрозмовника, його ставлення до адресата. Наприклад: *Dürfte ich Sie bitten?* – Чи можна Вас попросити? На протиположність дієслову *können*, як зазначають лінгвісти, модальне дієслово *dürfen* характеризує інший тип

можливості, зокрема моральний дозвіл на виконання якоїсь дії (Кияк, Огуй & Науменко, 2006, с. 269).

Граматична категорія модальності є часто вживаною у фаховому науковому мовленні. Вміння виражати модальність за допомогою модальних дієслів *können*, *mögen*, *wollen*, *sollen*, *müssen*, *sollen* або замінювати їх лексичними засобами виводить майбутніх викладачів НМ на вищий рівень володіння нею.

Дієслова *müssen* і *sollen* використовують для висловлення необхідності, вони можуть виражати припущення “мабуть”. На відміну від української мови таке граматичне явище є маркантним, оскільки “*müssen*” вживається для висловлення власної здогадки, а “*sollen*” сигналізує про припущення в комунікативній ситуації, яке ґрунтується на чужій думці, наприклад: *Das Wetter soll heute warm sein.* – Кажуть, погода буде сьогодні тепла. *Das Wetter muss heute warm sein.* – Мабуть, (напевно) погода буде сьогодні тепла. Модальні дієслова *mögen* і *wollen* виражають різний ступінь бажання. Претерітальна форма у кон'юнктиві дієслова “*mögen*” використовується для висловлення ввічливого бажання, в той час, коли “*wollen*” виражає нейтральність. Крім того, форма “*möchte*” від дієслова “*mögen*” вживається для ввічливого спонукання, наприклад: *Möchten Sie einen Augenblick warten?* – Чи не могли б Ви зачекати? (Кияк, Огуй & Науменко, 2006, с. 272).

Отже, використання модальних дієслів, розуміння їхнього значення у контексті є однією із передумов успішного міжкультурного взаємозв'язку у комунікативному полі діяльності.

Високий рівень культурного спілкування компетентного користувача С2 визначає використання дієслів у пасивному стані та речень з пасивними конструкціями, які вибудовують основу для наукового стилю висловлювання думки, а також розширюють синонімічне поле комуніканта в рецептивній і продуктивній комунікативній діяльності. Якщо речення містить пасивну конструкцію з модальним дієсловом “*können*”, то його можна перефразувати за допомогою дієслова “*sich+ lassen*”, інфінітива – “*Infinitiv mit zu*” із часткою “*zu*” або прикметника із суфіксом *-bar*. Наприклад: *Das Problem kann gelöst werden.* *Das Problem lässt sich lösen.* *Das Problem ist zu lösen.* *Das Problem ist lösbar.* – Проблему можна вирішити (Kornmeier, 2012, с. 185). Граматичні явища, пов'язані із використанням пасиву-процесу або пасиву-стану, визначають етнокультурну специфіку побудови текстів відповідно до стилю й жанру в комунікативній ситуації.

Порядок слів у складнопідрядних реченнях, як одна з граматично-синтаксичних ознак, вирізняється тим, що змінювана частина присудка стоїть у кінці речення і ним завершується думка, та характеризує нормативну літературну НМ. Для підсилення емоційної виразності в тексті слугує ряд граматичних засобів, які є також проміжною ланкою на шляху до успішного міжкультурного обміну думками та розуміння думок інших, а саме: риторичні запитання, повтори, інверсії, використання парних сполучників, наприклад: *nicht nur... sondern auch; zwar... aber* тощо.

Наявність у реченнях презентальних або претеритальних форм кон'юнктиву свідчить у НМ про чужу думку, слова іншої людини, що віддзеркалюють обережне ставлення до чужого; з'являється ще один із багатьох проявів культури мовлення. Крім того, використання кон'юнктива є характерною стилістичною рисою вторинних наукових текстів, текстів професійно спрямованого спілкування.

Частки *denn, ja, aber, eigentlich, mal* тощо в текстах-дискурсах надають спілкуванню експресивно-емфатичного характеру. Хоча вони не мають граматичного значення, проте їх використання потребує відповідного порядку слів у реченні та знань щодо їх функціонування в комунікативній ситуації. Але вони не стають комунікативним засобом для формулювання висловлювання у науково-дослідницьких роботах, які є метою в опануванні писемним мовленням студентами магістратури.

НМК є джерелом пізнання нової мовної культури, яка має свою ідентичність, виразність якої з'являється у зіставленні із українською своєрідністю мови. Логічність і зв'язність тексту висловлювання залежить від наявності в ньому засобів міжфразового зв'язку. Саме вони дають зрозуміти перебіг подій (*dann, danach, darauf...*), показують контраст між подіями (*einerseits, andererseits...*), поділяють текст на логічні частини (*erstens, zweitens*). Засоби міжфразового зв'язку наповнюють будь-який текст в усному і писемному мовленні та можуть виокремлювати основну й другорядну інформацію.

Сформовані комунікативні навички використання *прийменників* у НМ потребують додаткової уваги майбутніх викладачів НМ під час удосконалення іншомовних умінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Йдеться про прийменники четвертої групи, які визначаються генитивом (*Genitiv*). Їхня особливість здебільшого полягає в тому, що їх функціонування яскраво характеризує писемне мовлення, наприклад: *wegen ihm* (розмовне мовлення) - *seinetwegen* (писемне мовлення).

Граматичні конструкції в німецькомовних текстах відповідно до стандартних комунікативних ситуацій замінюють лексичні засоби спілкування в українській мові, що має привертати увагу співрозмовника, мета якого – вести міжкультурний діалог НМ. Особливості усної і письмової комунікації полягають навіть у простому вживанні прийменників. Складні *прийменники* в українській мові часто створюють труднощі під час висловлювання думки, коли йдеться про місцезнаходження, наприклад: *з-поміж хмар; із-за хмари*. У НМ у таких словосполученнях використовується граматичне явище, де із простим прийменником “*hinter*”, “*unter*” іменник буде стояти у давальному відмінку, наприклад: *Die Sonne kommt hinter den Wolken hervor*. – Сонце виходить з-поміж хмар (Кияк, Огуй & Науменко, 2006, с. 290).

Знання граматики уможливають відтворити понятійну картину світу народу виучуваної ІМ. Українська мова має порівняно з НМ більше прийменників, щоб відтворити просторово-часовий вимір. Лінгвосоціокультурний контекст зумовлює дискурсивний процес за участю мовних одиниць, зокрема граматичних, які координують комунікативну

поведінку співрозмовників, допомагають їм виокремити “своє” і “чуже”, в процесі чого вони звертають увагу на самотність власної мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Результативність у взаєморозумінні, урахуваючи соціолінгвістичні особливості, може бути виразною лише за наявності міжкультурного аспекту, який навчає співрозмовників зіставляти “мовну картину світу” двох іншомовних культур.

Емоційна складова мовленнєвої діяльності потребує відповідного мовного інструменту, щоб донести до реципієнта внутрішній стан, або зрозуміти його комунікативний намір. Часто у мовній картині НМ відсутні лексичні одиниці, якими опікуються представники українськомовної культури. Натомість функціонують граматичні явища, які ототожнюють слова. Наприклад, слово “нехай” немає лексичного відповідника в НМ, проте його замінює дієслово “mögen” у відповідній презентальній формі кон’юнктива. До німецькомовного співрозмовника побажання звучить: *Möge dir deine Arbeit Nutzen bringen!* – Нехай твоя робота принесе тобі користь!”. Граматичні конструкції із застосуванням кон’юнктива (Konjunktiv I та Konjunktiv II) є вищим лінгвокогнітивним рівнем володіння НМ, свідчать про рівень мовної культури співрозмовників, яка показує характеристику мотивів і цілей, які рухають мовною особистістю, її поведінкою, її “текстовиробництвом”, і насамкінець визначає ієрархію смислів і цінностей у своїй мовній моделі світу (Аджабі, 2014).

Розуміння майбутніми викладачами НМ наявності іншого світогляду спонукає їх до вдосконалення лінгвосоціокультурних навичок і вмій із виокремленням міжкультурного аспекту в процесі мисленнєво-мовленнєвої діяльності НМ.

Міжкультурний аспект граматичної компетентності сприяє усвідомленню відмінностей між рідною українською та німецькою мовами щодо вираження й утілення цінностей: скромності, ввічливості, гостинності, доброзичливості тощо. Майбутні викладачі НМ як носії німецькомовної культури повинні демонструвати низку можливих варіантів формулювання речень для досягнення однієї і тієї ж мети, що часто є неможливим у рідній українській мові. Наприклад, для ввічливого прохання українською мовою є два варіанти граматично-синтаксичного вираження НМ: Дайте, будь ласка, книжку! – *Geben Sie bitte ein Buch!* або *Würden Sie bitte ein Buch geben!*

Виокремлені мовні засоби становлять лінгвістичний аспект формування МІКК і виступають прийомами набуття лінгвокраїнознавчих, культурологічних, країнознавчих й етнолінгвістичних знань про культури німецькомовних народів, а також формування навичок і вмій іншомовного міжкультурного спілкування НМ у прийнятних соціальних і коректних мовленнєвих ситуаціях. Завданням майбутніх викладачів НМ є навчатися розпізнавати соціальні фактори, які впливають на вибір лінгвістичних засобів; набути знання про мовленнєві акти у рідній українській і німецькомовних культурах, які спираються на систему цінностей; побудувати комунікативну поведінку відповідно до норм і правил культури німецькомовних країн (Бігич та ін., 2013, с. 428).

Таким чином, ми акцентували ключові граматичні особливості, які відповідно до рівня С2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти є об'єктами навчання і вивчення в процесі формування МНКК.

### 1.3. Методичні засади формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Із кінця 90-х років минулого століття у наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників усе частіше піднімаються питання щодо формування міжкультурної компетентності як однієї із ключових компетентностей володіння іншомовним спілкуванням у сукупності її складових: мовних, мовленнєвих, лінгвосціокультурної і навчально- стратегічної (Бігич та ін., 2013, с. 91).

Здійснення науково-теоретичного підходу до формування МНКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР потребує детального розгляду вищезазначених компонентів і їх взаємозв'язку із німецькомовним навчальним матеріалом, яким вони повинні опанувати.

Нагадаємо, що виконання ОП з НМ триває на другому (магістерському) рівні вищої освіти в межах практичної дисципліни “Німецької мови” один рік. Огляд ОП спеціальностей 035 Філологія спеціалізація Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька та 014 Середня освіта спеціалізація Німецька мова і література в університетах України засвідчив, що назви практичної дисципліни “Німецька мова” варіюються. Так, у Київському національному лінгвістичному університеті НМ як обов'язковий компонент ОП називається “Культура усного і писемного мовлення”; у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили - “Комунікативні стратегії німецької мови”; у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка - “Практичний курс німецької мови” (див. підрозділ 1.1). Проте, назва дисциплін не змінює суть і зміст процесу формування МНКК майбутніх викладачів НМ. Робочі програми з практичної дисципліни НМ, укладені на основі Типової програми (Borisko et al., 2004), містять перелік компетентностей, які підлягають формуванню й удосконаленню протягом одного навчального року, оскільки наступний завершальний етап навчання в магістратурі передбачає здійснення виробничої практики та написання й захисту кваліфікаційної випускової роботи.

Згідно із Типовою програмою випускники спеціальностей 035 Філологія та 014 Середня освіта повинні оволодіти комунікативною компетентністю на рівні С2 (Borisko et al., 2004, с.194) у всіх видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіювання, читанні та письмі. Попри достатній рівень сформованості іншомовних навичок і вмінь майбутніх викладачів, базою яких є виконання ОП першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, залишається проблема розроблення й удосконалення методики навчання і вивчення НМіК. Потребують уваги набуття знань і формування здібностей щодо сприймання і

розуміння культурної складової, що надає володінню МІКК вищого рівня та виховує об'єктивне ставлення до іншомовної культури, дає розуміння багатьох культурних смислів і образів для уникнення культурного шоку, який часто порушує ефективне взаєморозуміння між представниками різних мов і культур.

Привертає увагу думка зарубіжних методистів щодо заняття ІМ, яке є перехрестям культур і практики міжкультурної комунікації, оскільки кожне іноземне слово відображає іншу мовну картину світу й іншомовну культуру, і за кожним словом стоїть обумовлена національна свідомість з уявленням про світ (Bredella, 1995, с.11) і підводить до переосмислення організації процесу формування МІКК студентів магістратури. Усвідомлення категорій “свого” і “чужого” має місце зокрема у формуванні мовно-мовленнєвого етикету в оволодінні міжкультурною комунікацією.

З точки зору тих, хто вивчають мову, навчання і вивчення ІМіК дає можливість зустрітися три рази із чужим, перше відкриття - це світ ІМ; друге - це чужа культура, частиною і вираженням якої є мова, і третє - це пізнання процесу спілкування із представниками виучуваних мови й культури (Бориско, 1999, с.41). Заклади освіти утворюють осередки, які визначають перехрестя культур або взаємодоповнення національних культур, а також створюють передумови формування і розвитку національної свідомості та самосвідомості у процесі опанування МІКК у нерозривній єдності із світом і культурою народів виучуваної ІМ.

Започаткована проблема міжкультурної комунікації Е. Холлом, Г. Хофстеде, І. Халетом знайшла подальший розвиток у теорії міжкультурної компетентності як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (В. Загороднова, В. Манакін, О. Застровський, А. Własek, М. Вугам, D. Deardorff та ін.). До науково-практичного осмислення поняття міжкультурної компетентності в освітньому процесі оволодіння ІМіК долучилися О. Тарнопольський, Н. Бориско, С. Ніколаєва, О. Бігич, С. Костюк, С. Шехавцов, В. Редько, М. Grein, K. Vogt, J. Bolten, A. Hausstein та ін.

Попри різні підходи до висвітлення міжкультурної компетентності під час оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю питання формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР залишається відкритим. Огляд історичного розвитку підходів до навчання і вивчення ІМіК свідчить, що комунікативна мета оволодіння іншомовною діяльністю була провідною у 70-х роках минулого століття. Комунікативний підхід із запровадженням лінгвокраїнознавства дав новий поштовх у 80-х роках як у вітчизняній, так і зарубіжній методиці навчання ІМіК на появу поняття комунікативної компетентності, складниками якої стали лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, культурологічна, лінгвокультурологічна, міжкультурна, країнознавча, лінгвокраїнознавча, дискурсивна і стратегічна компетентності. До зазначених компонентів науковці відносили предметну й стратегічну компетентності (Ніколаєва, 2017, с. 258).

Поняття “міжкультурної компетентності” протягом тривалого часу уточнювалось. На початку 90-х років інтенсивно обговорювались у колі лінгводидактів питання мовної особистості та формування ІКК з новим рівнем і



баченням іншомовного середовища, середовища з національно-культурними регуляторами, які впливають на використання лінгвістичних засобів. Міжкультурна складова як підґрунтя мовної картини світу висвітлюється у наукових дослідженнях у контексті формування соціокультурної компетентності Д. Бебеки (2015), М. Сідун (2018), В. Киливник (2019), О. Тарнопольського (2020), К. Фодор (2021) та побудови діалогу культур, який знайшов своє відображення в працях Ю. Безвін (2017), R.Czaplikowska (2016), V. Hamaniuk (2020) та ін.

Соціально-політичний вплив на глобалізаційні процеси та внутрішня самоідентифікація країн зумовлюють нові шляхи для пошуку вирішення лінгводидактичних завдань під час оволодіння іншомовним спілкуванням з метою взаєморозуміння на рівні культурної глокалізації.

Започаткована в працях Е. Хірша (1987) Е.Холла (1990) та Г.Хофстеде (2010) проблема міжкультурної компетентності набуває вагомості в контексті діалогу культур та уточнює стратегії розвитку іншомовної освіти взагалі, і МІКК, зокрема. Поділяємо думку L. Cierpielewska-Kaczmarek (2016, с. 69-87), Т. Полонської (2021), що міжкультурна складова іншомовної комунікації вийшла на перший план під час формування ІКК в закладах освіти. Нові вимоги до навчання ІМіК в Україні зумовлені появою Постанови Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” від 16.11.2000 р. №1717. У сформульованій практичній меті цього документу наголошується “розвиток комунікативної компетентності, яка залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві” (Ніколаєва, 2017, с. 259).

Отже, з огляду на розвиток методичних підходів до оволодіння іншомовним спілкуванням та освітніх змін суспільно-політичного характеру констатуємо, що формування МІКК у закладах освіти потребує науково-теоретичного обґрунтування, перегляду цілей і змісту в умовах підготовки фахівців в сфері іншомовної освіти.

У змісті професійної підготовки магістрів-філологів С. Ніколаєва (1995) відносить до першої позиції із чотирьох: поглиблення лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої, комунікативної, навчально-пізнавальної і лінгвометодичної компетентностей (с. 10). Кількість і номенклатура компонентів іншомовного комунікативного спілкування, зазвичай, визначаються більшістю наукових методичних шкіл однаково. Однак у межах нашої наукової розвідки порівняємо й визначимо робочий склад компонентів ІКК, де міжкультурна компетентність забезпечує результативність взаєморозуміння щонайменше двох іншомовних культур.

Існує кілька відомих моделей ІКК, які використовуються різними школами методики навчання ІМіК, або лежать в основі мовної політики країни. Авторами найвідоміших моделей ІКК є М. Канале та М.Суейн (1980), С. Савіньєн, Ек Ван, Л. Бахман та ін. Природно взаємопов'язана сукупність компонентів ІКК впливає на процес здійснення адекватного мовленнєвого акту.

В основі структури ІКК лежать мовні і мовленнєві складові, які потребують знань відомостей про мову, наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями й умовами спілкування, розуміння їхньої організації відповідно до соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання (Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 89).

Ніякою мірою не применшуючи вагомість і доцільність кожної із моделей ІКК зазначених науковців, виокремимо модель ІКК методичної школи Київського національного лінгвістичного університету під керівництвом С. Ніколаєвої (Бігич та ін., 2013, с. 91). Автори підручника “Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів” розглядають ІКК як єдність чотирьох компетентностей: мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної. З огляду на нові підходи до навчання і вивчення ІМіК у процесі міжкультурного спілкування, вбачаємо доцільним доповнити структуру ІКК дискурсивною компетентністю, яка витлумачується як здатність будувати текст і керувати ним. Крім того, грамотно складений текст, зумовлений комунікативною ситуацією, вирізняє національно-специфічні характеристики представників іншомовних культур, що є новим рівнем на шляху до діалогу культур.

Отже, ми співвідносимо п'ять виокремлених компетентностей ІКК із міжкультурним аспектом навчання і вивчення НМ майбутніми викладачами під час їхньої СР. При цьому зазначимо, що ІКК не містить міжкультурну компетентність, оскільки існують елементи різних компонентів, які не втілюють міжкультурного виміру (Шехавцова, 2018, с.14-15). Кожна із компетентностей іншомовного спілкування не є самоціллю, а частиною конгломерату людської мисленнєво-мовленнєвої діяльності для успішного співіснування. Проте, в науково-методичній літературі дискурсивна й стратегічна компетентності об'єднуються, що визначає риторико-комунікативні якості побудови тексту відповідно до мети висловлювання, що вирізняє новий рівень володіння комунікативною компетентністю в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (Ciepielewska-Kaczmarek, 2016, с. 87).

Таким чином, ураховуючи багатогранність і багатовимірність іншомовного комунікативного спілкування, на основі вищевикладеного конкретизуємо складові ІКК як мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну, стратегічно-дискурсивну і навчально-компенсаторну компетентності. П'ять виокремлених компетентностей визначають підходи до опанування ними у комунікативно-діяльній взаємодії.

Очевидно, що для успішної комунікації недостатньо зазначених компетентностей структури ІКК. В. Rues і L.Ciepielewska-Kaczmarek конкретизують фактори впливу на комунікативний підхід до формування навичок і вмінь іншомовного спілкування: лінгвістична і соціальна компетентності; знання про навколишнє середовище та фахові знання; психічний і фізичний стан співрозмовника; час комунікації, соціальний статус; комунікативна роль і конкретне просторове оточення (Rues, 2014, с. 69; Ciepielewska-Kaczmarek, 2016, с. 63).

Такі фактори позначаються не тільки на стилістичній якості тексту (дискурсу) як виборі лексичних одиниць або побудові речення, але й у вимовно-артикуляційній діяльності. До факторів впливу на МКК відносяться й знання про середовище й оточення. Важливу роль відіграє самопочуття співрозмовника, коли чуйність і толерантність зможуть утримати комунікативний акт представників двох іншомовних культур. Ефективність буде залежати також від мовленнєвої культури, правил комунікативної поведінки, наявності фонових знань, що визначає культуромовну особистість.

Культура спілкування або міжкультурна комунікація є передумовою успішного взаєморозуміння. Спілкування є взаємодією суб'єктів, під час якої відбувається обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками, вміннями, а також результатами діяльності; необхідною умовою формування й розвитку особистості, а також оволодіння мовою (Загнітко, 2012; Берестенко, 2013). Комунікація (від лат. *communicā* – повідомлення, передача) визначається як мовленнєве спілкування, використання мови для спілкування й обміну інформацією, що забезпечує тяглість й унормоване життя соціуму, задоволення психофізіологічної потреби людини в контакті з іншими особистостями (Загнітко, 2012, с. 75).

Розв'язання методичних завдань навчання і вивчення ІМК починається із поняття мовленнєвого або комунікативного акту, який обґрунтовується та детермінується як найменша одиниця комунікації мовою, одиницею двосторонньою, яка включає не тільки мовця, а й слухача (співрозмовника) (Тарнопольський & Кабанова, 2020 с. 214). І спілкування, і комунікація як діяльність є взаємодією на рівні висловлювання думки у говорінні та письмі. Тому, слідом за В. Манакіним, спілкування і комунікацію в сенсі модусу мовного існування будемо використовувати як синонімічні поняття (Манакін, 2012, с.8). Міжкультурний підхід до оволодіння іншомовним спілкуванням визначає вектор формування МКК майбутніх викладачів НМ.

Наразі терміни “міжкультурна комунікація” або “міжкультурне спілкування” представляються через дефініції найчастіше цитованих у науковій літературі авторів. Наведемо такі визначення, адже розуміння термінів сприяє коректному формулюванню методичних завдань та їх ефективному розв'язанню.

J. Volten визначає міжкультурне спілкування як сукупність знань, навичок і вмінь, які є загальними для всіх комунікантів, що ідентифікує їхню повсякденну обізнаність щодо комунікативної поведінки у певному соціумі, через яку відбувається досягнення взаєморозуміння (J. Volten, 2007).

Автори підручника “Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів” визначають міжкультурне спілкування як не простий обмін інформацією, спрямований на досягнення визначеної мети, а активну взаємодію учасників цього процесу, мета якого найчастіше має “немовний” характер” (Бігич та ін., 2013, с. 93).

А. Knapp-Potthoff (1997) зазначає, що міжкультурна комунікація є міжособистісною взаємодією між представниками різних груп, які різняться

один від одного багажем знань і мовними формами символічної поведінки, характерними для всіх членів кожної із цих груп.

Н.-J. Lüsebrink (2012) дає дефініцію міжкультурної комунікації у значенні адекватного взаєморозуміння двох учасників завдяки мовно-комунікативному процесу, в якому реалізується соціальна дійсність на межі до різних національних культур (с. 9).

Детально визначає міжкультурне спілкування Дж.Борг, який під час опису емпіричного досвіду спілкування виокремлює невербальні засоби спілкування, з-поміж яких погляд комунікантів відіграє одну із головних ролей під час висловлення думки. Спілкування – це функціонально-обумовлена взаємодія людей, які виступають носіями різних культурних спільнот і усвідомлюють свою приналежність до різних національних й етнічних спільнот, а також соціальних субкультур (Борг, 2022).

Л. Фолькман визначає міжкультурну комунікацію в контексті освітнього процесу як здатність усвідомлювати навчання ІМ, знати відмінності між власною та чужою культурою, бачити і визнавати стратегії, толерантно і чуйно зупинятися на традиціях і звичаях інших культур (L.Cierpielewska-Kaczmarek, 2016, с. 70).

На основі вищевикладеного в межах нашого дослідження будемо розуміти під *міжкультурним іншомовним спілкуванням або міжкультурною комунікацією ІМ* взаємодію між представниками рідної української культури та культур німецькомовного простору на основі усвідомлення ними національної, етнолінгвістичної приналежності та дотримання норм і правил, зумовлених соціально-історичним становленням народів і держав, поважаючи набуті цінності у процесі культурного розвитку.

Спілкування як продуктивний вид мовленнєвої діяльності поєднує вербальний і невербальний аспекти висловлювання думки усно чи письмово. Щодо усного здійснення комунікації, то використання невербальних засобів доповнює вербалізовані тексти і робить обмін думками багатшим і змістовнішим, що є показником результативності взаємодії на когнітивному, афективному та поведінковому рівнях.

Навчання іншомовного спілкування, культури мови і мовлення формує образ мовної особистості, яка здатна взаємодіяти у контексті іншомовних культур. З погляду на історію становлення комунікативного підходу до навчання ІМіК та вимоги суспільно-політичного розвитку країн С. Ніколаєва, О. Бігич, Н. Бориско, О. Сніговська, В. Редько та інші науковці стверджують, що в структурі ІКК повинна превалювати міжкультурна компетентність, яка стоїть на шляху до адаптації представників культур, до реалій нової іншомовної культури.

Протягом двадцяти років досліджується феномен культури в процесі спілкування представників іншомовних культур. Дослідження не мають одноголосних поглядів на явище міжкультурного характеру. Наведемо приклади визначень міжкультурної компетентності, детерміновану науковцями як *здатність*: особистості успішно досягати розуміння із представниками

чужих культурних спільнот (Knapp-Potthoff, 1997, с.168); особистості розуміти власну культуру та її зв'язок з іншими культурами (Редько, 2022б); розуміти іншомовну людину і її культуру, усунути непорозуміння і діяти в іншій культурі (Cierpielewska-Kaczmarek, 2016, с. 67); успішно здійснювати комунікацію, співпрацю між людьми із іншомовних культур (Vogt, 2016, с. 79); ефективно взаємодіяти із представниками інших культур (Grein, 2019, с. 126).

Міжкультурна компетентність представляється дослідниками здебільшого в контексті когнітивного підходу, який визначає шлях до взаєморозуміння через знання ІМіК та їх співвіднесення із рідною мовою та культурою (Бориско, 2015; Ніколаєва, 2016; Полонська, 2021). Н. Бориско визначає міжкультурну компетентність як здібність, за допомогою якої представники щонайменше двох іншомовних культур можуть досягти взаєморозуміння. Сформовані лінгвосоціокультурні навички й уміння забезпечують успішну міжкультурну комунікацію (Скрипник, 2019; Безвін, 2017; Панова та ін., 2010). Міжкультурна складова формується в межах соціокультурної компетентності через оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю (D. Deardorff, J. Bolten та ін.). Е. Broszinsky-Schwabe схиляється до думки, що міжкультурна комунікативна компетентність формується на основі знань і вмінь мовної комунікативної і культурної компетентностей, які забезпечують можливість здійснити взаєморозуміння між комунікантами (Broszinsky-Schwabe, 2011).

Унаслідок аналізу структурних моделей міжкультурної комунікативної компетентності (Byram, 1997; Bolten, 2004; Deardorff, 2006; Бориско, 2015) констатуємо, що ключем до усвідомлення культурно-специфічних ознак народу виучуваної ІМ є когнітивна та комунікативна компетентності, зумовлені соціокультурною властивістю, що ґрунтується на знаннях, які виявляються в діяльності, поведінці людини, в її взаємодії з іншими людьми в процесі розв'язання різноманітних комунікативних завдань (Broszinsky-Schwabe, 2011; Heringer, 2014).

Структура міжкультурної комунікативної компетентності D. Deardorff дає підстави стверджувати, що це постійний процес, який здійснюється й удосконалюється протягом усього життя людини, оскільки духовно-матеріальна практика народу перебуває у нерозривному зв'язку із світосприйняттям та поведінкових особливостей носіїв ІМіК. Аналіз наукових робіт, предметом яких є міжкультурна комунікативна компетентність, та огляд її систематизованих моделей (Бориско, 2018) уможливають поділ усіх досліджень на дві групи: перша група охоплює теоретичні праці, в яких міжкультурна комунікація досліджується як "чистий" вид людської діяльності (Манакін, Загороднова, Heringer, Deardorff та ін.). До другої групи відносимо дослідження з теорії навчання ІМіК, у яких міжкультурна комунікативна компетентність охоплює знання, вміння, здібності й інші психологічні складові, необхідні для формування в освітньому процесі (Бориско, Ніколаєва, Редько, Вугам та ін.).

Запропонована М. Вугам модель міжкультурної комунікативної компетентності була предметом дослідження Н. Бориско, яка запропонувала її

структурну модель для студентів-перекладачів і представила через когнітивний, соціально-процесуальний і перцептивно-психологічний компоненти (Бориско, 2015, с. 17; 2018, с. 13).

Визнаючи правомірність існування різних моделей міжкультурної комунікативної компетентності, з метою розроблення такої моделі для майбутніх викладачів НМ нам уявляється логічним взяти за основу модель міжкультурної комунікативної компетентності Н. Бориско. Розглянемо загальні характеристики трьох структурних елементів міжкультурної комунікативної компетентності (табл. 9).

*Таблиця 9*

**Структура і зміст міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови**

Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність майбутніх викладачів німецької мови		
<b>Когнітивний Компонент</b>	<b>Соціально-процесуальний компонент</b>	<b>Перцептивно-психологічний компонент</b>
Сукупність знань рідної та іншомовної культури; здатність свідомо сприймати та інтерпретувати чуже світосприйняття; знання комунікативних засобів у різних сферах і ситуаціях спілкування; лінгвістичні знання; навчально-стратегічні знання; методичні знання.	Бути посередником між собою та представником іншої культури; шанобливе ставлення до нової культури та її представників; дотримання усталених культурно зумовлених норм і правил поведінки щонайменше у двох культурах; усвідомлення ролі невербальних і паравербальних засобів спілкування; вміння бути стійким у стресових ситуаціях; толерантне ставлення до неоднозначності у спілкуванні з носіями мови; вміння долати конфліктні ситуації; вміння моделювати діалог двох культур.	Відкритість до нової культури; вміння співпереживати і співчувати в комунікативній ситуації; розвиток комунікативних здібностей; адекватне розуміння комунікативної ситуації; саморефлексія; критичне ставлення до ситуації; інтерактивність у ситуативно зумовленій діяльності; розуміння незавершеності володінням іншомовним спілкуванням; мотивація досягнень; готовність реалізувати,

		розкрити набуті навички і вміння в діалозі двох культур.
--	--	--

Перелік ключових складників міжкультурної комунікативної компетентності ми доповнили професійно спрямованим компонентом, який виокремлює специфіку формування МІКК майбутніх викладачів НМ. За допомогою методичних навичок і вмінь формується одна із цільових компетентностей майбутніх фахівців, мета якої вирізняти, використовувати та втілювати в освітній процес міжкультурні аспекти ІКК.

Отже, комунікативний підхід до навчання і вивчення ІМіК реалізується інтегровано з міжкультурним підходом, який визначає національно-культурні характеристики народів виучуваної НМ відповідно до компонентного складу ІКК (мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна, стратегічно-дискурсивна, навчально-компенсаторна компетентності).

МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР як психічне новоутворення є невід'ємним компонентом іншомовної комунікативної діяльності та забезпечує її продуктивність, а також зумовлює роль посередника на межі щонайменше двох культур і сприяє збереженню власної культурної національної ідентичності.

### 1.3.1. Організація процесу формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів

У контексті компетентнісного, комунікативного й міжкультурного підходів окреслимо вагомість СР, яка компенсує нестачу аудиторних годин й оптимізує процес формування МІКК у сукупності всіх її складових і проявах.

Доречно звернутися до законодавчих актів України, представлених у підрозділі 1.1, у змісті яких маніфестується навчання впродовж життя. Крім того, в Положенні про організацію навчального процесу у ЗВО, затвердженому наказом № 161 (2014 р.) Міністерства освіти і науки України у пункті 3.1, СР визначається як одна із основних форм організації освітнього процесу у ЗВО і як основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу у позааудиторний час (Положення..., 2014). У підрозділі 2.2. цього документу зазначається, що організація навчального процесу ЗВО відбувається на підставі навчального плану, основою якого є ОП зі спеціальностей. У пункті 3 СР студентів ЗВО визначається як форма організації навчання і є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять, і цей час становить не менше  $\frac{1}{3}$  та не більше  $\frac{2}{3}$  від загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни.

Виходячи із припису законодавчого органу, СР повинна базуватися на робочій програмі з практичної дисципліни “Німецької мови”, яка укладається на основі Типової програми із урахуванням кінцевих цілей ОП. Огляд ОП спеціальностей 035 Германські мови та літератури (переклад включно), перша –

німецька та 014 Середня освіта, Німецька мова і література університетів України орієнтує нас у часовому регламенті для оптимальної організації самостійного набуття студентами знань і формування іншомовних навичок і вмінь. Проілюструємо кількість годин (кредитів) з практичної дисципліни "Німецької мови" станом на 2021-2022 навчальний рік у низці університетів України (табл. 10).

Таблиця 10

**Обсяг часу для обов'язкової практичної дисципліни «Німецька мова»  
згідно з освітньою програмою**

Спеціальність: 035 Філологія Спеціалізація: 035.043 – германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька			
Київський національний лінгвістичний університет – 10 кредитів (ОК) Культура усного і писемного німецького мовлення 9 кредитів (ВК)	Київський університет імені Бориса Грінченка – 8 кредитів Наукова німецька мова	Чорноморський національний університет імені Петра Могили – 9 кредитів Комунікативні стратегії основної іноземної мови (німецька мова)	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка – 7 кредитів Практичний курс німецької мови
Спеціальність: 014 Середня освіта спеціалізація: 014.022 Німецька мова і література			
Київський національний лінгвістичний університет – 10 кредитів Культура усного і писемного німецького мовлення	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка – 9 кредитів Культура усного і писемного німецького мовлення	Центральний український державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка – 7 кредитів Практичний курс німецької мови	Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди – 17 кредитів Практика усного і писемного мовлення

Регламентовані кредити охоплюють як аудиторну, так і позааудиторну роботу студентів магістратури. Середній обсяг годин з НМ коливається у межах від 7-ми до 17-ти кредитів. Позитивна тенденція відбувається за рахунок вибіркового курсів з НМ, які доповнюють і збагачують зміст оволодіння МІКК. Це дає змогу орієнтуватись на одну модель формування МІКК під час СР і в умовах позааудиторного навчання. Аудиторна СР регламентується викладачем з урахуванням психолого-педагогічних і методичних потреб магістрантів.



СР як форма навчально-пізнавальної діяльності тих, хто вчиться, висвітлюється у працях фахівців у галузі іншомовної освіти І. Задорожної, О. Тарнопольського, Н. Дмитренко, О. Палехи, О. Мілютіної, W. Metzиг, Schuster та ін. Із підвищенням рівня володіння ІМ, як підкреслюють дослідники, форми СР набувають з часом більшого значення. Це пов'язано передусім із вимогою соціально-політичного зростання країни та її взаємоспівпрацею в економічному, технічному, культурному й освітньому просторі.

Ефективне формування МНКК залежить від організації освітнього процесу, де СР є його невід'ємною складовою. Злагоджена робота викладача і магістрантів на аудиторному занятті й оптимальні умови СР у позааудиторний час (обсяг іншомовного матеріалу, засоби навчання, часовий вимір, місце здійснення самостійного навчання) позитивно впливають на результативність освітнього процесу загалом і на формування іншомовних навичок і умінь міжкультурного спілкування, зокрема. Усвідомленість СР майбутніми викладачам НМ виконує одну із найважливіших функцій у формуванні іншомовних навичок і умінь - це подолання прогалини між аудиторною діяльністю та безперервною активністю у здійсненні міжкультурного спілкування без присутності викладача, поза межами мікросередовища навчально-пізнавальної діяльності. Під навчально-пізнавальними *мікро-* або *макросередовищем* під час СР ми розуміємо таке середовище, яке регулюється певними умовами / обставинами, зокрема обсягом часу, але ґрунтується на дидактико-педагогічних засадах і контролюється тим, хто несе за нього відповідальність, а також здійснює взаємодію для досягнення поставленої комунікативної мети.

Слідом за J. Sevilla та M. Fonseca-Mora визначаємо СР, як *вид навчальної діяльності, яка відбувається без безпосереднього контакту із викладачем, проте студенти є активними суб'єктами навчання, відчувають свою визнаність і цінність у розбудові освітнього процесу з метою створення позитивного середовища за допомогою навчально-методичних матеріалів для розвитку мовно-комунікативних компетентностей із подальшим їх утіленням у соціально-професійні сфери* (Sevilla & Fonseca-Mora, 2014, с. 164).

Управління навчальним процесом включає СР як форму самостійної освітньої діяльності студентів магістратури. Переваги організації СР на користь здобувачів освіти залишаються предметом обговорення в наукових працях І. Задорожної, Н. Дмитренко, О. Биконі, St. Neuner, T. Schlak, S. Chudak та ін. Дотримання суб'єкт-суб'єктної моделі в освітньому процесі дозволяє викладачу виступати в ролі представника іншомовної культури або помічника у розв'язанні комунікативних завдань, дозволяє створити таке робоче середовище, де студенти магістратури як майбутні викладачі НМ беруть на себе частину обов'язків в організації проведення заняття. Рівень підготовки та сформована навчальна компетентність за попередні роки дозволяють студентами виявляти вольової якості в організації власного навчального середовища, у плануванні та здійсненні освітньо-пізнавальної діяльності. Проте, досягнення проміжних і кінцевих цілей студентами магістратури потребує виконання низки завдань,

зумовлених формуванням МІКК на рівні С2 у рамках професійної, соціальної та приватної сфер.

СР майбутніх викладачів НМ набуває нових рис в організації освітнього процесу, взагалі, та формування МІКК, зокрема, оскільки другий (магістерський) рівень вищої освіти прокладає шлях до навчання, вдосконалення навичок і вмінь упродовж життя. Першочергово вирізняється організація СР в освітньому середовищі, в якому передбачається співпраця із викладачем, опосередкована підручником / НМК, навчально-методичним матеріалом – мікросередовищем, та власне самостійна діяльність учіння в реальному соціально-культурному просторі – макросередовищем. Для укладання методичної системи формування МІКК і виокремлення стратегій навчання щодо виконання комунікативних завдань НМ зосередимо увагу на характеристиках зазначених середовищ для здійснення навчально-пізнавальної діяльності (табл. 11).

*Таблиця 11*

**Характеристики навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів німецької мови під час організації самостійної роботи**

Навчально-пізнавальне мікросередовище під час аудиторного заняття	Навчально-пізнавальне макросередовище - позааудиторне середовище
Вплив часового регламенту (аудиторне заняття);	Відсутність часового регламенту (позааудиторні умови);
варіативність автономії;	повна автономія;
переважне використання НМК або навчально-методичного матеріалу;	можливість широкого використання джерел інтернету (блоги, фейсбук, твіттер, онлайн-газети і журнали; освоєння реального соціально-культурного досвіду;
ознайомлення і вивчення лінгвістичних засобів і культури німецькомовних країн через культурознавчий навчально-методичних матеріал;	споглядання та чуттєвість до функціонування лінгвістичних засобів і культури носіїв німецької мови;
навчальне використання німецької мови і культури (пред'явлення домашньої роботи; вправ, творчих, проектних робіт тощо), запропонованих викладачем;	реальне використання мови і дотримання культури (участь у міжкультурній комунікації із представниками німецькомовних етнолінгвокультур; участь у міжнародних конференціях, вебінарах, де німецька мова є робочою, тощо);
гомогенне лінгвокультурне середовище, створене на основі	гетерогенне лінгвокультурне середовище, викликане

української національної культури;	представниками німецькомовних національних культур;
моделювання комунікативних ситуацій міжкультурного спілкування;	реальна комунікативна ситуація міжкультурного спілкування;
створення навчального комунікативного продукту під керівництвом викладача;	створення власного комунікативного продукту;
зворотний зв'язок з викладачем під час вправління, контролю й оцінювання;	рефлексія щодо самоконтролю і самооцінювання;
умовна роль викладача на занятті.	професійна діяльність, виробнича педагогічна практика.

Зазначені характеристики ілюструють порівняння освітнього процесу в аудиторних умовах і в процесі, який функціонує у відкритому просторі суспільно-культурного життя, де соціальна парадигма відкриває майбутнім викладачам НМ реальну сутність застосування міжкультурної компетентності під час іншомовного спілкування, де власне і відбувається навчання впродовж життя. Унаслідок порівняння виокремимо структуру вправи (Бігич та ін., 2013, с. 181) як першочергового засобу формування МІКК, який є регулятором СР як під керівництвом викладача НМ, так і у позааудиторних умовах, умовах безпосередньої самовідповідальності. Підготовка майбутніх викладачів НМ до міжкультурної комунікації відбувається переважно під час аудиторних занять, коли під керівництвом викладача студенти магістратури усвідомлюють міжкультурний аспект комунікативної діяльності, знайомляться зі специфікою національної етнолінгвокультури, особливостями функціонування лінгвістичних засобів і їхнього впливу на взаєморозуміння із представниками німецькомовної культури.

Вихід у макросередовище навчально-пізнавальної діяльності потребує від майбутніх викладачів НМ певних стратегій, отриманих на занятті для подальшого розвитку навичок і вмінь МІКК, а також спроби використання їх у реальних комунікативних умовах із використанням соціально-культурного досвіду. Крім того, професійна складова формування МІКК зазнає перетворення із умовного статусу в дійсну реальність, оскільки переважна більшість студентів магістратури частково є задіяними в професійній діяльності та готуються до виробничої педагогічної практики, що потребує додаткової уваги від викладача під час організації освітньо-виховного процесу в аудиторних умовах.

Отже, здійснюючи СР у позааудиторних умовах, у навчально-пізнавальному середовищі, де є можливість застосувати навчальний інвентар (вибір стратегій, засобів), набуті знання і вміння в реальному соціально-культурному середовищі під час міжкультурного спілкування, майбутні викладачі НМ виконують вправи, структура яких відображає специфіку

формування МІКК під час СР. Такі вправи містять *комунікативну ситуацію; культурологічний коментар; навчальну інструкцію з вибором засобів, прийомів і способів навчання; завдання; зразок (факультативно) виконання; власне виконання; контроль.*

СР як форма навчально-пізнавальної діяльності студентів доповнює освітній процес під керівництвом викладача та сприяє розвитку активності, самостійності й творчості (Задорожна, 2011, с. 10) і забезпечує реальні умови для саморозвитку і самовизначення майбутніх викладачів НМ як мовної особистості.

Навчально-стратегічна компетентність передбачає формування у студентів магістратури спеціальні навички і вміння самостійного формування МІКК під час здобуття вищої освіти на другому (магістерському) рівні й упродовж професійно-педагогічної діяльності. Оптимізують їхню СР інформаційно-комунікаційні технології, на основі яких розробляються дистанційні курси; моделюється іншомовне середовище за участю викладача; проводяться вебінари, навчальні й науково-практичні заходи.

СР майбутніх викладачів НМ має науково-практичну спрямованість. З одного боку, у студентів магістратури формуються навички й уміння МНКК шляхом виконання завдань, з іншого, є можливість бути задіяними в наукових проєктах, українсько-європейських конференціях, семінарах міжнародного рівня тощо. Такі заходи є природними умовами формування міжкультурного аспекту під час спілкування НМ, а також створюють те середовище, в якому відбувається переосмислення власної культури та національного стилю української мови.

Вихід студента на новий рівень незалежності від викладача сприяє автономному навчанню, в процесі якого майбутні викладачі НМ самостійно організують власне освітнє середовище та свідомо підходять до вибору засобів, методів і прийомів розвитку й удосконалення німецькомовних навичок і вмінь міжкультурного спілкування. Сутність автономії під час освітнього процесу майбутніх викладачів висвітлюється в працях Н. Дмитренко (2021), С. Nodari та С. Steinmann (2010), St. Neuner (2003), T. Schlak (2003) та ін. Надати автономію тим, хто здійснює процес навчання і вивчення ІМіК, на думку D. Wolff, означає бути здібним уміти організувати власне навчання, зокрема уміти визначити цілі і навчальний зміст, відповідно до якого студенти повинні уміти самостійно добирати навчальні стратегії й методи, а також контролювати й оцінювати кінцевий результат (Schlak, 2003, с. 599). Оволодіння студентами магістратури МІКК, яка передбачає когнітивно-пізнавальну діяльність, супроводжується самоаналізом комунікативних потреб, самооцінюванням досягнутих успіхів і самовизначенням наступних проміжних цілей (Бігич та ін., 2013, с. 500).

Науково-дослідницька діяльність, зокрема написання кваліфікаційної роботи та її захист, потребують від майбутніх викладачів НМ уміння самостійно визначати навчальні цілі, потреби, способи та засоби їх реалізації. Автономія передбачає діяльнісний та особистісний аспекти, що виокремлює майбутнього магістра, як свідомого фахівця до самостійного прийняття рішень на всіх етапах навчальної діяльності відповідно до мети навчання і вивчення

ІМіК і відповідальності за їх виконання та результат (Задорожна, 2011, с. 12-13), характеристики яких визначає навчально-пізнавальне мікро- / макросередовище під час СР (табл. 11).

На основі особистісно-діяльнісного підходу (Бігич, 2014; Ніколаєва, 2011; Шмир, 2020) виокремлюються індивідуальні освітні траєкторії кожного студента – майбутнього викладача НМ. Індивідуалізація в контексті СР оптимізує освітній процес, підводить до нового рівня вирішення навчальних завдань і визначає його як явище особистісне, професійне й суспільне.

J. Arnold і M.Fonseca-Mora зазначають, що під час СР той, хто вчиться, потребує відчуття самостійності, що формує особливу форму навчальної діяльності, зумовлену індивідуально-психологічними й особистісними особливостями тих, хто навчається (Arnold & Fonseca-Mora, 2014, с. 164). Визначальними характеристиками магістрантів під час організації їхньої СР на аудиторних заняттях або в позааудиторній роботі є активність, саморегуляція й особистісна відповідальність. Під час СР майбутні викладачі НМ використовують такі методичні й дидактичні підходи (когнітивно-афективний, міжкультурний, комунікативний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, системний), взаємозалежність яких забезпечує ефективний процес формування МІКК та реалізацію автономії навчання кожного студента.

СР майбутніх викладачів НМ організується з дотриманням певних дидактичних принципів, які витікають із виокремлених характеристик навчально-пізнавального середовища: принципу автентичності змісту; принципу саморозвитку, самовизначення, самоусвідомлення і самовідповідальності; принципу усвідомлення етнолінгвокультури як компоненту міжкультурного спілкування; принципу споглядання і чуттєвості в іншомовному лінгвокультурному середовищі; принципу активності й афіліації.

СР з формування МІКК передбачає формування навичок і вмінь соціальної компетентності, яка є запорукою міжкультурного спілкування між представниками іншомовних культур. СР стимулює розвиток кооперативних, афіліаційних здібностей бути одним із учасників групи або спільноти, підтримувати контакт під час взаємодії із ними; створення умов для емоційно значущих стосунків з іншими людьми, зокрема представниками німецькомовних культур. Враховуючи соціальну парадигму, автономне навчання передбачає колективну роботу самостійного пошуку стратегій для вирішення міжкультурних комунікативних завдань у співпраці із іншими учасниками з метою досягнення поставленої мети.

Організація процесу іншомовної освіти передбачає СР як на аудиторному занятті, так і в позааудиторний час. Реалізація когнітивно-афективного, міжкультурного й особистісно-діяльнісного підходів до формування МІКК під час СР має свою специфіку, яка визначається не тільки методичними, а й психологічними передумовами. Автономія майбутніх викладачів НМ, як характерна риса їхнього професійного становлення, підводить до нового рівня розв'язання завдань і здійснення міжкультурної комунікації у світлі діалогу культур.

#### 1.4. Психологічні засади формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови

Аналітичний огляд праць із загальної, вікової та педагогічної психології, авторами яких є О. Бондаренко, М. Варій, Л. Прокопенко, О. Скрипченко, Є. Карпенко, Р. Кацавець, М. Савчин, О. Сергеєнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Ключко, В. Помилуйко та ін. уможливають виокремлення низки психологічних закономірностей навчання і вивчення ІМіК. Майбутні викладачі НМ – це ще представники студентства, але із набутим досвідом формування навичок і вмінь іншомовного спілкування. Вони вже мають певне бачення своєї професійної діяльності і тих, кого вони будуть навчати, оскільки їхньому досвіду передувала фахова і професійна підготовка протягом чотирьох років навчання на першому (бакалаврському) рівні освіти. Сумлінне ставлення до своєї майбутньої професії потребує від студента магістратури продуктивного учіння.

Активність, зацікавленість у співпраці, допитливість у здійсненні пізнавальних дій студентів магістратури характеризуються більшою інтенсивністю та наполегливістю. Вони вміють самостійно вчитися, регулювати свої дії, планувати свій науково-практичний день. Упевненість у знаннях і в іншомовних уміннях приносить їм задоволення й успіх, оскільки багато хто вже поєднують навчальну і професійну діяльність. Функція викладача полягає в подальшому стимулюванні студентів магістратури до науково-дослідницької діяльності, консультуванні, моделюванні такого іншомовного середовища, де навчання перетворюється у реальне спілкування НМ, в якому зустрічаються іншомовні культури: українська культура та культури німецькомовних країн.

Бажання розширити і поглибити знання про німецькомовні країни, вдосконалювати комунікативні навички і вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності є рушійною силою на практичному занятті з НМ.

Взаєморозуміння між викладачем і магістрантами досягається через добрі стосунки, позитивне ставлення як до мови, так і до її представників, і через уміння донести свою думку, не порушуючи гармонії цінностей кожного суб'єкта навчання і вивчення ІМіК. СР на аудиторному занятті викладач НМ організовує відповідно до розмовної теми, дотримуючись робочої програми, а також з урахуванням тих чинників освітнього процесу, які стимулюють мисленнєво-мовленнєву діяльність магістрантів.

СР є вищою формою навчальної діяльності того, хто вчиться, і забезпечення їй належних умов залежить як від викладача, так і від самих магістрантів. Останні будуть активними учасниками в разі використання цікавого автентичного матеріалу в супроводі дієвих засобів, методів і прийомів навчання. Взаємодовіра під час спілкування є одним із ключових факторів для створення педагогічного дискурсу, який об'єднує індивідуальні уподобання щодо використання засобів мовлення, дотримання мовленнєвого етикету і побудови діалогічної моделі для міжкультурної комунікації.

Уникнення фрустрації під час самостійного здійснення навчальних дій через підтримку викладача додає студентам магістратури впевненості в своїх діях, у них з'являється мотивація до розв'язування проблемних завдань, за якими стоять успіх і зовнішня мотивація: бути визнаним у колективі; стати висококваліфікованим фахівцем; мати певну винагороду, щоб забезпечити себе у житті; відчувати повагу від тих, кому буде передаватися набутий досвід; формувати вміння упродовж життя.

Моделювання діалогу культур, де представники української культури взаємодіють із німецькомовними комунікантами в процесі міжкультурного спілкування, є як метою, так і засобом навчання, де НМ забезпечує взаєморозуміння учасників і збагачує їхній лінгвокультурний досвід. Національно-специфічні вербально-семантичні одиниці, сформовані людиною через світосприйняття, визначають обличчя народу. Вони виокремлюють соціокультурні характеристики мови і визначають її міжкультурний аспект.

Демонстрація граматики-семантичних засобів для формування і розвитку МІКК надає уявлення магістрантам про культуру як код нації, через який відбувається пізнання традицій, звичаїв, обрядів і соціальної поведінки, які є нормами у повсякденному житті народів і визначають їхні цінності і переконання. Знання культурного коду нації спонукає до виявлення відмінностей і виокремлення спільних рис між комунікантами іншомовних культур, що сприяє навчанню уникнення етноцентричності та схиляє до релятивізму під час здійснення комунікативного акту.

Звернення до праць Е.Холла (1990) і Г. Хофстеде (2010) надає підстави стверджувати, що "культура є комунікацією, а комунікація - це культура" (Hall, 1990). Організація освітнього процесу в магістратурі є об'єктом культури із національно-специфічними ознаками як рідної, так і НМ в усіх її матеріальних і духовних виявах, і буде забезпечувати продуктивність іншомовного спілкування викладача та студентів.

Формування МІКК майбутніх викладачів НМ передбачає їхню готовність вступу в професійне життя, до процесу міжкультурного спілкування у німецькомовному просторі. Освітній процес сприяє сенсифікації цінностей, норм, уявлень і світоглядних установок, які носять суб'єктивні характеристики носіїв культури, а також об'єктивні ознаки, які визначають діяльність людини, зокрема способи поведінки, мову та артефакти (Лозова, 2010).

Викладач у ролі посередника на межі двох різних лінгвокультур під час міжкультурного спілкування із німецькомовним представником засвідчує свою українську національну культуру і цим самим спонукає студентів до порівняння і пізнання нового та усвідомлення значення суб'єктивних і об'єктивних ознак міжкультурного спілкування, пам'ятаючи при цьому, що кожна особистість має індивідуальну неповторність, яка впливає на культурно зумовлену поведінку.

Практика навчання в зарубіжних закладах освіти показує, що усвідомлення культурно-специфічних проявів у міжкультурному спілкуванні під час заняття часто презентуються через дві моделі культури: Г. Хофстеде та Х. Грош (Gemeinhardt, 2023). Автори візуально зобразили культуру, з якою

конфронтують комуніканти у середовищі чужої культури. Так, Х. Грош ілюструє культуру у вигляді айсбергу, де підводна частина є більшою за надводну. Експліцитна частина культури представлена мовою, поведінкою й артефактами. Імплицитність культури приховується у невидимій її частині, яка містить норми і цінності, шлях до яких пролягає лише через когнітивно-пізнавальний процес. Діаграма Г. Хофстеде (G. Hofstede, 2001. с. 9) у вигляді цибулини (Zwiebeldiagramm) символізує цілісність чотирьох ключових проявів будь-якої культури: символи, герої, ритуали та цінності (рис.1.)



Рис. 1. Модель культури за Г.Хофстеде (2001)

До найбільшого поверхневого прошарку належать лексичні одиниці (мова), невербальні засоби, артефакти тощо. Символи є плінними, змінною частиною людської діяльності, тому їх поява і зникнення пов'язані із об'єктивними чинниками суспільства. Герої (особистості) втілюють якості, які є гідними поваги і визнання у відповідній культурі. Такі особистості слугують взірцями, прикладами для наслідування. Як зазначає U. Zeuner, і проілюстровано на рис. 1 за покликанням <http://surl.li/tthox>, Г. Хофстеде відносить до цієї категорії фантастичні й комічні фігури, героїв казок, фігури, які уособлюють дух нації й епохи (Zeuner, 2015, с. 23).

Ураховуючи лінгвістичні особливості МІКК (див. підрозділ 1.2), іншомовний навчально-методичний матеріал, наповнений таким змістом, репрезентує соціокультурну складову, і навчання міжкультурного аспекту уможливорює переосмислити у цій частині зміст рідної культури. Розуміння наявності героїв у рідній культурі спонукає до пошуку видатних представників епох мистецтва, літератури тощо в чужій культурі, що є спільною і відмінною рисою на межі щонайменше двох іншомовних культур. Нагадаємо, що в нашому дослідженні представляється культура німецькомовних країн, кодом до якої є державна мова, нормативність якої визначає стандартна мова Німеччини. Вербально-семантичний символічний прошарок культури представляється викладачем НМ й успішність оволодіння МІКК залежить від дотримання стандартної норми НМ, що формує культурну грамотність майбутнього викладача. R. Leenen співвідносить культурну грамотність із культурною компетентністю, відповідно до якої формуються навички і вміння сприймати адекватно інформацію із реаліями країни, свідомо ставитись до лакун і диференціювати їх з точки зору значущості для міжкультурного спілкування. Він наголошує на тому, що розуміння поведінки комуніканта має більше значення для взаєморозуміння, ніж країнознавчі знання (Leenen, 2007, с.774).



Символи, втілені у слово, є проявом психологічної самотності кожного із народів, тому ті, хто вчаться і будуть вчити інших, повинні розуміти чинники, які підсвідомо і свідомо детермінують учасника спілкування. Наприклад, В. Землюк і М. Пірен визначають психічні риси української нації через середовище проживання етносу; геополітичні впливи; взаємодію з іншими народами; історію й історичні умови розвитку народу; церкву й релігію (Землюк, 2022). Лінгвосоціокультурні особливості, зумовлені зазначеними факторами, визначають знання рідної й чужої ідентичності, знання самотності своєї нації та зменшують інтерференцію під час оволодіння іншомовним спілкуванням.

Наступний прошарок культурної діаграми Е. Хофстеде містить ритуали, які є втіленням норм і правил реальної діяльності. До ритуалів відноситься комунікативна поведінка, дотримання якої потребує певної послідовності символічних дій з чітким розмежуванням ролей учасників (Leenen, 2007, с. 774). Ритуали передаються з покоління в покоління, вони є невід'ємною складовою повсякденного життя і доповнюють його духовно-матеріальний зміст, а, отже, є змістом навчання і вивчення ІМіК. До ритуальної обрядовості належать вітання і прощання, мовленнєвий етикет, весілля, день народження, політичні дії тощо. Набуття знань про ритуали у німецькомовних країнах стає регулятором у розмежуванні етикетних норм поведінки у своїй культурі, зокрема під час процесу формування МІКК. Діалог, бесіда чи дискусія, в яких студенти магістратури ставляться із толерантністю до чужого, уникають стереотипів й упередження, беручи до уваги традиції національних спільнот, набувають нового, дискурсивного рівня спілкування, також зростає частка конструктивізму.

У діаграмі три компоненти культури об'єднано в категорію практичних проявів лінгвокультури. Вони видимі і підлягають аналізу, слугують зразком під час інкультурації або під час моделювання німецькомовного середовища в освітньому процесі.

Проте, внутрішня, імпліцитна частина, що, власне, і зумовлює культурне значення трьох видимих частин, є прихованою. Невидимий прошарок культури міститься у ядрі діаграми, цінностях і нормах. Саме вони визначають поведінку людей, яка розкривається в символах і ритуалах, та керують ними (Zeuner, с. 27-28; Hofstede, 1991, с. 8).

Отже, модель культури за Г. Хофстеде окреслює процес формування МІКК, розкриває предмет та об'єкт обговорення, який покладено в основу змісту іншомовного навчального матеріалу для опрацювання у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, письмі, аудіюванні та читанні.

Набуття знань про культуру народів виучуваної ІМ, усвідомлення українських національних цінностей і норм - це *подразники*, які стимулюють освітній процес і спонукають до глибшого пізнання фактів впливу на мовленнєве середовище і комунікативну діяльність учасників. Бажання бути задіяним на занятті, яке імітує іншомовне середовище, розуміти свою ідентичність у ньому породжує мотив демонструвати власну культуру, не порушуючи унікальності чужої. Мотив як рушійна сила у здійсненні

навчальних дій та досягненні результату є одним із чинників побудови фазової структури мовленнєвої діяльності. Питання *фазової будови* мисленнєво-мовленнєвої діяльності висвітлюється у працях О. Бігич (2013), О.Тарнопольського (2020), Л. Панової (2010), Т. Полонської, О. Пасічник (2022), Р. Kühn (2006), Р. Naase та М. Höller (2017) та ін. Вивчення літератури у галузі психології (Бондаренко, 2005; Варій, 2009; Лозова, 2011; Помилуйко, 2020 та ін.) надає уявлення про механізми і процеси успішного навчання, когнітивні процеси тощо.

Відповідно до основ психології із появою мотиву відбувається сприйняття й осмислення навчального матеріалу, в процесі чого людина користується мовленням. Сприйняття й осмислення є важливою умовою розвитку мислення як способу дії з образами сприйняття і їхніми назвами. Під час *мислення* відбуваються такі мовленнєві дії як порівняння, аналіз, узагальнення або відбір (Бондаренко, 2005, с. 4), дії як потреби людської практики стимулюють мислення до пошуку шляхів їх задоволення (Варій, 2009, с. 354). Рушійною силою для мисленнєвої й емоційної діяльності є *реакція* – дія у відповідь людини, яка зумовлюється будь-яким подразником (Лозова, 2010). Є внутрішні (бажання, думка, мотиви) та зовнішні подразники. До останніх віднесемо іншомовний навчальний матеріал, поведінку, символи, предмети як засоби навчання або події, тобто іншомовне навчальне середовище майбутніх викладачів НМ. Реакція на подразник передбачає три етапи: сприйняття, переробку й дію-відповідь. Дослідження психології дають нам підстави грамотно організувати учіння студентів магістратури під час навчання і вивчення німецькомовного матеріалу та застосовувати його у процесі фазової побудови мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Процес оволодіння міжкультурним іншомовним спілкуванням потребує *уявлення* про явища культури і мови як рідної, так і чужої, які розрізняють світобачення представників культур. Вхід у світ іншомовної культури сприяє розвитку особистості того, хто вчиться, як суб'єкта рідної культури (Полонська, 2022). Пізнавальне уявлення (Hüther, 2020) магістрантів на основі їхнього досвіду є запорукою успішного засвоєння навчального матеріалу, культурної інформації. Досвід студентів використовується для побудови нового виду уявлення, що полегшує в процесі спілкування усвідомлювати соціокультурні, національно-детерміновані особливості німецькомовних країн, порівнювати явища рідної мови і культури із виучуваною.

Емоційна функція уявлення реалізується у діяльності, наприклад, у грі (Hüther, 2020). Психологічні механізми гри повністю відтворюють роботу уявлення, а, отже, гра й імітативна поведінка є ідентичними діями. Отже, навчальні завдання під час СР повинні носити активний характер для розвитку процесуальної пам'яті, запам'ятовувати ознаки поведінки у різних комунікативних стандартних ситуаціях.

Запровадження ігрових й інших діяльнісних форм під час СР є запорукою успішного навчання і вивчення ІМіК, поведінкових норм і правил, які супроводжуються вербальними і невербальними засобами спілкування. Побудова дискурсу в усному мовленні, який супроводжується мовленнєвими

актами, буде результативним за умови дотримання комунікативних норм і правил щонайменше двох носіїв різних культур (Куранова, 2012, с. 52). Наприклад, стандартна ситуація вітання за допомогою вербальних засобів, які визначають національний стиль мовлення, а також національний етикет: Moin! (Німеччина); Grüß Gott! (Австрія); Grüezi (Швейцарія). Нормативний варіант для усіх німецькомовних спільнот залежно від часу є Guten Morgen!, Guten Tag! або Guten Abend!

Доповнюють мовленнєвий етикет присутність невербальних засобів, а саме: контакт поглядом, міміка, кінесика, жести, які супроводжуються часто відкритістю, привітністю, ввічливістю, толерантністю, усмішкою, голосом. Невербальні засоби є важливими компонентами міжособистісного спілкування, вони несуть значну частину комунікативної інформації та засвоюються студентами в освітньому процесі лише за допомогою спостереження або копіювання, тому що цей засіб спілкування є швидше вродженим, ніж набутиим (Бацевич, 2009, с. 60-64).

Спонукальним чинником будь-якої діяльності є мотив (Бондаренко, 2005 с. 145; Скрипченко, 2001, с. 294; Лозова, 2010 та ін.). Мотивами учіння студентів магістратури є взаєморозуміння із викладачем, іншими студентами; співрозмовниками іншомовної культури; свідчення приналежності до своєї культури та етносу; задоволеність від процесу міжкультурного спілкування НМ; розрізнення неповторно-національних відмінностей рідної та чужої культур; прагнення отримати схвалення з боку співрозмовника німецькомовної культури; визнання себе комунікантом, який усвідомлює міжкультурні аспекти комунікативної компетентності; задоволення від самого процесу як учіння, так і спілкування НМ; уникнення непорозумінь під час спілкування із представниками іншомовної культури тощо.

Урахування психологічних закономірностей процесу формування МІКК майбутніх викладачів НМ зумовлює *діяльнісний підхід* до організації навчання і вивчення НМіК. Результати пізнання об'єктивного світу фіксуються лише в процесі діяльності. Цікаві завдання проблемного характеру, сучасні засоби навчання, автентичність іншомовного навчального матеріалу, моделювання комунікативних ситуацій в іншомовному середовищі викликають інтерес і потребу розв'язувати пізнавальні завдання задля їх утілення в реальне життя.

Частиною освітнього процесу в магістратурі є науково-дослідницька діяльність студентів, яка потребує глибокої зосередженості, самоорганізації та самодисципліни, оскільки вона реалізується в позааудиторних умовах. Завдання викладача НМ полягає в підтримці студентів на всіх етапах опрацювання іншомовного та наукового матеріалу з метою уникнення фрустрації або засмучення від рутинного пошуку інформації або виведення висновків через порівняння.

С. Riemer ієрархічно вибудовує навчальну мотивацію: потреба в навчанні; сенс у пізнавальній діяльності; цілі, мотив, емоції, ставлення до учіння й інтерес (Riemer, 2010, с. 171). Потреба студентів магістратури в міжкультурному спілкуванні, яке реалізується у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, передбачає опанування лінгвістичного матеріалу. Викладач НМ має

враховувати психологічну реакцію, коли студенти щоразу зіштовхуються із чужим, непритаманним своїй національно-культурній парадигмі.

Сприйняття і розуміння різноманітних комунікативних символів відбуваються через подразнення, яке надходить через різні канали сприйняття (Гільбух, 1992; Булах, 2004; Grein, 2013; Herrmann, 2020). За дослідженнями нейропсихологів подразнення супроводжується емоціями, які виникають у лімбічній системі кори головного мозку й оцінюють навчальний матеріал як “цікавий” і “нецікавий”, після чого відібраний потрібний матеріал передається в короткочасну пам'ять. Продуктивність лімбічної системи залежить від задіяних каналів надходження інформації та емоційного впливу. Канали надходження можуть бути аудитивним, візуальним, або змішаним, де слово або знак виконують роль подразника. Ефективним способом презентації й опрацювання іншомовного матеріалу є поєднання каналів сприйняття або їх комбінування: слухати і читати, бачити і слухати; бачити, слухати і читати. Таке введення іншомовної інформації ілюструє *мультимодальну* стратегію. Всебічний вплив на лімбічну систему зумовлює широкий спектр вибору нового іншомовного матеріалу і цим самим створює умови подразнику переходити у короткочасну пам'ять, за допомогою якої відбувається поетапне (фазове) опрацювання матеріалу, формування, удосконалення навичок і вмінь МІКК відповідно до виду мовленнєвої діяльності. Проілюструємо схему опрацювання іншомовного матеріалу за М. Grein на рис. 2.



Рис. 2. Схема моделі сприйняття і вивчення іншомовного матеріалу (за М. Grein 2013)

Отже, процес засвоєння та використання іншомовного навчального матеріалу охоплює три фази: сприйняття, розуміння (рецептивно-афективна фаза), когнітивно-процесуальна фаза та практична (перцептивно-психологічна фаза). Дотримання закономірностей психологічних процесів формування

навичок і вмінь МІКК має низку переваг під час СР майбутніх викладачів НМ: використання мультимедійних засобів навчання, які містять культурно-специфічну інформацію; зменшення навантаження на робочу пам'ять за рахунок наочності; активізація процесуальної пам'яті через взаємодоповнення каналів надходження інформації; стимулювання активності під час формування мовних і мовленнєвих навичок і вмінь; розвиток й удосконалення уважності завдяки артефактам, наприклад картини (полотна), які можуть презентувати релевантну інформацію країни виучуваної ІМ; розвиток уважності щодо усвідомлення комунікативної поведінки представників іншомовних культур.

Таким чином, урахування викладачем НМ психолого-педагогічних закономірностей засвоєння іншомовного навчального матеріалу студентами магістратури є запорукою успішного здійснення мисленнєвих дій тих, хто вчиться, та стимулом до колективної співпраці.

Формування висловлювання, частиною якого є комунікативна поведінка, розглядається у працях науковців С. Куранової (2012), Ю. Жлуктенка (1979), О. Лозової, Е. Tschirner (2001). У методичній літературі автори В. Скалкін, С. Абрамович, М. Чікарькова (2013). Т. Полонська (2022), В. Bernhard (2002) та ін. окреслюють схеми-характеристики продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності, які орієнтують тих, хто вивчає ІМіК, на структуру тексту, вибір лексичних одиниць і речень, вказують на компоненти побудови тексту. Класичною і реальною складовою говоріння є ситуація - константа для усвідомлення мовленнєвих дій. В. Скалкін розглядає комунікативну ситуацію як необхідну умову усного спілкування, яка вміщує умову дійсності; відношення між комунікантами; мовленнєве спонукання; реалізацію комунікативного акту (Скалкін, 1981 с. 46). Методисти витлумачують ситуацію як систему взаєностосунків співрозмовників, яка є необхідною умовою для здійснення іншомовного спілкування (Т. Полонська (2022), В. Bernhard (2002)). Розвиток усного і писемного мовлення складає підґрунтя розроблення концептуальних положень діалогу культур, структура якого розбудовується через функціонування взаєморозуміння.

Формування МНКК майбутніх викладачів НМ передбачає оволодіння психологічним аспектом міжкультурного спілкування, яке бере свій початок на аудиторних заняттях у розбудові діалогу між викладачем і студентом та між студентами, або між студентами і представниками німецькомовних культур, які можуть бути запрошені для участі в освітньому процесі. R. Leenen стверджує, що взаєморозуміння через комунікативну поведінку є більшою цінністю в діалозі, ніж терпимість і толерантність. Лише через взаєморозуміння досягається особистісно значущий предмет спілкування, у процесі чого виникають емпатичні прояви, зникають смислові бар'єри (Leenen, 2007, с. 776).

Отже, позитивні взаєностосунки учасників усного спілкування породжують взаєморозуміння, яке потребує вияву через комунікативну поведінку, структуру якої складають вербальний, невербальний, продуктивний і рецептивний аспекти (Allhoff, 2006, с. 20.). Виокремлені В. Скалкіним, (1981, с. 75), Л. Пановою (2010, с. 195) ознаки усного мовлення відображають мовленнєвий процес без урахування можливості взаємодіяти в умовах

міжкультурного спілкування, де потреба у знаннях рідної і чужої національної культури набуває значущості. Ф. Бацевич (2009, с. 50), В. Rues та В. Redecker (2014, с. 69) звертають увагу на комунікативну поведінку, виразником якої є екстралінгвістичний компонент. Урахування таких параметрів як вік, соціальна роль, ступінь емоційності, співвідношення вербальних і невербальних засобів, використання дистанції, мовленнєві акти, дискурсивні фактори, оцінка, стратегії, тактики надають освітньому процесу автентичності, реальності умов міжкультурного спілкування. Навчання процесу міжкультурної взаємодії буде визначатись через національний комунікативний стиль мови, міжкультурні норми і правила поведінки, готовність представників до труднощів у взаєморозумінні та способів їх подолання.

Формування вмінь і навичок *писемного* мовлення також має національні ознаки під час написання тексту відповідно до комунікативної ситуації. В основу виокремлення психологічних характеристик писемного мовлення лягли дослідження Л. Калмикової та Г. Калмикова (2008), Л. Коваль (2021), Л. Засекіної та С. Засекіна (2002). У писемному спілкуванні комуніканти дистантно віддалені один від одного. Інформація передається за допомогою графічних знаків, використання яких здійснюється на основі орфографічних знань і вмінь. Каліграфічні здібності у процесі писемного мовлення залишаються важливими як у соціально-побутовій, так і в науково-академічній сферах спілкування, оскільки від записування шляхом виведення графем залежить розуміння інформації і взаєморозуміння комунікантів. Писемне мовлення представляють вербальні засоби побудови дискурсу: вибір лексико-граматичного матеріалу, використання синтаксичних структур, які можуть бути більше розгорнутими у порівнянні із усними мовленням. Точність, логічність і зрозумілість вербально-семантичного поля німецькомовного тексту супроводжується логічним наголосом, прийомами якого можуть бути позиційний спосіб, коли важливе переноситься у наголошену позицію; виділення слова шляхом введення спеціальних слів-підсилювачів (лексичний спосіб); виокремлення потрібного слова за допомогою шрифтових і знакових засобів (графічний спосіб). Слідом за С. Курановою акцентуємо вагомість способів передачі логічного наголосу в писемному мовленні як факту й невід'ємної частини дискурсу (Куранова, 2012; Засекіна, 2002, с. 88)

Формування навичок і вмінь писемного мовлення НМ у міжкультурній комунікації потребує знань лінгвосоціокультурних феноменів, які окреслюють національно-специфічний комунікативний стиль. Із розвитком і впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій писемне мовлення все більше користується попитом. Написання повідомлень за допомогою клавіатури потребує інструментальних навичок і вмінь, які зумовлюють швидку реакцію у дискурсі писемного мовлення, що робить ближчими в часі віддалених учасників міжкультурного спілкування. Комунікативна поведінка співрозмовників набуває ознак усного мовлення через використання символів натомість жестів і міміки, які характеризують ставлення, настрої, побажання, емпатію. Наприклад, національно-специфічними символами у німецькомовних культурах щодо комунікативної ситуації вітання з успіхом є символ мухомора,

чотириохпелюсткового листка конюшини, сажотруса або поросяти, які символізують удачу і налаштовують співрозмовника на успіх. У такій ситуації спільним є для української культури підкова як настанова на щасливий успіх. Можливо така традиція бере свій початок у Давній Греції 522 року до н.е. для культур українського та німецькомовних народів (Скуратівський, 1988). Культурологічні знання у міжкультурному спілкуванні опосередковують взаємостосунки комунікантів, роблять їх зрозумілими один одному.

Формування рецептивних навичок і вмінь *аудіювання* й *читання* охоплює механізми сприйняття, розуміння, утримання інформації у короткочасній і довготривалій пам'яті, механізми осмислення та умовиводу (Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 294; Барабанова, 2005; Н.-J.Krumm, 1990 та ін.). Ключовими практичними цілями рецептивних навичок і вмінь є адекватність розуміння залежно від жанру тексту й виокремлення інформації, яка сприймається через декодування тексту. У вітчизняній методиці навчання і вивчення ІМіК розрізняють три види рецептивної діяльності відповідно до мети розуміння: ознайомлювальний, вибірковий, вивчаючий (детальний) (Бігич та ін. 2013, с. 289, Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 301). Успіх навчання аудіювання буде залежати від фонетико-орфоепічних, лексико-граматичних навичок і набутих знань про дискурс, характеристиками якого є національно-специфічні ознаки. Продуктивна мовленнєва діяльність потребує рефлексії, зворотного зв'язку із адресатом, результатом якого є контроль прослуханого або прочитаного. Основними видами рефлексії є з'ясування, перефразування, резюмування та перепитування або уточнення.

Знання ознак національного комунікативного стилю значно полегшує сприйняття і розуміння інформації НМ. Набуті знання про національні варіативності НМ дозволяють виявити культурний код чужої країни та визнати значущість мовних і мовленнєвих ознак рідної мови. Процес аудіювання як комунікативна діяльність гармонійно доповнює риторична складова, навички і вміння якої свідчать про досягнення студентами магістратури рівня С2. Комунікативна компетентність в аудіюванні та читанні спрямована не лише на декодування текстів, але й на розпізнавання фонові інформації, яку витлумачується як структура загальноприйнятих і певною мірою узагальнених знань, які входять у загальну систему культурно значущого досвіду носіїв іншомовної культури. Наявність пресупозиційних знань виступає умовою для адекватного розуміння тексту (Leenen, 2007).

Графічний образ тексту, запропонований викладачем НМ для читання спонукає майбутніх викладачів усвідомлювати його як національно-специфічний зразок комунікативної дії, застосування якої потребує пізнання іншого і стимулює самопізнання. Отже, формування комунікативних навичок і вмінь у продуктивних і рецептивних видах міжкультурної мовленнєвої діяльності здійснюється в межах особистісно-діяльнісного, когнітивно-дискурсивного, культурологічного і міжкультурного підходів.

Контроль за формуванням навичок і вмінь МІКК здійснюється механізмом зворотного зв'язку (Редько, 2019; Sommer, 2012; Rakoczy & B.Schütze, 2019), який переростає, зазвичай, у формувальний, а згодом у

підсумковий контроль. Контроль й оцінювання іншомовної мовленнєвої діяльності з боку викладача створює таке психологічне середовище, в якому студенти магістратури повинні розуміти свій успіх, відчувати потребу в подальшому навчанні, зокрема продовжувати його у позааудиторних умовах під час СР, де відсутність викладача зумовлює повну їх автономію у моделюванні міжкультурного комунікативного простору. Комунікативна компетентність викладача як у рідній, так і в ІМ є запорукою моделювання міжкультурного середовища, в якому функціонують когнітивні, афективні й поведінкові фактори комунікантів. Толерантний викладач у процесі комунікативної діяльності із студентами магістратури констатує позитивний результат, підвищує, ініціює мовленнєві дії та виховує емпатію до інших, яка є ключем до відкриття цінностей взаєморозуміння в діалозі культур.

Таким чином, формування МНКК у студентів магістратури – майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР з урахуванням психологічних процесів сприйняття і засвоєння НМіК залежить від професійної компетентності викладача НМ, який реалізує в освітньому середовищі загальнокультурний, особистісно-діяльнісний, комунікативний, лінгвокультурний, міжкультурний підходи. Освітнє середовище повинно характеризуватись: активністю – мультимодальне оброблення іншомовної інформації, автономністю у виборі засобів для досягнення комунікативної мети; міжкультурною діяльністю – виокремлення, зіставлення національно-детермінованих факторів, які впливають на взаєморозуміння із представниками іншомовних культур; кооперативністю – студенти готові до співпраці один з одним, з викладачем, з представниками іншомовних культур; комунікативністю – студенти набувають знання у спілкуванні із викладачем, обмінюються думками в групі, виносять сформовані навички і вміння у реальний процес міжкультурної комунікації із представниками німецькомовних країн; рефлексивністю – студенти оцінюють набуті знання, навички і вміння, розмірковують над результативністю їх використання, вибудовують потребу їх удосконалення.

### 1.5. Педагогічні засади формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови

Майстерність побудови освітнього середовища в аудиторних умовах та за їх межами залежить від низки чинників, які впливають на ефективність сприйняття, розуміння і засвоєння студентами магістратури навчального матеріалу, гнучкість і міцність його використання під час міжкультурного спілкування як у продуктивних, так і рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Дослідження праць В. Ортинського (2017), С. Вітвицької (2006), М. Фіцули (2009), О. Голік (2010), Н. Мачинської (2012), Л. Калашнікової (2016), М. Шмир (2020), Т. Дмитренко, К. Яресько (2016), О. Заболотської (2007), Ch.M. Ersch (2019), G. Brenner (1995) стали для нас відправною точкою



для вивчення загальних педагогічних положень та втілення їх в освітній процес з метою формування МНКК майбутніх викладачів НМ.

Викладач як суспільний суб'єкт і водночас носій суспільних знань і цінностей (Савчин, 2007, с. 338) є організатором суб'єкт-суб'єктного педагогічного взаємозв'язку у складній моделі педагогічної системи (Вітвицька, 2006) та керманічем у формуванні міжкультурної комунікації майбутніх викладачів, що має соціально-культурно значення для реалізації особистісно-творчої функції (Ортинський, 2017, с. 105). У діяльності викладача поєднуються аксіологічна (ціннісна) та когнітивна функції, завдяки яким він реалізує свої уміння виховувати, слухати і чути, підтримувати та навчати користуватися як рідною, так і чужою мовами, використовуючи три функції мови: комунікативну, кумулятивну та директивну (Почепцов, 2001). Саме викладач дає зрозуміти студентам магістратури роль процесу спілкування через обмін інформацією, інтерактивність (взаємодію співрозмовників) та взаємосприйняття один одного (перцепцію) під час формування іншомовних навичок і вмінь, донесення знань про культури, які є стержнем кожної із мов (Вітвицька, 2006; Grein, 2019, с. 125). Крім того, вони є основоположними і в педагогічній взаємодії з метою досягнення культурного взаєморозуміння на шляху до міжкультурного спілкування із представниками іншомовних культур, зокрема української та німецькомовних.

Виховна функція освітнього процесу реалізується передусім завдяки врахуванню етнолінгвістичних особливостей, особистісних цінностей кожного із суб'єктів навчання, що формує індивідуальну картину світу здобувача вищої освіти. Формування міжкультурної компетентності як складової іншомовного спілкування бере початок із усвідомлення свого місця, ролі та значущості в глобальних загальнолюдських процесах. Під час підготовки до вступу у міжкультурну комунікацію кожен із студентів за допомогою викладача повинен уміти представити себе як повноцінного історичного суб'єкта та демонструвати культурне самовизначення засобами рідної та ІМ, що виокремлює його як дискурсну особистість словесника у педагогічному дискурсі (Нікітіна, 2013, с.101-102).

Обов'язки викладача охоплюють організаційну, навчальну, виховну та контрольно-оцінювальну функції. Організаційна практика викладача з метою досягти виховних цілей через здійснення навчальної діяльності (Савчин, 2007, с. 341) свідчить про певний спосіб самовираження відповідно до власного світобачення та готовності бути відкритим до своїх співрозмовників – суб'єктів навчання і вивчення ІМіК. У цьому контексті викладач ІМ є людиною, представником етнолінгвістичної культури, педагогом-”творцем”, який усвідомив свої національні корені й шанує виховні цінності інших народів, уміє розпізнавати неповторно індивідуальний талант студента, уміє захопити емоційним словом як рідною, так і ІМ, через неї формувати толерантну мовну особистість із розвиненим почуттям розуміння й поваги до інших мов і культур.

Процес формування МНКК викладач організовує в контексті розуміння мови за німецьким лінгвофілософом В. Гумбольдтом (1767-1835). Його дослідження щодо нерозривності мови й людського способу буття у світі, мови

й світогляду в Україні плідно розвивав О. Потебня (1835-1891), який наголошував на те, що немає мови і говірки, які не були б здатними стати знаряддям неосяжного, різноманітної і глибокої думки. І. Огієнко (1882-1972) продовжував думку лінгвофілософів і зазначав, що “мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб. Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традицій ....” (Пірен, 2011, с. 198).

Директивна, кумулятивна, комунікативна функції мови надають освітньому процесу життєстверджувальних ознак у набутті знань і формуванні навичок і вмінь міжкультурного спілкування. Викладач відчуває себе представником рідної української культури і через слово із національно-культурними проявами несе виховний і навчальний потенціали для зіставлення свого і чужого під час оволодіння іншомовним матеріалом. Культурологічний підхід до викладання дисципліни є одним із мотивів до пізнання нового. Цим викладач мотивує студентів усвідомити унікальність рідної та чужої мов як інструменту для розуміння національно-культурної специфіки мовленнєвої комунікації у здійсненні учасниками діалогу культур (Дмитренко та ін., 2016, с. 164). Структурним елементом мотивації виступає і процес задоволення від здійснення навчально-мисленнєвих дій з метою вдосконалення своїх комунікативних, професійних, фахових навичок і вмінь на занятті, а також упродовж життя. Крім того, культурологічний підхід сприяє розширенню у студентів кругозору та формуванню світогляду, завдяки якому відбувається пізнання культури і самобутності спільнот, комунікативна поведінка яких стає знаковим індикатором невичерпності, але привабливості для встановлення міжособистісних контактів.

Культура народів, закарбована у слові (кумулятивна функція мови), яка утворилося через певний спосіб людського буття, відображає менталітет народу, формує навички у тих, хто вчить ІМ, бачити світ у трьох формах: у формі реальної, культурної та мовної картини світу (Жайворонок, 2002), що є одним із завдань майбутнього викладача ІМ.

Формування нового світобачення, від якого залежить адекватне сприйняття і розуміння іншомовного матеріалу, комунікативної поведінки представників німецькомовних культур, розуміння відмінностей у рідній та чужій культурах сприяє появі мотивації в освітньому процесі навчання і вивчення ІМ. М. Савчин (2002), розглядає мотивацію у навчально-пізнавальному процесі як генетичне намагання людини до самореалізації у певних видах діяльності відповідно до її вроджених здібностей. Це активне і стійке прагнення реалізується у видимі досягнення тоді, коли створюються необхідні для цього умови для спонукання пізнавальної *потреби* (с. 158).

Тому, організаційний чинник педагогічної діяльності викладача завдяки мотивації є однією із передумов для моделювання іншомовного середовища на аудиторному занятті або поза його межами. Мотив як рушійна сила у набутті знань, здійсненні навчально-пізнавальної діяльності виокремлюється науковцями у галузі психології Г. Васяновичем, О. Столяренко, Т. Яценко, педагогічної психології М. Савчиним, П. Гончаруком, M.Grein та ін.

Підсилюється значення мотивації студентів магістратури під час їхньої СР з метою оволодіння МІКК. Науковці-педагоги виокремлюють внутрішню та зовнішню мотивації, ознака потреби яких залежить від таких факторів, як вік, умови, засоби навчання, середовище, перспективи тощо. Наприклад, потреба самоповаги або самоактуалізації та особисте самовдосконалення (Столяренко, 2012, с. 50). Майбутні викладачі НМ, вік яких дозволяє вибудовувати майбутні плани щодо їх участі у міжкультурних проєктах німецькомовних країн, оцінювати власні іншомовні здібності у спілкуванні з партнерами цих країн прагнуть емоційно-вольового вираження в соціально-культурному середовищі, тобто у певному соціумі. Дорослість студентів потребує самостійності, оскільки раніше отримані досвід і знання допомагають сформувати нову форму навчальної діяльності за індивідуальним планом, за що дорослі студенти можуть бути самовідповідальні (Савчин, 2007, с. 183).

В умовах СР такі мотиви як бути успішним у колективі або отримати позитивну оцінку від викладача набувають нових форми і змісту, які характеризуються професійною спрямованістю. Рівень успішності визначається здатністю брати на себе відповідальність за власні навчальні дії та втілювати їх подальший саморозвиток, діяти автономно щодо поставлених науково-практичних і професійних цілей. Позитивна оцінка з боку викладача в умовах СР зазнає перетворення у визнанні вмінь і готовності їх використання як у педагогічно-професійній діяльності, так і в приватному житті. Зовнішні чинники стимулюють появу внутрішнього мотиву, зокрема нового рівня ставлення до освітнього процесу. Адекватне уявлення студентом магістратури про сформовані навички і вміння засвідчує доцільність їх функціонування у міжкультурній іншомовній діяльності.

Атмосферу міжкультурного спілкування на практичному занятті з НМ створює викладач, моделюючи іншомовне середовище, в якому беруть участь щонайменше дві національних культури, однією з яких є українська. Варто підкреслити, що модель – це лише наближення для усвідомлення міжкультурного діалогу як такого, де зустрічаються дві різні культури. В класичній моделі навчання і вивчення ІМ в українських університетах викладач і студенти магістратури належать до однієї, української, культури. Тож говорити про акультурацію або часткове занурення у культуру народу виучуваної мови не є доречним. Навчання відбувається поза межами німецькомовного середовища. Тому національно-культурні особливості можуть бути виявлені лише через уважне й коректне зіставлення етнолінгвістичної, країнознавчої, культурознавчої складової у змісті навчання.

Бажання бути собою, тобто демонструвати свої етнолінгвокультурні ознаки партнерам німецькомовних країн, породжує один із мотивів – бути зрозумілим німецькомовній спільноті та досягти взаєморозуміння у професійній, науково-практичній і приватній сферах спілкування.

Насичений лінгвосоціокультурною інформацією німецькомовний навчальний матеріал спонукає майбутніх викладачів НМ знаходити інші прояви суспільного життя, нові реалії країн на енциклопедичному рівні. Отже, виникає потреба порівнювати, шукати точки дотику із рідною українською реальністю.

В такий спосіб у студентів зароджуються й розвиваються вміння уникати міжкультурної та міжмовної інтерференції, формується позитивне ставлення до лакун як соціокультурного явища. Під час бесіди викладач демонструє національно-детерміновані ознаки німецькомовних країн, значення плюрицентриності НМ у планетарному вимірі.

Набутий іншомовний досвід у контексті діалогу культур під час навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти дозволяє майбутнім викладачам НМ оцінювати культурно-ціннісні аспекти співрозмовників. Усвідомлення своєї та чужої національних етнолінгвістичних ідентичностей, що є однією із виховних цілей освітнього процесу, здійснюється через культурологічну спрямованість змісту навчання, яка, в свою чергу, потребує взаємодії викладача НМ і студентів, де діалог виступає як педагогічна технологія (Полонська та ін., 2013, с. 252). Слідом за лінгводидактами В. Редьком, Т. Полонською, Н. Басай вважаємо, що “діалог культур” у монокультурній аудиторії розглядається значно ширше, що передбачає таку організацію процесу навчання іншомовного спілкування, де цілеспрямовано використовується лінгвосоціокультурна інформація про країни виучуваної ІМ у всіх видах мовленнєвої діяльності. Лінгвосоціокультурна складова іншомовного спілкування є одним із невичерпних джерел для освітнього процесу на противагу, наприклад, правилам з фонетики або граматики ІМ.

Важливість і обов'язковість навчання діалогу культур, наповнення освітнього процесу культурознавчим, культурологічним і країнознавчим матеріалом як рідної країни, так і країни виучуваної ІМ висвітлюється у працях О. Бігич (2017), Т. Колодько (2005), Н. Лавриченко (2018), Е. Bialystok (1990), S. Order (1983) та ін. Так, Т. Колодько порушила проблему формування іншомовного спілкування, соціокультурний аспект якого став метою і засобом міжкультурного взаєморозуміння, знайшовши всебічне втілення у комунікативній кваліфікації студентів на рівні міжкультурного спілкування (Колодько, 2005, с. 11).

Колектив авторів монографії “Культура мови: від теорії до практики” маніфестують культуромовну підготовку вчителя-філолога у траєкторії професійної освіти (Струганець, Бобесюк та ін., 2015), ядром якого стає лінгвоетнокультурна ідентифікація особистості у полікультурному оточенні. На поверхню освітнього процесу виходять індикатори етносу (Пірен, 2011, с. 72), виразом якого є *мова*, її національно-специфічний стиль, традиції, релігія, матеріальна і духовна культура. Стверджувально ставимось до поглядів науковців щодо наявності лінгвоетнокультурної інформації у змісті формування МІКК майбутніх викладачів НМ для глибокого проникнення у нову національну культуру. Присутність рідної мови і володіння нею у міжкультурній іншомовній діяльності відіграє вагомий роль, тому що заглибитись у простір чужої мови можна лише на основі рідної.

Утілення ідеї діалогу культур під час оволодіння іншомовним спілкуванням відображає у своїй дисертації А. Козак. Авторка зазначає, що формування уявлення у студентів про діалог культур створює передумови для всебічного вивчення комунікативної взаємодії мовних партнерів, які належать

до різних культур. Це єдина можливість взаємного співіснування у полікультурному світі, через яку породжується філософія взаємоповаги, підкреслюючи при цьому відмінності етнолінгвістичних спільнот, де панує культурно-комунікативна сумісність, що виражає соціокультурну спрямованість спільної діяльності людей у їхньому прагненні досягати згоди і забезпечується дискурсивною діяльністю співрозмовників (Козак, 2023). На думку дослідниці набуття знань про культуру та її різноманітність у всіх сферах людського життя є розширенням і доповненням соціокультурного аспекту в оволодінні іншомовними спілкуванням у всіх видах мовленнєвої діяльності. Отже, культурологічний аспект навчальної дисципліни значно доповнює і поглиблює іншомовну комунікативну, зокрема лінгвосоціокультурну компетентність. Розширюється діапазон знань не тільки за рахунок “чужого”, “нерозвіданого” мовного світу, а й через залучення рідної “своєї” історичної спадщини, скарбниці культуротворчого потенціалу українського буття і розвитку.

Постулюючи феномен культури в освітньому іншомовному процесі, М.Швед зазначає, що освіта, найчутливіший суспільний феномен, незаперечно виступає основою інтелектуального, духовного, соціального й економічного розвитку суспільства і держави. Складовими такої освіти є *знання* про різні сфери буття, досвід діяльності у певних сферах; *творчість* як перетворення і перенесення прийомів діяльності у нові умови; *ставлення* до діяльності і до всього, з чим вона пов'язана стосовно цінностей людини (Швед, 2014, с. 465).

Оволодіння ІКК відбувається за участю іншомовної культури у діалозі із рідною культурою, де рідна мова буде виконувати посередницьку функцію у сприйнятті і розумінні нових етнолінгвокультурних проявів з боку виучуваної ІМ.

Отже, діалог культур як технологію формування МІКК ми розглядаємо як засіб організації педагогічної взаємодії, так і передумову до взаєморозуміння між представниками різних культур. Крім того, діалогічна форма побудови освітнього процесу визначає низку підходів до виокремлення педагогічних принципів формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР, зокрема: культурологічний і міжкультурний принципи, принцип новизни, принцип діалогу культур, принцип визнання посередницької ролі рідної мови; принцип моделювання іншомовного середовища; принцип ціннісного ставлення до рідної національної української культурної спадщини; принцип культурного етноцентризму та релятивізму.

Навчальна діяльність під час СР створює умови як викладачу, так і студентам індивідуалізувати процес практичної комунікативної та науково-дослідницької діяльності. *Індивідуалізація* є однією із передумов результативної роботи над іншомовним матеріалом (Бігич та ін, 2013, с. 483; Кузнецова, 2014; Jaworska, 2016). Компетентні студенти, в яких сформовані засади навчально-стратегічної компетентності, спроможні самостійно використовувати власні когнітивні, афективні й поведінкові фактори комунікативно-пізнавальних процесів.

Індивідуальне бачення власного учіння під час СР стимулює *автономію* кожного студента магістратури. Викладач як організатор освітнього простору надає студентам настанови, пропонує методи й прийоми для індивідуального вибору із урахуванням їхніх власних психологічних і фізіологічних здібностей. Викладач контролює й оцінює виконані навчальні дії. З опертям на дослідження Н. Дмитренко (2022 с. 53), І. Задорожної (2011, с. 13), R. Burbat (2015, с. 47), L. Dam та Chr. A. Winter (2023) ми визначаємо автономію як соціальний процес, під час якого формуються здатність і готовність самостійно регулювати, контролювати й оцінювати власну навчальну траєкторію, досягаючи ефективного результату.

Майбутні викладачі НМ, користуючись навчальним досвідом, мають змогу автономно приймати рішення щодо вибору шляхів формування МНКК. Часткова або повна незалежність від викладача НМ втілює у студента впевненість у собі та готовність до співпраці за рахунок власних зусиль. Звернення до наукових джерел І. Задорожної (2011, с. 14), В. Резнік (2017), О. Палехи (2019) О. Тарнопольського та М. Кабанової (2020, с. 130), Н. Дмитренко (2022), М. Шмир (2020, с. 178) дає нам підстави стверджувати, що автономія пов'язана із цілями, складністю завдань, способами їх виконання, самоконтролем і самооцінкою, а також з педагогічними технологіями, зокрема особистісно орієнтованою, груповою й розвивальною. З педагогічними технологіями узгоджуються методи навчання (див. підрозділ 3.2).

Відкритість викладача як співрозмовника і представника культури до студентів магістратури є передумовою до прозорого *зворотного зв'язку* в освітньому процесі. Зворотний зв'язок у суб'єкт-суб'єктній моделі педагогічного взаємозв'язку не тільки виявляє активність і працездатність студентів, а й ефективність діяльнісного підходу. Науковці О. Биконя (2017), О. Голік (2010), В. Редько, Т. Полонська, Н. Басай (2013), В. Ортинський (2017) підкреслюють, що зворотний зв'язок як рефлексія обох суб'єктів виражається передусім через міжособистісне спілкування і має місце у мовленнєвій взаємодії викладача із студентами. Враховуючи складові МКК, де комунікативна поведінка є значущою, емоційна і поведінкова форми зворотного зв'язку (Редько, 2022а) повинні бути як засобом, так і метою формування МКК. Крім того, контроль й оцінювання з боку викладача є вираження взаєморозуміння та кооперативного навчання. Налагоджений зворотний зв'язок в освітньому процесі незалежно від часу, місця або середовища, зокрема віртуального середовища під час дистанційного навчання, є запорукою продуктивності оволодіння міжкультурним іншомовним спілкуванням. Комунікативна поведінка викладача слугує матрицею взаємодії (Редько, 2011). Це означає, що вона буде зафіксована й успадкована тими, хто бере участь у діалозі культур в освітньому процесі.

Зворотний зв'язок як складова комунікативної діяльності у педагогічній взаємодії виступає регулятором розуміння як між викладачем і студентом, так і в міжособистісному спілкуванні студентів. Це один із засобів навчання, спрямований на оволодіння соціальною компетентністю під час міжкультурного спілкування. Крім того, зворотний зв'язок є прообразом

побудови діалогу культур як методу навчання толерантного спілкування через комунікативний акт із дотриманням мовленнєвого етикету, де задіяні дві особи: мовець (адресант) та слухач (адресат) (Бацевич, 2010, с. 114). Ф. Бацевич вносить до змісту комунікативної толерантності ідіоетнічний компонент особистості як регулятор національно-культурної поведінки.

Когнітивний аспект МІКК виконує роль регулятора й індикатора готовності до взаємодії із носіями ІМіК (див. підрозділ 1.2). Суб'єкт освітнього процесу представляє передусім свою національну ідентичність, свою приналежність до етнолінгвістичної спільноти. Розуміння важливості власних національних константів буття формується у студентів не лише на практичному занятті з ІМ, зокрема “Культури усного і писемного німецького мовлення”, а й у процесі вивчення інших навчальних дисциплін рідною мовою (Бориско, 2018). *Міжпредметний зв'язок* в освітньому процесі з метою формування МІКК сприяє набуттю енциклопедичних знань з країнознавства та культурознавства, які допомагають усвідомити й розпізнати реалії та національно-специфічні ознаки іншомовних культур й етнокультурних спільнот. Професійно спрямоване навчання і вивчення ІМіК забезпечується наскрізною професійно-педагогічною підготовкою, зокрема навчальними дисциплінами психолого-педагогічного, методичного та лінгвістичного циклу (Гришкова, 2015, с. 107; Шмир, 2020).

Студенти набувають знань, оволодівають навичками й уміннями міжкультурного іншомовного спілкування у взаємопов'язаному безперервному освітньому процесі через різні навчальні дисципліни і виробничу практику, які зазначені в ОП для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Фахові знання, навички, вміння та досвід як складові змісту навчання відображають функціональний зв'язок між ІМ професійно спрямованого спілкування та навчальними дисциплінами соціально-гуманітарної підготовки (Синекоп, 2018). Міжпредметний зв'язок між німецькомовними навчальними дисциплінами доповнюється змістом дисциплін, виучуваних рідною українською мовою, що створює єдиний культурний освітній простір, у якому студенти магістратури відчують спільність, відмінність і взаємозв'язок національних культур. У процесі аналізу та рефлексії студенти вирізняють багатовікову культурну спадщину як своєї країни, так і німецькомовних країн, їхні виховну і розвивальну функції у забезпеченні міжкультурного іншомовного спілкування.

З огляду на практичні, виховні, розвивальні та лінвосоціокультурні цілі процесу оволодіння міжкультурним іншомовним спілкуванням виокремимо лінгвокультурні й дидактичні принципи формування МНКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР:

1) культурологічний принцип, який виражає вимогу поважати цінності особистості, сприяє свободі її вибору, підтримки та діалогу у контексті набуття знань та формування іншомовних навичок і вмінь, і дає можливість відображати культуру суспільства через його національно-специфічні характеристики;

2) принцип ціннісного ставлення як до рідної, так і НМ у контексті діалогу культур, який вимагає усвідомлення від студента національно-культурної ідентичності й уникнення етноцентризму;

3) принцип міжкультурного спілкування, який передбачає виявлення й зіставлення етнолінгвокультурних ознак у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням та їх використання у комунікації із німецькомовними партнерами;

4) принцип виховання особистості із національно громадською позицією любові до своєї країни, рідної української мови, повагою до свого народу, його звичаїв і традицій, історії та культури;

5) принцип дотримання діалогу культур на дидактичному та міжкультурному рівнях, завдяки чому виховується взаємоповага до співрозмовників різних етнічних спільнот і прищеплюються емпатійні риси особистості;

6) принцип автентичності навчальних матеріалів, що підсилює соціокультурний потенціал освітнього процесу, оптимізує формування міжкультурної компетентності, яка забезпечує продуктивність іншомовного спілкування;

7) принцип міжособистісної взаємодії і партнерства, що зобов'язує суб'єктів педагогічного взаємозв'язку дотримуватись норм і правил комунікативної поведінки та мовленнєвого етикету;

8) принцип моделювання комунікативної поведінки представників іншомовних лінгвокультур, який ґрунтується на реальності та симуляції комунікативних ситуацій, а також вивченні комунікативних засобів;

9) принцип професійно спрямованого навчання, який виявляється у педагогічній взаємодії під час навчальної діяльності.

Отже, освітній процес як динамічна система становить основу освітньо-культурного простору, в якому гармонійно поєднуються й успішно реалізуються складники навчальної діяльності, підкріплені принципами як регуляторами моделювання освітнього процесу.

### 1.5.1. Професійний портрет сучасного викладача німецької мови і культури

З огляду на окреслені вище педагогічні передумови й принципи зосередимо увагу на професійних якостях майбутнього викладача НМ у контексті Нової української школи XXI століття з точки зору глобалізації суспільних процесів на фоні міжкультурної комунікації світової спільноти. Глобалізаційним процесам, якими пронизані освітньо-культурні, економіко-політичні, інформаційно-технічні сфери життя України, протистоїть глокалізація як засіб збереження національної ідентичності та самобутності на теренах історичного становлення суспільства, державності. Державне замовлення висуває нові вимоги до сучасного викладача, зокрема ІМ. На викладачів покладаються обов'язки підготувати майбутніх фахівців, які



усвідомлено готові адаптуватися до нових умов, долати труднощі на шляху до саморозвитку, професійного зростання та самовдосконалення впродовж життя.

Інтеграція України в єдиний європейський освітньо-науковий простір зумовлює потребу підпорядковуватись вимогам освітнього процесу європейського стандарту, критерії якого зазначені у документах, з-поміж яких Педагогічна Конституція Європи (2013), Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (2014), Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003), Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (2014). Попри вимоги і критерії до оволодіння іншомовними, професійними і фаховими навичками і вміннями на достатньому рівні залишається у пріоритеті національна ідея виховання майбутніх викладачів у контексті діалогу культур.

Згідно із принципами Державної національної програми “Освіта” (1993), яка знайшла своє втілення в концепції Нової української школи (2016), сучасний викладач повинен уміти формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості та планетарне мислення. В рамках гуманізації й гуманітаризації освіти на викладача покладається обов'язок дотримуватись національної історії народних традицій, зберігати та збагачувати культуру українського народу (Державна національна ..., 1993, п. 10). Зазначені вимоги гармонійно поєднуються із компетентнісним підходом у концепції Нової української школи, з-поміж яких навчання і вивчення ІМіК базується на культурному підґрунті країни. Це основа для формування іншомовних комунікативних навичок і вмінь, умінь посередницької діяльності та міжкультурного спілкування (Концепція ... 2016, с. 11).

Отже, соціальне замовлення суспільства окреслює умови та висуває вимоги, відповідно до яких майбутні викладачі ІМіК повинні реалізувати іншомовні навички і вміння *спілкування* як у професійній, так і в приватній сферах життя, а також формувати у молодого покоління світогляд через призму міжкультурного взаєморозуміння, застосовуючи свої етнолінгвокультурні якості на фоні національної ідентичності. В цьому контексті актуальним є вчення І. Огієнка щодо головного рідномовного обов'язку кожного свідомого громадянина – працювати для збільшення культури своєї літературної мови (Струганець та ін., 2015).

У методичних працях підкреслюється важливість навчання справжнього спілкування викладача зі студентами, в основі якого – соціальний досвід і духовна культура, оскільки освітній процес є передачею наступному поколінню культури конвенційно-дискурсивними засобами. Вдосконалюючи досвід філософів, соціологів та психологів, А. Нікітіна детермінує спілкування як соціальний процес, у якому відбувається обмін діяльністю, досвідом, способами діяльності, навичками, вміннями, результатами діяльності, втіленими в матеріальну й духовну культуру. Саме спілкування надає освітньому процесу відкритості, завдяки якій вибудовуються довірливі стосунки, підсилюється суб'єкт-суб'єктна взаємодія, з'являється особистісний

емоціональний і смисловий контакти. Останні виступають запорукою у розбудові педагогічного діалогу задля формування МІКК. Авторка відносить спілкування в освітньому процесі ЗВО до комунікативної парадигми, призначення якої – взаємодосконалення суб'єктів навчання. Його характерною особливістю є активна участь суб'єктів освітнього процесу в процесі добирання об'єктів вивчення, а також за необхідності перехід суб'єкта вивчення у суб'єкт викладання (Нікітіна, 2013, с. 119).

Уміння спілкування в освітньому процесі науковці відносять до завдань розвитку комунікативної компетентності, цілями і завданнями якої є оволодіння мовними і мовленнєвими засобами спілкування (Бігич та ін., 2014; Майєр, 2015). Щодо важливості мовленнєвого впливу та його сприяння взаєморозумінню висловлюють думку В. Skowronek та А. Skowronek. Автори доповнюють зміст спілкування комунікативною грамотністю, яка виражається через знання, уміння і навички людини, що дозволяє їй ефективно спілкуватися в стандартних комунікативних ситуаціях письмово та усно, а також виокремлює її мовно-культурний контекст (Skowronek & Skowronek, 2014, с.153). Зауважимо, що формування іншомовних навичок і вмінь міжкультурної іншомовної комунікації започатковується через міжособистісне ідіоетнічне спілкування із викладачем.

Викладач є носієм рідної мови і культури, джерелом набутого досвіду в царині іншомовних культур, ідентичність яких визначає виучувана ІМ. Для управління освітнім процесом, зокрема формуванням МІКК, сучасний викладач повинен володіти комунікативними, перцептивними й продуктивними вміннями (Зязюн та ін., 2004). Завданнями викладача ІМ є демонструвати неповторність національно-культурного колориту в контексті оволодіння іншомовним спілкуванням. Удосконалення комунікативних традицій уможливлюється через гуманістичний підхід до здійснення освітньої діяльності, де мовна освіта, відповідно до тлумачного словника, поєднує три вихідні позиції: грамотність, лінгвістичне осмислення й національномовну свідомість та трактується як культура, взаєморозуміння (Загнітко, 2020, с. 515).

Демократизація освітнього процесу зумовлює нові можливості розбудови суб'єкт-суб'єктної моделі у спілкуванні, де викладач і студенти є співрозмовниками, де під час навчальної діяльності враховуються особистісні цінності. Вдосконалення комунікативних здібностей сучасного викладача відбувається за допомогою педагогічної риторики, завданням якої є навчитися впливати на співрозмовника, покращувати його емоційний стан щодо сприйняття й розуміння інформації. Риторичний досвід української національної спадщини доповнює педагогічну та комунікативну парадигму здобуття освіти, у якій удосконалення мисленнєво-мовленнєвої діяльності педагога, оволодіння словом як універсальним інструментом спілкування навчання і виховання є безперервним творчим процесом (Бондаренко, 2012 с. 6).

Викладач як творча особистість конструює освітнє середовище, наповнює його смислом і змістом для досягнення проміжних і кінцевих цілей, зазначених в основоположних документах освітнього процесу. Якості творчої особистості у ракурсі психологічних і педагогічних характеристик описують

Л. Калашнікова та О. Жерновникова. Психологічні уявлення, мислення і мовлення нерозривно пов'язані із рисами характеру особистості – майбутнього викладача, конструктора педагогічних технологій, зокрема:

- ✓ поставити і досягти мету в навчально-пізнавальній діяльності студентів;
- ✓ здійснювати контроль над своїми діями і сприяти взаєморозумінню студентів;
- ✓ володіти техніками, стратегіями для вирішення різного роду завдань, підтримуючи позитивні психічні стани студентів;
- ✓ захищати свої ідеї, вбачаючи в них доцільність реалізації;
- ✓ оцінювати досягнуті результати, зіставляючи їх із поставленими цілями (Калашнікова & Жерновникова, 2016, с. 220).

Відповідно до зазначених характеристик творчої особистості викладач ІМ реалізує свої пізнавальні потреби щодо навколишнього світу; світу іншомовної культури та її унікальності на фоні глобалізаційних процесів суспільно-політичного і науково-технічного процесу; здійснює саморегуляцію й самооцінку створеного особистісного продукту у процесі виконання педагогічних і фахових обов'язків з метою навчання іншомовного спілкування в контексті діалогу культур. Викладач є носієм моралі й інтелекту, які реалізуються через його комунікативні вміння, вміння обмінюватися досвідом, засобами діяльності, що слугують інструментом збагачення духовної і матеріальної культури.

До проблеми професійного портрета вчителя звертався В. Бухбіндер, який відніс до критеріїв професіоналізму вчителя знання предмета, країнознавчі знання, готовність до пізнання протягом життя; любов до предмету; бажання кристалізувати техніку спілкування із суб'єктами навчання; уміння контактувати із аудиторією, де він повинен бути бажаними співрозмовником (Бухбіндер, 1988, с. 230-231; Голік & Холковська, 2010; Волошина, 2019; Бігич та ін. 2014). Майбутній викладач повинен володіти креативною, когнітивною та методологічною компетентностями для формулювання як дидактичних, так і методичних завдань з метою моделювання іншомовного освітнього середовища і формування комунікативних іншомовних навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (Березовська & Тригуб, 2011).

Розуміння структури і змісту компетентності як психічного новоутворення творчої особистості дає змогу викладачу уникнути похибок і дотримуватись лінії формування компетентнісних навичок і вмінь міжкультурного іншомовного спілкування. На основі проаналізованих праць виокремлюємо п'ять компонентів компетентності, яка базується на взаємодії людини у соціальній сфері: 1) знання; 2) навички і вміння; 3) ціннісно-смысловий аспект; 4) емоційно-вольовий аспект та 5) мобілізаційна готовність (Ніколаєва, 2011, с. 27).

Категорія компетентності в освітній парадигмі України стала ключем до оновлення й удосконалення змісту освіти взагалі, та іншомовної освіти, зокрема. Вона визначає результативність діяльності суб'єктів навчання в підготовці до професійного життя. Зосередимо увагу на міжкультурній компетентності, структура якої описана у підрозділі 1.3. Уміння викладача формулювати

дидактичні та методичні завдання з метою оволодіння МІКК потребує розуміння змісту іншомовного матеріалу, через який реалізуються вимоги державного замовлення, цілі ОП з ІМіК. Відповідно до цілей формування МІКК у сукупності всіх її складових ми виокремили такі складові змісту МІКК у структурі компетентності (див. табл. 12):

Таблиця 12

**Зміст міжкультурної компетентності в професійній діяльності викладача німецької мови**

Структура компетентності	Зміст міжкультурної компетентності у процесі оволодіння міжкультурною комунікацією
Знання	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ країнознавчі; культурологічні; культурознавчі; лінгвосоціокультурні;</li> <li>✓ фонові, пресупозиційні; соціолінгвістичні; соціальні;</li> <li>✓ стратегічно-навчальні.</li> </ul>
Навички і вміння	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ уміння:</li> <li>✓ розуміти і використовувати культурно- специфічні ознаки усного і писемного мовлення;</li> <li>✓ усвідомити співвідношення між власною та німецькомовними культурами;</li> <li>✓ розуміти й адекватно оцінювати спосіб життя згідно із параметрами культурних вимірів;</li> <li>✓ поводити себе відповідно до норм і правил суспільства німецькомовних країн;</li> <li>✓ адекватно сприймати й інтерпретувати культурні цінності кожної із німецькомовних країн;</li> <li>✓ бачити етнолінгвокультурні явища у носіїв НМ з позиції емпатії та релятивізму;</li> <li>✓ визначати національну приналежність комуніканта за культурно-специфічними фактами і пристосовуватись до них під час комунікації;</li> <li>✓ сприймати і розуміти національно-культурні характеристики текстів в усному і писемному мовленні відповідно до сфери спілкування;</li> <li>✓ здійснювати усну комунікацію із представниками німецькомовної культури, використовуючи вербальні та невербальні засоби;</li> <li>✓ здійснювати усну та письмову комунікацію, дотримуючись національного комунікативного стилю та поведінки;</li> <li>✓ сприймати, розуміти і використовувати національні варіанти НМ відповідно до комунікативної ситуації;</li> <li>✓ дотримуватись культурозумовлених правил і норм поведінки у мовленнєвому середовищі, які відповідають національним</li> </ul>

	<p>інтересам представників німецькомовних країн;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ефективно взаємодіяти у трудовій діяльності та інших життєвих і комунікативних ситуаціях;</li> <li>✓ розуміти суть поглядів інших людей, представників німецькомовних країн і проявляти до них толерантність.</li> </ul>
Ціннісно-смісловий аспект	<p>уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ оцінити важливість процесу міжкультурної комунікації щодо комуніканта, представника культури німецькомовної країни, враховуючи його світобачення, інтереси, ставлення до комунікативної діяльності на особистісному, професійному, освітньому або суспільно-політичному рівнях;</li> <li>✓ усвідомити наповненість життєвим смыслом здійснення міжкультурної комунікації;</li> </ul>
Емоційно-вольовий аспект	<p>уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ регулювати своїми емоціями для досягнення міжкультурного взаєморозуміння;</li> <li>✓ коректно продовжувати / завершувати акт комунікації;</li> <li>✓ критично осмислювати процес здійснення міжкультурної комунікації НМ;</li> <li>✓ доходити висновків для успішного досягнення взаєморозуміння;</li> <li>✓ змінювати тактику спілкування для досягнення позитивного результату.</li> </ul>
Мобілізаційна готовність	<p>уміння бути готовим:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ представити свою країну на міжнародній арені НМ, беручи до уваги національно-культурні характеристики німецькомовних партнерів;</li> <li>✓ актуалізувати вміння і навички під час навчальної, професійної та життєво необхідної діяльності;</li> <li>✓ до здійснення міжкультурної комунікативної діяльності з носіями мови, представниками німецькомовної культури;</li> <li>✓ проявляти сформовану міжкультурну компетентність у розв'язанні соціальних, освітніх, професійних і особистих завдань;</li> <li>✓ виконувати роль медіатора у міжкультурному просторі, де НМ є цілеспрямованим засобом у спілкуванні;</li> <li>✓ досягати адекватної афіліації та сензитивності у німецькомовних комунікативних ситуаціях;</li> <li>✓ проявляти толерантність до неоднозначності у комунікативній ситуації через появу етнічних стереотипів, недооцінку чужої культури або переоцінку рідної.</li> </ul>

Окреслений зміст МКК у професійній діяльності викладача НМ створює підґрунтя для визначення цілей як основи для укладання змісту іншомовного навчального матеріалу. Згідно із змістом МКК викладач повинен уміти використати свій творчий потенціал щодо організації аудиторної та

позааудиторної СР студентів і сприяти розвитку їхніх автономних здібностей.

Автономні якості майбутнього викладача НМ як всебічно розвиненої творчої особистості реалізуються не лише у формуванні іншомовних навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, а й охоплюють світоглядний аспект міжкультурної комунікації, зокрема:

- ✓ виокремлення загальнолюдських якостей крізь призму культурних цінностей народів виучуваної ІМ;
- ✓ дотримання власних духовно-культурних цінностей як критерію національної приналежності та персоніфікованої особистості;
- ✓ виявлення спільних поглядів щодо планетарного мислення та відмінностей в індивідуальному світосприйнятті картини світу;
- ✓ усвідомлення національно-специфічних унікальних ознак рідної української культури через порівняння й узагальнення духовно-матеріальної практики, а отже, уникнення оцінювання чужого як “доброго” чи “поганого”;
- ✓ сприяння науково-дослідницькій діяльності щодо дослідження етнолінгвокультурних ознак відповідно до розвитку і становлення самобутності народу, етноспільноти;
- ✓ усвідомлення культури як рушійної і захисної сили у процесі мисленнєво-мовленнєвого розвитку особистості з метою самоідентифікації та визначення духовно-ціннісних ознак інших етнокультурних спільнот;
- ✓ вивчення лінгвосоціокультурних засобів з метою їх використання у своїй комунікативній поведінці та розпізнавання їх у культурах виучуваної ІМ;
- ✓ виховання культури через звичаї і традиції народу та усвідомлення їх значення для навколишнього середовища як домінуючої константи етнолінгвокультурної специфіки.

Комунікативна поведінка викладача є прототипом сприйняття мовної і культурної картин світу, чия інтерпретація закодована у вербальних і невербальних засобах. Викладач, дотримуючись мовного і мовленнєвого етикету, національного кодексу “словесної добропристойності” (Стельмахович), представляє культурне обличчя нації (Бондаренко, 2012, с. 248). Народна риторика є частиною педагогічної риторики й уособлює національний стиль української мови. Завдяки рідному комунікативному стилю, викладач може формувати комунікативні навички і вміння, враховуючи міжкультурний аспект спілкування НМ. Крім того, мовленнєвий етикет, до якого входить комунікативна толерантність, слугує інструментом для психологічного комфорту, здійснює мотиваційні дії студентів.

Систему мовного етикету як українців (Бондаренко, 2012, с. 248), так і інших представників європейських культур становлять форми вітання, звертання, прощання, вибачення, подяки, побажання, прохання, пропозиції, поради, згоди, відмови, співчуття, похвали. Дотримання правил комунікативного етикету рідною мовою веде до міжкультурної реальності у контексті діалогу культур.

Плюрицентричний, соціокультурний, культурознавчий, комунікативний і компетентнісний підходи до організації іншомовної освіти майбутніх викладачів виокремлюють систему сучасної освіти України, маніфестовану в

національних законодавчих документах. Виокремлення принципів, методів і прийомів відповідно до зазначених підходів сприяє підготовці майбутнього викладача ІМ як плюрикультурної мовної особистості, здатної досягти взаєморозуміння у міжкультурній комунікації.

Отже, яскрава постать викладача, його переконливість й енергетика педагогічного мовлення характеризують фахівця як вимогливого і тактовного співрозмовника, суб'єкта освітньо-культурного процесу. Професійні комунікативні вміння іншомовної діяльності вирізняють викладача як культуромовну особистість, яка спроможна організувати мовленнєве середовище з урахуванням національно-культурної специфіки країни виучуваної ІМ і яка вміє побудувати *дискурс* в усній і письмовій формах, компонентом якого є ідіоетнічні характеристики мовця.

Професіоналізм майбутнього викладача, його конкурентоспроможність на ринку праці як у своїй державі, так і за її межами спираються на когнітивні, метакогнітивні, креативні та комунікативні якості його особистості, зокрема:

- ✓ уміння відчувати світ; ставити запитання і здійснювати пошук явищ;
- ✓ володіти культурними нормами і традиціями, притаманними власному способу життя;
- ✓ розуміти іншу точку зору, виявляючи толерантність й емпатію;
- ✓ бути допитливим і встановлювати взаємозв'язки в духовному й матеріальному світах;
- ✓ уміти планувати навчально-пізнавальну, науково-дослідницьку діяльність;
- ✓ використовувати оптимальні стратегії для досягнення практично-наукових цілей; здійснювати самоконтроль і самооцінку своїх досягнень;
- ✓ проявляти конструктивізм у всіх сферах життя;
- ✓ бути готовим розв'язувати завдання в нестандартних ситуаціях;
- ✓ уміти продуктивно генерувати ідеї як самостійно, так і на основі опрацьованих джерел або у комунікації із співрозмовниками;
- ✓ виражати емоційно-вольові якості;
- ✓ проявляти ініціативність, самобутність національного етнокультурного характеру; здійснювати підходи до ведення діалогу в колективі й індивідуально;
- ✓ конструктивно вибудовувати взаємозв'язок на засадах партнерства;
- ✓ уміти використовувати ІМ як найцінніший інструмент для взаєморозуміння;
- ✓ дотримуватись мовленнєвої поведінки й етикету, що є ознакою національно-культурної специфіки;
- ✓ бути готовим до дискурсивної діяльності в усному й писемному мовленні;
- ✓ демонструвати функціонування соціолінгвістичних засобів у дискурсі та підкреслювати їхнє значення;
- ✓ здійснювати лінгвістичний аналіз текстів у різних комунікативних ситуаціях;
- ✓ бути уважним до слова, шукати відповідні слова у рідній мові для зображення достойних діянь (Бондаренко, 2012, Туровський);
- ✓ використовувати такий стиль мовлення, який характеризується зверненістю до студентів.

Виокремлені якості майбутнього викладача НМ формують його професійну компетентність, вектор якої вказує на філософсько-дидактичну площину, спрямовану на розвиток ефективної мисленнєво-мовленнєвої діяльності, а також на задоволення власних і суспільних потреб, зумовлених зовнішніми чинниками науково-технічного прогресу. Підготовка викладачів ІМіК неможлива без формування культури спілкування, що передбачає розуміння плюрицентричності виучуваної ІМ і культури країн, між якими поява взаєморозуміння є результатом міжкультурного іншомовного спілкування.



## **РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

### **2.1. Концепція створення методичної системи формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи**

Концептуальною основою розроблення науково-теоретичного підґрунтя для методики формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР слугують такі положення:

1) формування МІКК покликане надавати загальні орієнтири на добирання змісту навчання і вивчення НМіК, враховуючи її плурицентричний характер, і вирізняти національно марковані ознаки іншомовної комунікативної діяльності представників двох різних лінгвокультур;

2) формулювання цілей навчання і вивчення НМіК повинно охоплювати комунікативні навички і вміння із культурологічним стрижнем для новоутворених міжкультурних дій, де ціннісний світогляд індивідів відіграє роль регулятора у взаєморозумінні;

3) визначення мети навчання і вивчення НМіК повинне залишатися в межах, зазначених освітніми документами та законодавчими актами у царині іншомовної освіти України;

4) становлення майбутніх викладачів НМ як фахівців передбачає опертя на мовну картину світу з її мовно-культурними орієнтирами німецькомовних народів та формування їх як посередників, представників рідної національної культури на освітній арені із глобальними змінами, обумовленими науково-технічним і суспільно-політичним процесами.

Методика навчання і вивчення ІМіК у нинішніх умовах під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників інтенсивно еволюціонує завдяки відкритості кордонів між країнами і нейтралізації їх в освітньому просторі, співпраці фахівців у царині наукових досягнень і відкриттів. Крім того, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій стимулює розширення меж спілкування на міжособистісному і професійному рівнях, де міжкультурне спілкування потребує інтенсивного вдосконалення.

Отже, гуманітарна наука, представником якої є дисципліна навчання і вивчення НМіК, покликана у суспільстві формувати і розвивати особистість, здібності якої сприятимуть примноженню культурних загальнолюдських цінностей, унормованих історичним розвитком світової спільноти, етнокультурних ціннісних концептів як регуляторів міжкультурного взаєморозуміння незалежно від комунікативного (віртуального чи природного) середовища.

Центром тяжіння є людина, в якій відбувається взаємозв'язок культури і мови, що вибудовує концептосферу людини або спільноти з переконаннями і ціннісним світосприйняттям. Вони трансформуються в регулятори комунікативної поведінки, мовленнєвого етикету як впливових важелів досягнення професійного або особистого успіху під час здійснення мовленнєвого акту, дискурсу із представниками різних етнокультур у межах як однієї нації, так і у розмаїтті іншомовних національних культур.

Культура спілкування передбачає передусім дотримання культурних норм здійснення висловлювання думки як усно, так і письмово. Культурологія як дотична наука для методики навчання ІМіК вчить співрозмовників свідомо сприймати феномен культури як національне явище, яке ідентифікує мовця через певні етнолінгвістичні маркери, зокрема лексико-граматичні засоби, мовленнєвий і комунікативний етикет під час взаємодії за допомогою мови у супроводі невербальних засобів.

Доречно нагадати, що в історії української науки Г. Сковорода (1722-1794) вперше заклав основи розуміння культури як окремої специфічної сфери буття. Переосмислюючи буття людини у природі, він дійшов висновку, що зовнішній світ (макросвіт) переломлюється через внутрішній світ (мікросвіт) і продовжує у ньому життя. Третій світ є символічним, стверджував філософ, і цей світ представляється частинами: мови, релігії, мистецтва і науки. Наука є частиною культури, яка керує макро- і мікросвітом людини й перебуває у русі відповідно до розвитку особистості через її пізнання (Тюрменко, 2010, с. 35).

У німецькомовному культурному просторі ідею пізнання через культуру як внутрішню інтелектуальну працю розвивав Ф. Ніцше (1844-1900). Його культурологічна думка знаходить своє втілення у формуванні світогляду особистості і концептосфери, де ідея самоцінності національної культури у глобалізаційних процесах світу зазнає глокалізації на тлі невизначеності та унікальності з-поміж низки культур інших народів, етноспільнот (Тюрменко, 2010, с. 34).

Отже, культура як рушійна сила має глибинну історію і втілюється у процесі діяльності особистості, зокрема становлення майбутніх викладачів НМ. Культура є проявом національної ідентичності, щоб краще увиразнювати свою унікальність та віднаходити особливості в чужій етнолінгвокультурі.

Міжкультурна компетентність посідає перше місце у розвитку іншомовного спілкування, оскільки забезпечує її продуктивність. Звернімося до терміну німецькою мовою “*interkulturell*” (міжкультурний), який має префікс *inter-*, і в перекладі з латинської мови він має одне із значень “взаємний; один з одним” – “*wechselseitig, gegenseitig*” (Neues deutsches Wörterbuch, 2007, с. 418). Означення “міжкультурна” вказує на те, що дія відбувається не тільки на межі культур, між представниками культур, а є взаємною, де рефлексія виявляється від обох сторін, тобто представники іншомовних культур взаємодіють, виявляючи при цьому взаємне розуміння один до одного. Міжкультурний аспект є символічним знаком культурологічної обізнаності співрозмовників. Тому, оволодіння НМ передбачає використання як рідної української культури, так і німецькомовної культури.

З історичних витоків з'ясовано, що мова – це частина духовної культури кожного народу, і, зазначається І. Огієнком як головна ознака культурної ідентичності (Тюрменко, 2010, с. 41). Тому, є потреба охарактеризувати її у процесі міжкультурної комунікативної діяльності.

Формування німецькомовної комунікативної компетентності через комунікативну діяльність потребує уточнення її компонентного складу у контексті здійснення міжкультурної комунікації. Слідом за авторами підручника “Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика” (2013) витлумачуємо ІКК як здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями виучуваної ІМ відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Метою формування ІКК є здатність використовувати знання, навички і вміння в іншомовному спілкуванні (Бігич та ін., 2013, с. 91). Формування ІКК у міжкультурній взаємодії має на меті підготовку студентів магістратури до вільного спілкування із носіями НМ, а також із німецькомовними представниками інших культур у реальних життєвих ситуаціях. Формування міжкультурної компетентності повинно забезпечити не тільки ефективність німецькомовного спілкування, а й бути посередником у взаємодії з представниками інших мов і культур, як зазначає М. Вуган (2009). Тому, визначаючи компонентний склад МІКК, ми першочергово орієнтуємось на німецькомовні країни, пам'ятаючи при цьому, що НМ є мовою-посередником у світовій спільноті.

Виокремимо основні складові МІКК, як оптимальний інструмент для досягнення її результативності в процесі освітньо-мовної підготовки майбутніх викладачів НМ. Так, більшість методистів звертають увагу на загальну та комунікативну компетентності оволодіння іншомовним спілкування. *Загальна компетентність* охоплює навчально-стратегічні знання, навички і вміння студентів. Різновидами навчально-стратегічних знань є *декларативні знання*, які вже становлять частковий досвід студентів магістратури, набутий за попередні роки здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Проте, принцип новизни в навчально-пізнавальній діяльності студентів реалізується через поглиблення, вдосконалення й набуття знань відповідно до ступеня навчання і зрілості сприйняття навчально-пізнавальної інформації. Декларативні знання про світ, німецькомовні країни, країну-Батьківщину спрямовують свідомість студентів у процесі іншомовного спілкування на розуміння значущості середовища, в якому формується концептосфера особистості, і, як вона регулює її поведінку в міжособистісній та міжетнічній комунікації. Крім того, завдяки навчально-пізнавальній діяльності набуваються знання про поняття “культура” як регулятора в суспільстві, про детермінованість культури мовою, яка через своє втілення в культуру впливає на розвиток свідомості, менталітету народу, формує національну ідентичність кожного. І, насамкінець, набуті знання про систему НМ, її ієрархічну будову, специфіку визначення нетотожних мовних і мовленнєвих явищ порівняно з рідною мовою, пояснюють, від чого залежить продуктивність висловлювання і

розуміння сприйнятого; як функціонує стратегія “культура через мову, мова через культуру” (Broszinsky-Schwabe, 2011).

Навчально-стратегічні знання передбачають розуміння студентами магістратури своїх слабких і сильних індивідуально-психологічних особливостей, щоб здійснювати комунікативну діяльність і долучатись до науково-пошукового процесу, який за своєю структурою складний і потребує як довідково-енциклопедичних знань, так і науково-практичних умінь ретранслювати їх в освітньому й професійно-діяльнісному середовищах. Знання допомагають виокремити оптимальні засоби навчання для досягнення успіху в комунікативній діяльності НМ.

До складу міжкультурної компетентності входять такі афективні характеристики, які сприяють готовності реалізувати, розкривати, застосовувати набуті знання у нових умовах спілкування або використання НМ, бути готовим виявити бажання долучитися до комунікативного процесу із носієм НМ або комунікантом, для кого НМ є мовою-посередником. У мовленнєвій ситуації, де останній виступає співрозмовником, знання про культурні складові комунікації є чинником адекватності.

Будучи здатністю людини розуміти і продовжувати іншомовне висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації із національно маркованою специфікою, дотримуючись певних правил і норм, які належать певній етнокультурі, ІКК передбачає також низку основоположних знань і навичок (Altmayer, 2009, с. 123). Знання про лінгвістичний компонент ІКК є невід'ємним підґрунтям успішного використання мовної складової (фонетики, лексики, граматики (див. підрозділ 1.2) у всіх видах мовленнєвої діяльності – говорінні, аудіюванні, читанні та письмі. Лінгвістичні знання дозволяють зрозуміти студентам, як використовувати мовні засоби, зокрема у продуктивних видах мовленнєвої діяльності говорінні та письмі. Тому, мовна компетентність підпорядковує *прагматичну* компетентність, завдяки якій комунікант добирає мовні засоби відповідно до ситуації та соціальних умов спілкування і до поставлених цілей. Соціальна компетентність як складова лінгвосоціокультурної компетентності потребує готовності взаємодіяти (Докторович, 2009).

Прагматичний компонент під час породження дискурсу характеризується продуманістю, свідомим добиранням ефективних мовних засобів, влучністю їх використання відповідно до соціально культурних умов спілкування. Прагматично дібрані мовні, мовленнєві засоби вирізняються гнучкістю протікання комунікації і спрямовані на успішне завершення чи продовження комунікативного наміру. Крім того, комунікативна прагматичність передбачає прогнозування впливу на співрозмовника, чим характеризується й дискурс. Сформовані навички і вміння прагматичної компетентності створюють підґрунтя для породження дискурсу у продуктивних видах мовленнєвої діяльності. *Дискурс* - це зв'язна послідовність мовленнєвих актів, що створює цілісний текст, який уміщує всі екстралінгвістичні фактори, знання про світ, настанови, цілі, наміри, адресата, ситуацію обставини, взаємовідносини учасників спілкування (Тарнопольський & Кожушко, 2020, с. 214).

Отже, дискурс - це текст, який потребує знань, навичок і вмінь використання вербальних і невербальних засобів спілкування у контексті соціокультурної і соціолінгвістичної компетентностей в усному і в писемному мовленні.

Усне мовлення потребує емоційних проявів комуніканта, які супроводжуються жестами, мімікою, поглядом або відповідним тоном голосу. *Писемна комунікація* має свої позамовні характеристики відповідно до засобів її здійснення. Якщо спілкування відбувається за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, застосунками яких є електронна пошта, чати, то комуніканти можуть обмінюватися смайлами (задоволення, засмученості, успіху тощо), знаками-символами (удачі, дня народження, вдячності тощо), щоб передати настрій та емоційно доповнити письмовий текст-дискурс.

Навчання писемного мовлення для академічного і наукового висловлювання думки також передбачає певні позамовні засоби, якими характеризується текст різних стилів і жанрів, наприклад: шрифт, підкреслювання, зафарбовування слова іншим кольором тощо. Це підсилює ефективність сприйняття і розуміння інформації під час читання, додає виразності в оформленні озвучуваного тексту. Читач звертає увагу на марковане слово, а значить, відзначає його інформаційну важливість. Якщо у тексті слово набрано жирним шрифтом або написано іншим кольором, то читач сприймає його як регулятор з головною інформацією, як те, що небажано пропустити, а під час читання уголос бажано наголосити, відповідно надати тексту “живої” роботи думки автора.

Виокремлення інформації наголосом у потоці зв'язного мовлення відіграє комунікативну роль не тільки у говорінні, а й у *аудіюванні*. Аудіювання передбачає володіння рецептивними, зокрема фонетичними навичками і вміннями. Ритміко-інтонаційні норми мовлення, фонетико-орфоепічні правила вимови звуків, зокрема коротких і довгих голосних у НМ, створюють специфічне мовленнєве середовище, у якому взаємодіють прагматична, екстралінгвістична, лінгвосоціокультурна компетентності.

Взаємозв'язок комунікативних компетентностей супроводжується субкомпетентностями, які входять до лінгвосоціокультурної: лінгвокраїнознавчою, країнознавчою, культурологічною, краєзнавчою. До переосмислення лінгвосоціокультурної компетентності зверталися І. Задорожна (2011, с. 89), Л. Голованчук (2011, с. 249), Н. Бориско (2009, 2013), В. Киливник (2019), М. Дука (2015). У нашому дослідженні терміни соціокультурний (Бориско, 2009) і лінгвосоціокультурний (Бориско, 2013) є тотожними. *Соціокультурна компетентність* як складова міжкультурної компетентності визначається як сукупність знань про країну виучуваної ІМ, національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки її носіїв і вмінь користуватись такими знаннями у процесі спілкування, дотримуючись традицій, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв ІМ. До компонентного складу лінгвосоціокультурної компетентності входять соціальна, соціолінгвістична і соціокультурна компетентності (Бігич та ін. 2013, с.432), доповненнями яких стали країнознавча, лінгвокраїнознавча

компетентності (Задорожна, 2011, с. 89; Киливник, 2019, с. 51), які логічно доповнюють одна одну.

Виходячи із визначення лінгвосоціокультурної компетентності, вважаємо за доцільне розширити країнознавчий аспект *краєзнавчою і культурологічною* складовими. Знання про культуру як феномен народоутворення й ознаки етносу виучуваної ІМ суттєво збагачує спектр пізнання світу, його цілісності у мовній картині комунікантів. Через культуру, закладену у традиціях та її історичну плинність, уможлиблюється зрозуміти ціннісні орієнтації, які регулюють комунікативною поведінкою і мовленнєвим етикетом співрозмовників іншомовних культур. *Краєзнавчі* знання виокремлюють етнос, етнолінгвокультурні особливості спільноти, що є невід'ємним складником країнознавства. Краєзнавчий аспект сприяє збагаченню енциклопедичних знань про країну та поглибленню пізнання сутності традицій і звичаїв, з якими пов'язані вербально-семантичні, паралінгвістичні засоби висловлювання думки. Знань про поведінку в суспільстві, зокрема у громадських місцях, у міжособистісному спілкуванні майбутні викладачі НМ набувають у процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності, коли наводяться приклади поведінки у стандартних комунікативних ситуаціях, наприклад: австрійців і німців, австрійців, швейцарців і українців.

Проілюструємо одну із стандартних комунікативних ситуацій на основі проведеного нами анкетування представників німецькомовних культур. В анкетуванні (2022) взяли участь п'ятдесят респондентів із Німеччини, Австрії, Швейцарії та Ліхтенштейну віком від 25-ти до 60-ти років (див. ДОДАТОК А). Завданням було відреагувати у стандартній комунікативній ситуації "Знайомство. У гостях". На питання, чи є типовим для представника німецькомовної культури здійснювати візит із подарунком, усі респонденти відповіли одностайно "Так" і у подарунковій категорії були зазначені квіти, цукерки, рідше вино. Така комунікативна поведінка є показовим явищем у німецькомовних країнах і свідчить про подібність до української культури, а, отже, про загальнокультурний прояв позитивних намірів у порівнюваних народів. Це лише стверджує українця у тому, що такий подарунок буде адекватним з його боку як виявлення шани, поваги і ввічливості до господарів іншої національної культури. Маркантним в опитуванні було питання щодо подяки лектору (викладачу), яка виражається постукуванням по столу після завершення заняття. Із трьох поданих варіантів відповідей, було обрано респондентами "Das ist meine Norm." - *Це - моя норма.*" на противагу українській вербальній формулі-подяці "Дякую. Дуже дякую (Дякуємо)", хоча вербальна форма подяки у культурі німецькомовних країн також функціонує.

Отже, виявляється комунікативна лакунарність (див. підрозділ 2.3), відсутність такого культурного явища у національній культурі українського народу, що зумовлює нові цілі формування МКК, зокрема соціокультурної компетентності, де комунікативний етикет стає одним із завдань у процесі формування ІКК. Під *комунікативним етикетом* Ф. Бацевич вбачає дотримання принципів куртуазності спілкування з орієнтацією на особливості комунікативної поведінки етносу, мовою якого відбувається спілкування;

вживання системи стійких формул спілкування, прийнятих у певній національній лінгвокультурній спільноті (Бацевич, 2007, с. 48). Дотримуючись комунікативного етикету, часто відбувається комунікація на рівні смислів (Єрмоленко & Тітарева, 2019), що є імпліцитною складовою лінгвістичної компетентності і наповнює експліцитність соціальної компетентності і цим запобігає “культурному” шоку представників із іншими правилами поведінки згідно із їхньою культурою. Проте, підкреслимо, що вербальна комунікація відіграє головну роль у будь-якій сфері людської діяльності (Почепцов, 2003, с. 319).

До експліцитної складової іншомовного спілкування відноситься мовленнєвий етикет, проблема якого обговорюється у працях О. Тарнопольського, І. Зачепи, М. Огренич та ін. Ф. Бацевич зазначає, що *мовленнєвий етикет* - це використання засобів мовного коду конкретної ідіоетнічної мови, якою здійснюється міжкультурна комунікація, у повній відповідності з мовленнєвою ситуацією; система стійких формул і знаків спілкування, прийнятих у конкретній національній лінгвокультурній спільноті, скерованих на встановлення оптимального мовленнєвого контексту між співбесідниками (Бацевич, 2007, с. 48).

Результати анкетування представників німецькомовних культур дозволили нам дійти висновку щодо важливості навчання мовленнєвого етикету у різних етикетних ситуаціях (див. ДОДАТОК Б), у яких вирізняються риси національних культур, що повинно привертати увагу студента і сприяти його готовності до прагматичного використання мовних засобів з метою здійснення міжкультурної комунікації. Так, респондентам було запропоновано відреагувати в етикетній ситуації “Вітання” із різними верствами населення, їхнім статусом і соціальними ролями. Німецькомовні респонденти (швейцарці, німці, австрійці та ліхтенштейнці) “віталися” в такий спосіб:

- батьки з дітьми - Guten Morgen! Mahlzeit!, Hey! Hallo!
- діти з батьками - Hallo! Hi!
- студенти / учні з викладачами / учителями - Hallo!, Guten Morgen / Mittag, Herr.../ Frau...!
- викладачі / учителі зі студентами / учнями - Guten Morgen/Mittag!, Mahlzeit!
- відвідувачі з офіціанткою / офіціантом - Hi!, Hallo!
- офіціант / офіціантка з відвідувачами - Herzlich willkommen! Schönen Tag/Mittag/Abend! Moin!

Формули вітання відрізняються за формою і відповідають соціально зумовленій комунікативній ситуації. Тому, цілі та зміст формування МІКК повинні охоплювати різні комунікативні сфери життя, зокрема стандартні ситуації соціально-культурного простору, де клішовані фрази на кшталт “Guten Morgen!”, “Guten Tag!”, “Guten Abend” стають недостатнім засобом, щоб висловити вітання (Ehrhardt & Neuland, 2012).

Отже, опановуючи лінгвістичну і лінгвосоціокультурну компетентності у представленій комунікативній ситуації, змістом яких є такі концепти як “ввічливість”, “повага”, “шана” тощо, майбутні викладачі НМ переходять на

рівень ведення дискурсу, який відбувається за певних комунікативних умов, містить як мовленнєвий, так і комунікативний етикет у сукупності усіх компетентностей (Ehrhardt & Neuland, 2012).

Кінцева комунікативна мета процесу формування МІКК майбутніх викладачів НМ – набути здібності міжкультурної комунікації засобами НМ, що потребує не лише лінгвістичних знань, навичок і вмінь. Комунікація як мовленнєва діяльність (див. підрозділ 1.3) доповнюється у процесі взаємодії комунікантів певними нормами поведінки, притаманними соціальному середовищу із його традиційними правилами поведінки (Єрмоленко & Титарєва, 2019; Бацевич, 2010; Корольов, 2016 та ін.). Підсилює таку комунікативну діяльність визначення соціокультурної компетентності К. Дворак, де володіння знаннями у галузі таких соціально значущих феноменів як особистість, культура, суспільство, володіння культурними нормами міжособистісної взаємодії, що виражається у ставленні до інших, повазі до людської особистості, її гідності і прав, розумінні і прийнятті відмінностей між людьми в культурі (Курінна, 2020, с. 40). Соціокультурна компетентність як складова МІКК включає норми поведінки, прагнення до освоєння яких має бути одним із завдань на шляху до поставленої комунікативної мети.

Майбутні викладачі НМ вчать під час формування МІКК розвивати й удосконалювати набуті компетентності, сукупність яких становить іншомовне спілкування НМ, тобто реалізовувати професійну діяльність з навчання ІМіК. Професійна компетентність охоплює лінгвістичні, методично-дидактичні, психолого-педагогічні знання, а також знання інших дотичних наук. Розбудова освітньо-мовного середовища потребує організаційних умінь й умінь управління освітнім процесом із оптимальними засобами навчання, які задовольняють інтереси студентів і стимулюють їхню навчально-пізнавальну діяльність. Крім того, МІКК як комунікативна мета є засобом професійної діяльності, в ході якої застосовуються мовні, мовленнєві та мовленнєвоетикетні навички й уміння.

Передумовою формування МНКК є порівняльний аналіз мистецтва спілкування рідною українською та німецькою мовами. Стандартом останньої стає нормативна літературна НМ. Успішне оволодіння МНКК здійснюється лише на базі нормативно-мовної компетентності, яка представляє собою навички й уміння студентів розуміти й продукувати коректні висловлювання (тексти) різних типів й обсягів з оперттям на лексичні, граматичні і фонетичні знання системи мови і на правила їх функціонування у спілкуванні (Бориско, 1999, с. 37). Національні варіанти НМ як маркери німецькомовних країн моделюють дотичне соціокультурне середовище.

Отже, представимо компонентний склад МІКК на рис. 3.





Рис. 3. Компонентний склад міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності

Таким чином, мета навчання і вивчення ІМіК, зокрема НМ, у ЗВО із лінгвістичним фаховим спрямуванням передбачає оволодіння НМ на рівні С2 у всіх видах мовленнєвої діяльності, продуктивність якої забезпечує міжкультурна компетентність відповідно до комунікативної національно-культурної специфіки німецькомовних народів у взаємодії із рідною українською національною культурою. Формування комунікативних навичок і вмінь МНКК передбачає:

1) мовленнєві дії у говорінні, аудіюванні, читанні і письмі за допомогою мовних засобів, розуміння прагматичної функції лінгвістичних одиниць та вирізнення міжкультурних мовних ознак;

2) формування лінгвосоціокультурної компетентності у всіх видах мовленнєвої діяльності; співвіднесення та вирізнення національно-культурних характеристик НМ і поведінки у німецькомовному соціально-культурному середовищі з їх дотриманням у міжкультурній комунікації; розширення світогляду через культурологічний, краєзнавчий і (лінгво)країнознавчий зміст навчального матеріалу;

3) дискурсивну діяльність, враховуючи компенсаторну компетентність, у продуктивних видах мовленнєвої діяльності; сприймати й розуміти дискурс у рецептивних видах мовленнєвої діяльності;

4) удосконалення навчально-стратегічної компетентності, застосовуючи когнітивні, метакогнітивні й афективні навички і вміння під час розв'язання проміжних завдань на шляху до комунікативної мети, що потребує системного підходу, поетапності, вибору оптимальних стратегій і засобів навчання.

## 2.2. Сучасні підходи до формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Концептуальну стратегію формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР в умовах, маніфестованих законодавчими документами (див. підрозділ 1.1), тобто державним замовленням та специфікою іншомовної освіти в ЗВО, забезпечують методичні підходи.

За твердженням лінгводидактів наукова плідність підходу визначає ступінь адекватності тому явищу, на яке спрямований підхід (Бігич, 2018). Сьогодні трактування поняття "підхід" розглядається як методологічне (наукове) підґрунтя методичної системи навчання і вивчення ІМіК. Підхід до навчання і вивчення ІМіК відображає вихідну концептуальну позицію у розгляді і визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень (Бігич, та ін., 2013, с. 81), є регулятором стратегії освітнього процесу, а також дає можливість вибору прийомів, методів і способів навчання (Борщовецька & Ігнатенко, 2018; Бакум та ін., 2019, с. 88). З точки зору педагогічної психології термін "підхід" до навчання використовується 1) як світоглядна категорія, в якій знаходять своє відображення соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; 2) як глобальна і системна організація і самоорганізація освітнього процесу, яка включає усі його компоненти, де суб'єкти навчання є у центрі цього процесу з метою досягнення практичної результативності та адаптації індивіда до іншомовного середовища (Савчин, 2007; Загнітко, 2020, с. 557). Підхід, як базисна категорія методики, визначає стратегію навчання і вивчення ІМіК, які через методи реалізуються під час навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це свідчить, що підхід підкреслює специфіку оволодіння іншомовним спілкуванням (Гусленко, 2018, с. 53), зокрема формування МІКК під час СР.

Аналіз як вітчизняних, так і зарубіжних методичних досліджень засвідчив, що у царині методики навчання і вивчення ІМіК існують різні підходи, щодо яких відсутня універсальна класифікація, хоча спроби організації можливі з погляду на об'єкт навчання (Юрійчук, 2022; Cierpielewska-Kaczmarek, 2016, с. 61). Так, L.Cierpielewska-Kaczmarek розглядає мовний, мовленнєвий, мовленнєво-діяльнісний підходи до навчання, об'єкта формування іншомовних навичок і вмінь. Ці підходи знаходять своє відображення у комунікативному підході з його комунікативною орієнтацією на формування здібності й готовності використовувати ІМ як засіб спілкування, засіб налагодження взаєморозуміння між комунікантами (Тарнопольський & Кабанова, 2020). Крім того, комунікативний підхід передбачає й лінгвістичні складники, про які йдеться у працях авторів європейської співдружності (Swan, 2009; Appel, 2017 та ін.).

Комунікативний підхід є природним під час практичного використання ІМ і має перспективу оволодіння говорінням, аудіюванням, читанням і письмом як видами мовленнєвої діяльності (Бухбіндер, 1988, с. 53).

Кількість і частотність втілення в освітній процес підходів пов'язані з способом навчання ІМіК студента. Науковці-методисти схиляються до використання комунікативно-діяльнісного підходу, завдяки якому оволодіння ІМ носить активний діяльнісний характер (Бігич та ін., 2013, с. 82; Delius & C.Surkamp, 2021). Завдяки цьому підходу суб'єкти педагогічного процесу вирішують комунікативні завдання за допомогою ІМ, застосовуючи її у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Компетентнісний підхід спрямований на формування навичок і вмінь та набір компетентностей, які реалізуються особистістю у різних сферах суспільного, особистісного і професійного життя (Бігич та ін., 2013; Зеня, 2013; Майєр, 2015; Костюк, 2018 та ін). У контексті компетентнісного підходу суб'єкти освітнього процесу вчать розвивати й удосконалювати професійно й життєво необхідні компетентності упродовж життя.

Соціокультурний підхід передбачає формування навичок і вмінь іншомовного спілкування завдяки національно-культурним ознакам країни, ІМ яких є предметом вивчення. В контексті соціокультурного підходу відбувається знайомство із особливостями функціонування вербальних і невербальних засобів комунікації у різних культурних оточеннях (соціальному, професійному, етнічному) (Бориско, 1999; Костюк, 2018; Зеня, 2013 та ін.).

О. Коваленко (2015) розглядає культурологічний підхід, який полягає у наближенні до культури народу виучуваної ІМ, формуванні розуміння комунікативної поведінки та навчання користуватись мовними засобами у певних соціальних умовах. У контексті культурологічного підходу уможливується розширити межі лінгвосоціокультурної компетентності та активізувати уявлення про ціннісні орієнтації народу, які є регуляторами ustalених норм поведінки його представників, а також з'являється можливість закладати підвалини міжкультурної комунікації ІМ.

Рефлексивний підхід як один із провідних в організації іншомовної навчальної діяльності ґрунтується на психологічних дослідженнях науковців, дотримання якого регулює самосприйняття і самооцінювання студента (Задорожна, 2011 с. 42; Биконя, 2017 с. 47; Майєр, 2015, с. 28).

Особистісно орієнтований підхід дослідники визначають як шлях до особистості, чії індивідуальні характеристики стоять у центрі уваги під час здійснення навчально-пізнавальної діяльності (Бігич, 2010; Полонська та ін., 2013, с. 63; Зеня, 2013). Освітній процес пронизано принципом гуманізму, покликання якого виокремлювати та підсилювати інтереси і мотиви студентів, набуває від цього лише значущості та слугує для розкриття здібностей суб'єктів освітнього процесу. Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних характеристик особистості у процесі її формування й становлення, що спрямовує на поступову активізацію механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, самовиховання, необхідних для діалогічної взаємодії з людьми, культурою, цивілізацією (Костюк, 2018, с. 50).

Представлені через коротку характеристику сучасні підходи до навчання і вивчення ІМіК упроваджуються до процесу іншомовної освіти та ніяким чином не зменшують ефективність досягнутих результатів студентів, мета яких

оволодіти іншомовним спілкуванням і збагатити освітній процес через взаємодію один з одним.

Виокремимо ті підходи, які є максимально релевантними в методичній системі формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР та стануть регуляторами для визначення цілей, обґрунтування змісту та добирання методів і стратегій організації освітнього процесу для розвитку іншомовного спілкування у міжкультурному середовищі майбутніх викладачів НМ. Це - *комунікативно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, компетентнісний і системний підходи*. Навчання НМіК майбутніх викладачів НМ передбачає підготовку фахівців у галузі науки й освіти, де культура є освітою, а освіта - шляхом до морально-ціннісних взаємин у соціально-культурному просторі будь-якої спільноти, і, зокрема, у педагогічному дискурсі (Груба, 2019, с. 87). Тому кожен із підходів має бути марковано культурним компонентом, оскільки комунікація в освітньому процесі передбачає взаємодію суб'єктів навчання, які належать до однієї або декількох лінгвospільнот. Культура лінгвospільноти в умовах аудиторного навчання не є сумою індивідуальних культур її членів. Це – сукупність творінь, цінностей і способів поведінки, які прийняті й визнані етнічною спільнотою і набули значущості для її членів, які визначають поведінку і вважаються обов'язковими, наприклад: правила етики, естетики тощо (Шарманова, 2015, с. 45). Риси міжкультурного спілкування студенти магістратури розпізнають через набуття знань про культуру рідної країни та німецькомовні країни.

Комунікативно-діяльнісний підхід є контекстом формування іншомовних комунікативних навичок і вмінь у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Крім того, цей підхід закладає підвалини для розвитку комунікативних здібностей у професійній та освітній діяльності рідною мовою, яка є частиною змісту міжкультурної компетентності. В концепцію зазначеного підходу покладено закономірності взаємозв'язку свідомості, мови та комунікативної діяльності людини (Зеня, 2013, с.15). Психологічні та психолінгвістичні процеси породження висловлювання / думки, розкодування знакової системи мови є основною діяльністю студентів магістратури під час формування комунікативних навичок і вмінь НМ. Відповідно до рівня оволодіння іншомовним спілкуванням висловлювання майбутніх викладачів НМ характеризується відповідною формою, повнотою, зв'язністю, змістовністю і певною коректністю у писемному й усному мовленні. Щодо перцептивної діяльності, то комунікативний процес наповнено великим обсягом інформації, яку студенти магістратури спроможні через сформований досвід утримати тривалий час, а згодом використати її у продуктивній і репродуктивній діяльності, зокрема у науково-пошуковій роботі.

Комунікативна діяльність майбутніх викладачів НМ у міжкультурній комунікації набуває все більше національно-культурних характеристик, притаманних німецькомовним лінгвокультурним спільнотам, де використання національних варіантів є стандартом НМ. Відповідно до комунікативної мети усне і писемне мовлення компетентного користувача збагачується знаннями культури через мову, коли культурно-марковані слова, наприклад,

логоепісистеми, у яких відображений досвід носія мови, осмислюються на двох рівнях: рівні мови й рівні культури (Шарманова, 2015, с. 62). В основі комунікативного компоненту зазначеного підходу лежить орієнтація на навчання спілкування, використання мови з метою обміну думками (Delius & Surkamp, 2021) та залучення студентів магістратури до культури, яка міститься у граматичних і здебільшого у лексичних одиницях (Földes, 2019, с. 96). Лише в процесі комунікації, обумовленої темою і ситуацією, виявляється можливим розпізнати мовно-культурні слова, їхні культурно-специфічні значення у певному контексті, в якому вони можуть бути ключовими, що сприяє динамічному утворенню культурно маркованого дискурсу (Шульжук, 2021, с. 258). Завдяки таким словам відображається поняття, а не соціальні реалії, які відносно легко можна визначити і навчитись використовувати, оскільки вони відсутні у рідній мові.

Знання, володіння рідною мовою, розкриття її викладачем НМ і студентами магістратури під час комунікації допомагає усвідомити культурний феномен мови у художній літературі, яка є джерелом і взірцем для оволодіння мовою взагалі, НМ зокрема. Створюючи потребу у спілкуванні та відкриваючи нові культурні грані слова, викладач НМ заохочує студентів магістратури розуміти глибокий зміст літературних творів, їхню культурну цінність, створену і закріплену через історично традиційну діяльність народів виучуваної НМ. Лінгвокультурологічні, етнолінгвістичні дослідження дають нам підстави звертати увагу на етнічно марковану лексику (Шарманова, 2015, с. 64), слова з “культурними смислами”, що функціонують як згорнуті тексти та визначають лінгвокультурологічний аспект мовлення (Загнітко 2017 с. 46; Шульжук, 2021; Földes, 2019). Наведемо декілька прикладів ключових слів, які досить частотні у мовленні та часто входять до фразеологічних єдностей, прислів'їв, приказок. Ключовими словами культури є ті слова, які передають основну інформацію у культурно маркованому тексті-дискурсі. А. Загнітко виокремлює такі слова як особливо важливі й показові для окремо взятої культури. Вони сприяють успішному розумінню тексту для читання чи аудіювання (Загнітко, 2020, с. 306).

У німецькомовній культурі троянда (die Rose) є символом чистоти і мовчазності. Троянда була і вважається одним із найважливіших християнських символів. На образах часто можна бачити зображення Марії, оточену цвітом диких троянд. Червоні троянди стали у світі поширеним символом кохання. Симетрія квітки пояснює людині гармонію і красу, троянда символізує дружбу, симпатію, схильність до прекрасного і захопленість у житті. Жовті троянди символізують у німецькомовному середовищі заздрість (Deutsche Redewendungen..., 2014, с. 155). Тому, ситуація та поведінка співрозмовників мають комунікативне значення. Прикладом подальшого функціонування мовно-культурного слова “троянда” (die Rose) є фразеологічна єдність: *auf Rosen gebettet sein* – солодко, гарно жити; не мати клопотів. Від слова Rosen утворилось складне слово *der Rosenkranz* – чотки, *der Rosenmontag* – назва понеділка, в який відмічається перехід до великого посту (*der Karneval*).

В українській культурі, у мовній картині світу, троянда також має мовно-культурну конотацію. У художній літературі зустрічається “панська рожа” –

народна назва троянди, – символ краси, ласки й веселощів. Українці красу дівчини порівнювали з красою троянди – “Ой ти дівчно, повная роже!” (нар.пісня) (Шарманова, 2015, с.65). Як бачимо, збіг конотаційного значення у двох культурах частковий, у німецькомовній культурі троянда має ширше поняття.

У процесі здійснення комунікативної діяльності викладач НМ залучає студентів магістратури помічати в навчальному матеріалі культурні компоненти мовної картини світу НМ, їхню значущість у комунікативній поведінці та мовленнєвому етикеті у певних стандартних ситуаціях. Для того, щоб розкрити культурний компонент значення лексичних одиниць звернемо увагу на дослідження О. Селіванової, яка розглядає семантику як змістовий код мови, виокремлює різні мовні одиниці та їх функціонування у культурно-мовному контексті. Визначення культурно значущої семантичної одиниці можливо через семасіологічний підхід, тобто відокремлюється значення слова і його приналежність до культурної цінності, яка в ньому відображається; другий – ономасіологічний підхід – від культурної цінності й культурних символів до того, як вони втілені у слово та функціонують у живому мовленні й тексті (Селіванова, 2008, с. 72; с. 141).

Через комунікативно-діяльнісну організацію освітнього процесу викладач НМ моделює соціально зумовлені ситуації, в яких уможлиблюється засвоювати загальнокультурні та національно-специфічні цінності інформації через текстово-комунікативний напрям. Комунікативна поведінка викладача НМ слугує взірцем національних, етнокультурних правил спілкування з використанням невербальних засобів, оскільки викладач є представником як української нації, так і репрезентантом елементів суспільної поведінки німецькомовних країн.

Манера звернення до студентів магістратури як до колег, заохочення їх до співпраці відбуваються за допомогою граматичних структур, які також додають спілкуванню культурного колориту. Однак, культурні прояви через граматичну систему мови є менш виразними (Манакін, 2012; Бацевич, 2004; Селіванова, 2008). Хоча граматичні особливості, які потребують прагматичного розуміння і соціолінгвістичного знання стосовно мовленнєвого середовища і комунікативної ситуації, по можливості демонструються в ході комунікації зі студентами магістратури, а не лише затреновуються під час виконання комунікативних вправ.

Окреслені граматичні засоби формування МНКК та розглянуті нами у підрозділі 1.2.3 входять до змісту формування МНКК використовуються викладачем НМ під час комунікації і виконання навчальних дій. *Діяльнісний* компонент підходу передбачає організацію студентів до кооперативної співпраці, взаємодії у групі та з викладачем НМ. З цією метою викладач спонукає студентів до навчальних дій, запрошує до іншомовного спілкування в парах або індивідуально, дотримуючись при цьому мовленнєвого етикету. Мовленнєвий або мовний етикет трактується у словнику А. Загнітка як система стійких, стандартних, стереотипних національно специфічних словесних формул спілкування, що виокремлює соціально задані і культурно-

національно специфічні правила, які регулюються мовленнєвою поведінкою у соціально зумовлених ситуаціях установки, підтримки і розривання контакту комунікантів відповідно до їхніх соціальних і психологічних ролей, рольових і особистісних стосунків за офіційних і неофіційних обставин спілкування (Загнітко, 2020, с. 188). Прикладом використання культурно комунікативного засобу, вираженого граматичною структурою, є спонування, установки до співпраці у педагогічному дискурсі. В НМ є декілька можливих граматичних варіантів для такого висловлювання: *Wollen wir das Thema behandeln! Behandeln wir das Thema! Lassen Sie uns das Thema behandeln!* Три зазначених спонукальних речення в українській мові мають одне значення: “Давайте вивчимо тему!”. Так як викладач НМ завжди дотримується ввічливості, то в комунікативній ситуації із урахуванням національно-специфічних характеристик організації діяльності на занятті у німецькомовному середовищі доречно використовувати речення із дієсловом “lassen”, оскільки така граматична структура є найчастіше вживаною і соціально зумовленою. Інші граматичні структури також виражають увічливість, але вони не вживаються носіями мови саме щодо організації навчального заняття. Модальні дієслова є також засобами вираження ввічливості. Тому можна “просити” і за їх допомогою, використовуючи при цьому *Konjunktiv II* (див. підрозділ 1.2.3), наприклад: *Könnten wir bitte zum Thema kommen?* Сформульоване у такий спосіб прохання звучить дуже ввічливо і, звичайно, позитивно впливає на студентів. Іншим прикладом прояву системи культурних цінностей у граматичних конструкціях може слугувати номінативна форма, наприклад: *Kein Wort beim Test!* – Не говорити під час написання тесту!

У контексті комунікативно-діяльнісного підходу майбутні викладачі НМ долучаються до самостійного використання іншомовного матеріалу, мовленнєвих засобів під час взаємодії на занятті та вибудовують стратегії щодо їх перенесення в інші ситуації особистого життя, під час спілкування з носіями німецькомовних культур. Комунікативна поведінка викладача НМ і студентів магістратури набуває діяльнісного характеру. Обмін інформацією оформлюється в дискурс, в якому реалізуються вербальні й невербальні (паралінгвістичні, екстралінгвістичні) засоби, що входить до компонентного складу МІКК (див. підрозділ 2.1).

Дотримуючись логічності і послідовності викладу матеріалу й ураховуючи дослідження у галузі комунікативної лінгвістики (Селіванова, 2008) щодо ознак дискурсу в міжкультурному контексті, розглянемо дискурс як текст у процесі спілкування з погляду на цільову мову, виявимо інтерес до поняття “дискурс” у НМ через його тлумачення у словниках. Так, “*der Diskurs*” трактується у словнику К. Göttert як “*die Erörterung*”, “*lebhaftige Diskussion*”, “*Unterhaltung*” (Göttert, 2007, с. 489). Жвава дискусія, розмова, міркування – це ті методи навчання, через які відбувається пізнання нового, демонстрація фактів, пояснення невідомого, ознайомлення із цікавим предметом засвоєння. Характерними рисами дискурсу на занятті з боку викладача НМ як модератора та з боку студентів магістратури є об'єктно орієнтована взаємодія, спрямована на опрацювання певних завдань, які мають конкретні цілі (практичні,

лінгвосоціокультурні, розвивальні, виховні). Дискурс можна розглядати як мовленнєвий конструкт, який складається із когнітивно-лінгвістичного та інтерактивного аспектів, коли мова реалізується через використання вербально-семантичних і паралінгвістичних засобів у специфічних соціально-культурних умовах під час взаємодії суб'єктів мовленнєвої діяльності. Беручи до уваги те, що дискурс є розмовою, дискусією, важливою виявляється думка А. Деррерманн, який характеризує такий текст послідовністю повідомлень від одного до іншого співрозмовника та рефлексивністю, оскільки суб'єкти дискурсу аналізують інформацію та реконструюють її в умовиводах, стверджуючи або заперечуючи достовірність почутого, сказаного (Derpermann, 2000, с. 66).

Ф. Бацевич визначає розмову як комунікативну координацію і виокремлює такі складники: узгодженість комунікативних інтенцій, кооперативність мовленнєвої поведінки, солідарність модально-оцінних смислів, унісонність, тональність спілкування, симетричність комунікативної активності, важливість узгодженої оцінки комунікативного результату (Бацевич, 2009, с. 109). Отже, кожна із наведених характеристик відтворює природу дискурсу і не можна віддати перевагу одній за рахунок іншої, вони можуть доповнювати одна одну, а їх дотримання є покращенням якості комунікативного продукту.

Актуальним є запитання, хто є суб'єкти дискурсу з точки зору їх приналежності до етнолінгвокультурних груп, оскільки звідси випливають обставини, які виокремлюють норми й ціннісні орієнтири, які є регуляторами успішного дискурсу. Окреслюючи перебіг освітнього процесу під час аудиторного заняття, на якому майбутні викладачі НМ набувають знань, оволодівають навичками, вміннями, стратегіями для подальшого учіння в позааудиторних умовах, питання щодо етнолінгвокультурної спільноти не є актуальним для учасника дискурсу. Увага загострюється в той момент, коли треба знаходити відповідь у взаємодії двох іншомовних культур: української та німецькомовної.

У контексті *лінгвокультурного* підходу демонструється одноголосність щодо нероздільності мовного рівня дискурсу із культурно-обумовленою поведінкою комунікантів (Манакін, 2012; Єщенко, 2009, с. 43; Бацевич, 2009; Куранова, 2012, с. 52; Семенюк, 2010, с. 115). Проте, ознайомлювальна функція діяльності викладача НМ яскраво виражена під час моделювання дискурсу із представниками німецькомовних країн. Етнокультурні навички й уміння сприймати, розуміти й використовувати мовний і мовленнєвий матеріал викладач НМ доповнює категорією “культурної граматики”, які вперше виокремив й описав американський дослідник Е.Холл (Селіванова, 2008, с. 285). Для побудови дискурсу варто враховувати вимір “низькоконтекстуальності – висококонтекстуальності”, що регламентує українця під час спілкування з німецькомовним представником використання культурної варіативності максимум (те, що може бути достатнім у кількісному співвідношенні для однієї культури, недостатньо для іншої) (Бацевич, 2009). Німецькомовні культури мають вузький контекст, що виявляється у спілкуванні через прямотлісність,



логічність, чіткість, точність, відсутність порівнянь. Оформлення думки відбувається переважно завдяки вербально-семантичним засобам без великої участі позамовних елементів. Речення є відносно короткими, інформативно достатніми (Семенюк & Паращук, 2010, с. 156; Манакін, 2012, с. 228). В. Манакін представляє українську культуру як культуру “проміжного” типу, де однаково важлива чіткість сформульованих речень і знань широкого національно-культурного контексту, а також певних невербальних деталей комунікації, якими послуговуються українці як нація, що загалом не приховує своїх емоцій (Манакін, 2012, с. 228). Тому, до змісту дискурсивно-компенсаторної компетентності викладач НМ долучає як предметно, так і процесуально елементи національних культур.

У контексті комунікативно-діяльнісного підходу до формування МІКК майбутніх викладачів НМ ми акцентуємо комунікативну діяльність суб'єктів освітнього процесу, яка забезпечується як лінгвістичними засобами, так і мисленнєво-мовленнєвою діяльністю під час організації різних форм і видів роботи із акцентом на культурно-специфічні характеристики НМ, яскравість яких увиразнюється у порівнянні з рідною українською мовою. Погоджуємось із методистами, що таку роботу необхідно започатковувати на етапі презентації навчального матеріалу. Позааудиторна СР студентів із словником може виявитись неефективною, адже словникові дефініції носять обмежений характер, а культурно-обумовлений компонент можна знайти у системі ціннісних орієнтацій, які пов'язані із способом життя і виражаються в моделях поведінки носіїв НМіК.

В основу особистісно-діяльнісного підходу закладено ідеї і теорія досліджень науковців близького і далекого зарубіжжя, втілені у методичну галузь іншомовної освіти з метою навчання і вивчення ІМіК (Бігич, 2010, 2014; Задорожна, 2011; Зеня, 2013; Кушніров, 2014; Майєр, 2015; Биконя, 2017 та ін.). У центрі особистісно-діяльнісного підходу знаходиться той, хто вчиться. Під час освітнього процесу студенту магістратури створюються максимально дієві можливості для реалізації власних бажань, мотивів та інтересів з метою їх трансформації у комунікативний продукт для здійснення міжкультурної комунікації у сукупності усіх її складових.

Зазначений підхід розглядається науковцями як єдність двох компонентів – особистісного й діяльнісного з метою проникнення у суть ролі особистості і її діяльності (Задорожна, 2011, с. 29; Майєр, 2015, с. 36), опановуючи культурно-пізнавальні підвалини становлення не homo-science (знаючого, компетентного), а саме духовної, моральної особистості, що піднімає її до особистісного і професійного акме, відкриває шлях до процесу-пошуку, самовдосконалення, самоствердження завдяки набутим знанням, навичкам і вмінням. (Само)свідомо сформовану особистість можна бачити через призму освіти як людину духовну, морально-ціннісні орієнтири якої здатні укріплювати її у будь-якій галузі і регулювати її культурні потреби. У контексті нашого дослідження ми бачимо майбутніх викладачів НМ особистостями із глибоко культурним розумінням сутності і значущості духовно-моральних цінностей, які формують свідомість, менталітет народів, НМ для яких є засобом вираження набутої культури.

У контексті іншомовної освіти і виховання мовної культурної особистості, спроможної вести діалог культур, не уникаючи глобалізаційних процесів у світовій спільноті, виокремлюється перевага особистісно-діяльнісного підходу до формування МІКК майбутніх викладачів НМ. *Мовна особистість* (Загнітко) *вторинна мовна особистість* (Ніколаєва, Бориско), *духовна особистість*, яка формується через мовознавство, шляхом усвідомлення явища мови до механізму трансляції смислу (Целякова), *полікультурна особистість* (Кендзьор, Лощенова, Мичковська) розглядається як людина із сукупністю здібностей, яка не може існувати поза комунікацією. Сутність людини значною мірою виявляється у спілкуванні з подібними собі з погляду на її комунікативні потреби, які визначаються взаємосуб'єктним утворенням (Бацевич, 2009 с. 109), в якому виявляється стійка система соціально значущих рис, що характеризують індивідуума як члена певного суспільства (Задорожна, 2011 с. 30). Отже, особистісно орієнтоване навчання і вивчення ІМіК забезпечує розвиток особистості майбутнього викладача НМ із ціннісними орієнтирами, які акумулюються у НМ і стають регуляторами в її житті.

У центрі освітньої парадигми виокремлюється людина, вивчення її внутрішнього світу, переконань і світосприйняття, що засвідчує її особисту концептосферу як регулятора у суспільному житті взагалі, і у навчально-пізнавальному середовищі, зокрема. До проблеми виховання на основі аксіологічної й акмеологічної концепцій звертались О. Вознюк (2020), В. Шалаєва (2019), Л. Калашнікова, О. Жерновникова (2016, с. 27) та ін. Ми розглядаємо особистісно-діяльнісний підхід як можливість знайти себе в активній фазі діяльності, як суб'єкта вираження освітньо-культурного процесу оволодіння МІКК із загальнолюдськими, національними й професійними цінностями, спрямованими на взаємодію в діалозі культур. Особистісно-діяльнісний підхід уможливиле викладачеві розглядати студента магістратури як активного суб'єкта професійної освіти (Бігич, 2004), який всі методичні рішення критично сприймає згідно з його психологічними особливостями (Савчин, 2007), оскільки навчальний і професійний досвід формується індивідуально. В світовій спільноті науково-методичного напрямку навчання і вивчення ІМіК пропонується реалізувати діяльнісний процес оволодіння іншомовним спілкуванням з погляду на засвоєння студентами навчального матеріалу і формування ними комунікативних навичок і вмінь. Одним із показників особистісного підходу до оволодіння МІКК є дотримання комунікативних норм у процесі здійснення освітньо-культурно процесу, зокрема толерантності, емпатії, прояв яких створює позитивну психологічну атмосферу, знижує рівень тривожності, підвищує якість педагогічної взаємодії, наприклад, під час побудови дискурсу, як методу навчання міжкультурної міжособистісної комунікативної діяльності.

Формування комунікативної толерантності є однією з проміжних цілей навчання міжкультурного спілкування НМ. Лінгвісти й етнопсихологи (Пірен, Землюк, Бацевич) зазначають, що традиції і норми спілкування різних народів ґрунтуються на певних константах, на основі яких вибудовується їхнє ставлення до буття людини. Ф. Бацевич і В. Манакін виокремлюють низку констант, з-

поміж яких ставлення до спілкування є одним із критеріїв опанування культурою народу, з яким відбувається взаємодія. Вчені приділяють увагу висококонтекстуальним і низькоконтекстуальним культурам; до першої відноситься українська культура, хоча В. Манакін охарактеризував її як “середню”. І все ж українська культура насичена різноманітними культурними текстами, мовно-культурними словами тощо, і, щоб зрозуміти цю культуру необхідно пізнавати значну кількість текстів культури, які є носіями, відображенням світобачення українців (Бацевич, 2009, с. 111). Отже, викладач НМ, будучи носієм української культури, повинен розкривати сторінки історії українського суспільства, заохочувати студентів магістратури звертатись до народної творчості свого народу та виховувати ціннісне толерантне ставлення як до себе, особистості, із висококультурним статусом, так і до інших етноспільнот і їхніх представників. Особистісний компонент пронизує суб’єкт-суб’єктну взаємодію у процесі опанування іншомовним спілкуванням, відображає загальнолюдський, національний, соціальний, індивідуальний, духовний виміри міжкультурної комунікації (Струганець та ін., 2015). Під час комунікації реалізуються окремі інтерактивні стратегії особистісної діяльності, зокрема допомога, прохання, підтримка, які студенти магістратури спрямовують як до викладача НМ, так і один до одного або відбувається взаємообмін бажаннями чи проблемами, які вирішуються в процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності. З боку викладача НМ наводяться зразки і можливі компенсаторні стратегії для подолання мовно-мовленнєвого бар’єру НМ у подібних комунікативних ситуаціях (Kleppin, 2002, с. 84). У такий спосіб на аудиторному занятті формується соціальна компетентність, критеріями якої є толерантність, відкритість, щирість, емпатія, які не є окремими категоріями у формуванні МІКК у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, а змістовими компонентами міжкультурної компетентності.

У контексті особистісно-орієнтованого підходу здійснюється індивідуалізація навчально-пізнавального процесу. Кожен студент магістратури має можливість вибрати власну траєкторію учіння як в аудиторних, так і позааудиторних умовах. Усвідомлення студентом мети співвідноситься із мотивами його учіння та науково-дослідницької діяльності. Майбутні викладачі НМ, чия професійна діяльність пов’язується із науковою сферою, передусім вчать писати наукові тексти, зокрема випускову кваліфікаційну роботу, під час виконання якої надважливо вибрати певні стратегії навчання, що, в свою чергу, охоплює когнітивні, метакогнітивні способи і прийоми (див. підрозділ 1.5). Через індивідуалізацію власного “Я” виокремлюються специфічні національні характеристики кожного студента магістратури, які виражаються у ставленні до самореалізації, самоконтролю, саморефлексії, самооцінки й акмеологічного розвитку. Індивідуальне бачення викладачем НМ кожного студента допомагає організувати умови для оптимального оволодіння МІКК із усіма її проявами та знайти підхід до становлення майбутнього фахівця із аксіологічним баченням особистості у розвитку суспільства.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід до формування МІКК майбутніх викладачів НМ дозволяє 1) враховувати їхні потреби в здійсненні

міжкультурного іншомовного спілкування задля добирання засобів навчання; 2) акцентувати формування комунікативної толерантності на фоні мовленнєвого етикету та комунікативної поведінки студентів магістратури як суб'єктів педагогічного процесу; 3) духовно їх розвивати в контексті вивчення національно-культурних особливостей німецькомовних народів; 4) виокремлювати особистісні досягнення кожного студента магістратури; 5) визнавати пріоритет індивідуальності, аксіологічності та самобутності у здійсненні міжкультурної діяльності із урахуванням сучасних технологій навчання, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій; 6) стимулювати СР студентів магістратури шляхом оптимального вибору навчальних стратегій.

Компетентнісний підхід до формування МІКК майбутніх викладачів НМ втілюється через виокремлення цільової комунікативної компетентності та компетентностей, які забезпечать становлення фахівця у глобалізованому світі, де відбувається зміцнення мовної особистості завдяки її культурній ідентифікації. Компетентнісноцентроване навчання НМіК спрямовується на подолання труднощів, пов'язаних із вміннями використовувати здобуті знання і навички у процесі здійснення професійної діяльності й успішно адаптуватися у німецькомовному культурному середовищі. Як зазначають дослідники європейської спільноти А.Ну та U.Agras, науковий внесок до розгляду компетентнісного підходу в освітньому процесі здійснили Е. Weinert (1999, 2001) та G. Ziener (2008), чії ідеї проявились у працях українських лінгводидактів І. Беха, С. Клепко (2006, с. 131), О. Овчарук & А. Гавриленко (2017), О. Цільмак (2017, с. 20), І. Холковської (2017), І. Задорожної (2011), Н. Майер (2015), А. Wlazek (2008 с. 19) та ін. Компетентнісний підхід дає зрозуміти важливість методичних загальних і спеціальних принципів, на які спирається викладач НМ під час укладання змісту формування МІКК.

Освіта ХХ ст. переорієнтувалась із “знанняцентричної моделі” на компетентнісну модель, завдяки чому особистісні якості здобувача освіти виходять на передній план, увага звертається на відповідальність, критичність мислення, мотивацію, толерантність тощо (Концепція..., 2016, с. 84).

Структура компетентності викладача ІМіК орієнтує на комплекс компетентностей: ІКК, професійну й загальну компетентності. В їхній основі лежать знання, навички, уміння, здатності використовувати їх у професійній діяльності (Ніколаєва, 2011 с. 19). Зарубіжні дослідники стверджують, що компонентний склад компетентнісної моделі може бути доповненим ціннісно-смысловим, емоційно-вольовим і мобілізаційним аспектами. В такому складі компетентність набуває ширшого спектру щодо формування психологічних якостей особистості, які мобілізуються у ній (див. підрозділ 1.5.1). А. Wlazek (2008, с. 24) виокремлює низку характеристик компетентності, на які ми орієнтувались під час розроблення методичної системи формування МІКК майбутніх викладачів НМ:

- ✓ компетентність – це суб'єктивна категорія (завжди відноситься до однієї людини, особистості, а не до групи людей);

- ✓ опанування компетентністю не відбувається в абстрактному середовищі (спільноті), а здійснюється в ситуації за типовою схемою для різних середовищ, у яких протікає соціалізація індивідуума;
- ✓ розвиток компетентності не обмежується часом і віком;
- ✓ компетентність не відноситься до статистичного феномену;
- ✓ розвиток компетентності та її вдосконалення полягає в переконструюванні старої компетентності, а не в заміні компетентності за рахунок інших.

Зазначені характеристики вказують на те, що компетентність як суб'єктивна категорія не розглядається у розмежуванні від індивідуальних якостей або соціального середовища, що є важливою передумовою для формування культурно мовної особистості, майбутнього викладача НМ, який буде посередником у діалозі мов і культур, зокрема української та німецькомовних. Компетентності притаманні емоціональні й афективні характеристики, що відображається у моделі міжкультурної компетентності (див. підрозділ 1.3). Розуміння структури і змісту кожної із компетентностей, які входять до методичної системи формування МКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР, створює комфортні передумови для теоретичного обґрунтування методів і принципів навчання у вирішенні психолого-педагогічних і методичних завдань.

Отже, в методичній системі формування МКК майбутніх викладачів НМ ураховано аспекти компетентності, які впливають на ефективність розвитку навичок і вмій, зокрема автентичність навчальних матеріалів, соціально комунікативні ситуації і типовість сфер спілкування. Освітній процес виступає в ролі соціального процесу, в якому набуваються поведінкові знання як складова міжкультурної комунікації. Співпраця та взаємодія під час СР студентів в автономному режимі потребує врахування індивідуально спрямованих навчальних стратегій для опанування МКК у сукупності її компетентностей: лінгвістичної, лінгвосоціокультурної, професійної, дискурсивно-компенсаторної, навчально-стратегічної (див. підрозділи 1.3 і 2.1).

О. Селіванова виокремлює етнокультурну компетентність, яка, на нашу думку, є релевантною для нашого наукового дослідження. Дослідниця відносить етнокультурну компетентність до комунікативної, проте обґрунтовує, що перша зумовлює не лише комунікативну діяльність людини, тому комунікативна й етнокультурна компетентності перебувають у відношенні перетину (Селіванова, 2008, с. 287). Етнокультурна та культурно-мовна компетентності є складовими лінгвокультурної, за участю якої уможливіється формування МКК. Вони є змістовими компонентами лінгвістичної і лінгвосоціокультурної компетентності, оскільки є невід'ємними навичками і вміннями впізнавання у мовних одиницях і мовленнєвих продуктах значущих установок і норм, ціннісних орієнтирів людей виучуваних мови й культури (Селіванова, 2008, с. 286). Вони є індикаторами (етносу) народу, у яких відображено історичний досвід, становлення нації, її соціальний спосіб. Отже, перевагою компетентнісного підходу є можливість спостерігати, контролювати продуктивність сформованих навичок і вмій здійснення міжкультурної комунікації; співвідносити комунікативні вміння із загальноновизнаним рівнем володіння НМ майбутніх викладачів (С2.2) відповідно до

Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Враховуючи характеристики компетентності як психологічного явища у соціальних умовах, обов'язково беремо до уваги автентичність навчального матеріалу в предметному й процесуальному аспектах змісту формування МІКК. Домінування інтегративності усіх видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання НМіК є вирішальним для ефективного володіння лінгвістичною компетентністю.

Ефективність сформованих навичок і вмінь майбутніх викладачів НМ залежить від набутих знань про НМ і культуру німецькомовних країн. Культурологічний підхід передбачає тісний зв'язок НМіК їх носіїв. Цей підхід характеризується тенденціями інтерпретації фактів НМіК у навчальних цілях; від фактів НМ до фактів німецькомовної культури; від фактів німецькомовної культури до фактів НМ (Бігич та ін., 2013, с. 85). Культурологічний підхід до вивчення НМіК спирається на культурно-історичну теорію розвитку людини, розроблену в галузі психології. За Р. Гришковою (2004), будь-яка психічна функція в розвитку людини з'являється двічі: спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна; вдруге як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення, як функція інтрапсихічна (с. 138). Будь-який процес формування загальних і спеціальних компетентностей є процесом діяльності спілкування, в якій проявляється функція знака-слова, друга сигнальна система людини (Бондаренко 2005, с. 69). За допомогою НМ формується нове світобачення студента, пізнаються нові цінності, усвідомлюються концепти або логоепісистеми, які стають регуляторами поведінки студента в соціумі, суспільстві, студентській чи професійній спільноті.

Лінгвокультурологія як наука розкриває взаємозв'язок і взаємовплив мови і культури (Селіванова, 2008, с. 286; Földes, 2019, с. 75). Переосмислення мови щодо культури і навпаки є процес, який уміщує рідну мову як чинник усвідомлення функціонування культурно-обумовлених мовних і мовленнєвих явищ, які визначають специфіку й унікальність народу, мова якого вивчається (Gnutzmann, 2010, с. 115).

Наразі змінився соціокультурний контекст навчання і вивчення ІМіК. У світлі міжкультурної комунікації на передній план виходить культура, яка представляється не тільки через лінгвокраїнознавчий аспект, а й джерела формування культурного світогляду (Загнітко, 2017), підвалини розвитку взаємодії національних культур через призму рідної. Культура у вивченні мови, зокрема ІМ, виокремилась як інструмент створення особистості духовної, здатної здійснювати міжкультурний діалог, передумовою якого є знання національної культури, визнання її самоцінності (Целякова, 2008).

У контексті культурологічного підходу до навчання НМіК викладач НМ тематизує порівняння ключових понять (феноменів культури) у рідній і німецькій мовах задля експліцитного процесу рефлексії у розумінні “свого” і “чужого”. На фоні поєднання НМіК активізується навчально-пізнавальна діяльність студентів магістратури за рахунок взаємодії із середовищем (навчальним, національним, соціальним), під впливом якого формується їхня

психіка, здатність до міжкультурної комунікації, до сприйняття німецькомовної культури. Під іншомовною культурою ми розуміємо ту частину загальної культури людства, якою студент може оволодіти в процесі іншомовної освіти у пізнавальному (культурологічному), розвивальному (психологічному), виховному (педагогічному) і навчальному (соціальному) аспектах. З погляду на таке тлумачення стають очевидними цілі і зміст навчання НМ під час СР студентів, унаслідок метою стає культура, а мова – засобом навчання для досягнення комунікативних результатів (Бігич та ін., 2013, с. 86), успішність яких залежить від системного упорядкування дій і їх виконання.

Система як складне явище складається із безлічі елементів, які утворюють певну цілісність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків (Каричковська, 2016). В основі пропонованої нами методичної системи формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР лежить системність, мета якої об'єднати етапи й дотриматись послідовності між елементами педагогічних і методико-дидактичних технологій, які охоплюють сферу практичної взаємодії викладача НМ і студентів магістратури в різних видах діяльності (Мартінова, 2007). Будь-яка система характеризується цілісністю, відповідно до якої створюється взаємозалежність усіх її елементів, тобто один елемент впливає на взаємозв'язок із наступним. Системна діяльність, яка дозволяє функціонувати усім компонентам освітнього процесу вимагає науково обгрунтовану діяльність суб'єктів навчання, скеровує на вірогідність бажаних результатів (Каричковська, 2016, с. 18).

С. Яблоков, услід за І.Зязюном, розглядає системний підхід як аспектний, аспекти якого в комплексі утворюють системний підхід, з-поміж яких виокремлює системно-елементний підхід – відповідає на запитання з яких компонентів утворено систему; системно-структурний підхід – розкриває внутрішню організацію системи, спосіб взаємодії її компонентів; системно-функціональний підхід – вказує на функції системи та її компонентів (Яблоков, 2018, с. 387).

Розробляючи методичну систему формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР ми бачимо в системі наявність механізмів, що забезпечують її стійкість; цілісність у сукупності її компонентів; завдань, що вирішується в межах кожного окремого компоненту, які є взаємопов'язаними; ієрархічність, що допускає розгляд кожного елементу формування МІКК на певному етапі навчання НМіК, і динамічність, яка відображає процес у часі.

Водночас система не є сталим явищем, на неї впливають зовнішні чинники, зумовлені змінами в суспільстві, характером діяльності студентів або способами їх навчання. З появою означення “інноваційне” навчання на протигагу “традиційному” система є гнучкою, зберігаючи при цьому непорушність у досягненні результатів. У науково-методичній літературі традиційне навчання визначається як навчання, що забезпечує наступність і зв'язок поколінь, відтворення існуючих соціальних стосунків, стабільність суспільства (Гришкова, 2004). Проте, науково-технічні зміни як у суспільстві, так і у світовій спільноті вносять корективи до основоположних освітніх документів, зокрема щодо іншомовної освіти. Аналіз освітньої національної

доктрини (див. підрозділ 1.1) виокремлює тенденції, з-поміж яких домінують неперервність освіти, готовність до гнучкості пристосування у нових нестандартних умовах життя і праці; готовність до активного освоєння ситуацій соціальних змін; потреба у стратегіях для навчально-пізнавальної діяльності з метою саморозкриття своїх здібностей і покликань. Отже, від змін у навколишньому середовищі і внутрішніх потреб системність виконання дій в освітньому процесі зазнає корекції або вдосконалення, оскільки інноваційне навчання потребує гнучкості й гармонійності змісту з життям (Гришкова, 2004). Автори підручника “Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах” порівнюють традиційну й сучасну моделі навчання. Остання має інноваційні характеристики, з-поміж яких автономність, взаємодія, утвердження соціального партнерства, реалізація духовних потреб, компетентність як стрижень освітнього процесу, готовність жити в умовах постійних змін тощо (Панова та ін., 2010, с. 49).

Розроблення методичної системи формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР у контексті системного підходу передбачає дотримання взаємозв'язку основоположних елементів суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної співпраці між викладачем НМ і студентами магістратури, між студентами академічної групи відповідно до етапів оволодіння іншомовним матеріалом та організацією системи зворотного зв'язку під час аудиторної та позааудиторної СР на інноваційних засадах освітнього процесу в дусі національного українського характеру. Однією із спільних рис українців і всіх цивілізованих націй, за етнопсихологом Г. Лебоном, є свобода духу і відповідальний індивідуалізм (Пірен, 2011, с. 140).

Завдання системного підходу передбачають знаходження взаємозв'язків між методами пошуку розв'язання різноманітних проблемних завдань, що дозволяє розширити сферу застосування методів навчання і полегшити розуміння нових явищ (Биконя, 2017 с. 54). Системний підхід передбачає мотиваційний аспект, планування, управління, контроль й оцінювання набутих результатів (рефлексивний аспект), а також утримання цілісного освітнього культурного процесу з метою формування іншомовних навичок і вмінь під час СР.

Представимо систему формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР у контексті системного підходу (рис. 4).

Система має певну ієрархічність, вона не позбавлена гнучкості і представляє сукупність навчальних елементів, які забезпечують її цілісність і спрямовані на досягнення результату. Методичну систему формування МІКК становлять основні компоненти, які визначають цілі і зміст її формування в сукупності її складників, систему вправ і завдань, які реалізуються через підручник НМ / НМК, навчально-методичні матеріали, насичені культурологічним контекстом, навчальні стратегії, методи і способи самоконтролю й самооцінювання.





Рис. 4. Система формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Таким чином, системний підхід акумулює методологію системи формування МКК і регулює перебіг навчання НМ майбутніх викладачів під час їхньої СР, а також допомагає їм самостійно організувати свою професійну діяльність відповідно до сучасних вимог суспільства.

### 2.3. Цілі і завдання навчання німецької мови й культури майбутніх викладачів

Визначення підходів до формування МКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР надає уявлення про стратегічний напрямок розвитку навчання і вивчення ІМіК, а через НМ розкриття культурного потенціалу, який лежить в основі формування особистості майбутнього викладача НМ – вторинної культурно-мовної особистості.

Вторинною мовною особистістю називають того, хто володіє ІМ (Бігич, та ін., 2013). Акцент на культурний компонент ІМ сприяв переосмисленню цілей її навчання і вивчення як інструменту для опанування іншомовною культурою (Тарнопольський & Кабанова, 2020; Жигалкіна, 2017; Maijala, 2009 та ін.). Культура як національний феномен створює умови задля комунікативної діяльності відповідно до норм і правил виучуваної ІМ, результатом чого є взаєморозуміння між співрозмовниками. Взаємодія здійснюється з опертям на культурні процеси як чинники формування менталітету особистості.

Отже, вважаємо майбутнього викладача НМ *вторинною культурно-мовною особистістю*, здатну усвідомлювати і через спостереження виокремлювати національно-специфічні характеристики представників німецькомовних культур, володіти лігвоетнокультурним запасом, брати участь в німецькомовному міжкультурному спілкуванні, а також прищеплювати студентам любов до НМіК.

Головною умовою для формулювання цілей навчання і вивчення ІМіК слугує розвиток суспільства, яке замовляє висококваліфікованого і конкурентоспроможного фахівця, в якого ІМіК стала предметом опанування, а їх реалізація потребує взаємозв'язку із замовниками. Основоположні тези щодо підготовки майбутніх викладачів ІМ із урахуванням національної доктрини з іншомовної освіти наведено в розділі I, зокрема визначено пріоритети процесу іншомовної освіти, з-поміж яких домінантою є МКК.

Типова програма з НМ (2004), розроблена на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003), є одним із основоположних документів, де зазначаються цілі для випускників філологічних факультетів й університетів. З-поміж цілей вирізняється мета «сприяти розвитку соціокультурної і міжкультурної компетентності у сфері професійно-спрямованої комунікації і в рамках міжкультурно-орієнтованої проектної роботи, яка уможливить студентам здійснювати критичний розгляд культур, розвиток власного культурного релятивізму та сприятиме сприйняттю свого і чужого» (Vorisko et al., 2004, с. 174). На наш погляд, однією тезою неможливо охопити процес формування МКК майбутніх викладачів НМ під

час їхньої СР, результатом якого маніфестується вторинна культурно-мовна особистість. Тому, Типова програма з НМ (2004) (див. підрозділ 1.2) потребує оновлення й переосмислення з огляду на сучасні тенденції міжкультурної іншомовної освіти. Адже компетентний користувач мови просунутого професійного рівня спілкування С2.2 повинен виступати на ринку праці не тільки як висококваліфікований фахівець, а й як культурно-мовна особистість, здатна гармонійно поєднувати загальнолюдські й індивідуальні національно зумовлені ціннісні орієнтири.

Цілі як один із ієрархічних компонентів системи навчання і вивчення ІМіК розглядаються як вітчизняними науковцями (Ніколаєва, 2010, 2015; Бориско, 2010, 2015, 2018; Бігич, 2013, 2015; Панова та ін., 2010; Тарнопольский, 1999, 2020; Сажко та ін., 2015; Полонська & Пасічник, 2022 та ін.), так і зарубіжними науковцями, зокрема німецькомовного простору (Chudak, 2002; Quetz, 2002; Steinig & Huneke, 2015 та ін.). Дотримуючись загальної теорії навчання і вивчення ІМіК, ми розрізняємо проміжні й кінцеві цілі формування МІКК, а також виокремлюємо завдання, які конкретизують вектор досягнення результату.

Поруч із провідними цілями, які спрямовані на опанування студентами магістратури ІКК у сукупності її компонентів, взаємопов'язаних із культурним феноменом, вирізняються стратегічні цілі, які передбачають формування у студентів магістратури рис вторинної мовної особистості (Бігич, 2014). М. Пентилюк (2011) виокремлює мовну особистість як таку, що добре володіє системою лінгвістичних знань, продукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку (Мамчур, 2018). Формування вторинної мовної особистості передбачає низку стратегічних завдань, які визначають напрямок на досягнення цільової компетентності у навчанні і вивченні ІМіК, що знаходить логічне втілення ідей і відображає їхню значущість у науковому дослідженні І. Задорожної (2011, с.112), присвяченому підготовці майбутніх учителів англійської мови. Метою навчання ІМ у ЗВО є формування вторинної мовної особистості, яка має здатність ефективно взаємодіяти в контексті іншої культури. У структурі ІКК, якою повинна володіти мовна особистість, особливе місце займає МКК, яка має на меті заповнювати культурні лакуни й адаптувати комунікантів до реалій нової іншомовної культури (Попова & Гудій, 2019). Отже, майбутній викладач НМ є вторинною культурно-мовною особистістю, яка володіє НМ на рівні її носія та взаємодіє в німецькомовному культурному середовищі, де культурологічні знання відіграють одну із провідних ролей, у процесі чого НМіК створюють цілісну картину світу співрозмовників.

З опертям на схему цілей навчання майбутніх учителів англійської мови, розроблену І. Задорожною (2011, с. 113) визначимо цілі й конкретизуємо завдання навчання НМіК майбутнього викладача НМ (рис. 5).



Рис. 5. Цілі навчання німецької мови й культури майбутніх викладачів

У контексті особистісно-діяльнісного підходу (див. підрозділ 2.2) особистісно-формувальна мета передбачає набуття майбутніми викладачами НМ якостей культурно-духовної особистості, самодостатнього фахівця, для якого стан пошуку як у професійній, так і в приватній сферах життя стає нормою і правилами самовдосконалення, самонавчання впродовж життя. Другий (магістерський) рівень здобуття вищої освіти передбачає володіння іншомовним спілкуванням, регулятором якого стає національна культура, що уможлиблює усвідомити власну ідентичність й інтерпретувати унікальність інших етнолінгвокультур. Лінгвосоціокультурна мета, як компонент особистісно-формувальної мети, досягається під час здійснення освітнього процесу засобами НМіК.

З огляду на філологічний, соціокультурний і загальнонавчальний аспекти лінгвосоціокультурної мети конкретизуємо завдання освітньої діяльності. Так, *філологічний аспект* реалізується завдяки набуттю майбутніми викладачами НМ *знань* про:

- ✓ систему НМ, її особливості і відмінності від рідної мови;
- ✓ про національно-специфічні характеристики побудови, ведення дискурсу;
- ✓ мовну, культурну картини світу і розбіжностей у ній між рідною та німецькою мовами; мовно-культурний тезаурус, який виокремлює самобутність етнолінгвокультурної спільноти;
- ✓ вербальну концептосферу як регулятора норм і правил поведінки представників німецькомовної культури;
- ✓ способи і засоби оформлення висловлювань відповідно до комунікативної ситуації; існування лакун, як національно-культурного явища носіїв НМ;
- ✓ довідкові джерела для лінгвістичного опрацювання німецькомовної інформації.

*Завдання* філологічного аспекту лінгвосоціокультурної мети передбачають опрацювання студентами німецькомовних текстів, ознайомлення із художньою літературою різних епох як у рідній, так і німецькомовній культурах; порівняння вербально-семантичного складу речень в ідентичних комунікативних ситуаціях німецької та рідної культур.

*Соціокультурний аспект* лінгвосоціокультурної мети допомагає здійснити глибоке занурення у німецькомовний світ, представниками якого є Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург, країни, в яких НМ є державною. Реалізація соціокультурного аспекту передбачає набуття енциклопедичних знань про німецькомовні країни і їхній внутрішній устрій, де відбувається соціалізація й акультурація індивідуума (Сажко, 2011, с. 117), вплив яких зумовлює відчуття прояви “свого” і “чужого”. Освітні здобутки майбутніх викладачів НМ становлять:

- ✓ усвідомлення національної культури власного народу, її ролі та внеску у світову культуру;
- ✓ ознайомлення із відомостями культури німецькомовних країн, яка виражається у звичаях, традиціях, обрядах;
- ✓ вивчення географічного положення та усвідомлення взаємозв'язку мовної картини світу із природними умовами німецькомовних країн;
- ✓ визначення відмінностей у суспільно-політичному житті держав і знаходження спільних рис у становленні національної ідентичності.

*Лінгвокраїнознавчий аспект* лінгвосоціокультурної мети містить знання про:

- ✓ національно-марковані вербально-семантичні одиниці у процесі німецькомовного спілкування;
- ✓ лексико-граматичні явища, які виокремлюють національно-культурний стиль НМ з урахуванням національних варіантів;
- ✓ паремії, лакуни, з якими пов'язана специфіка комунікативної поведінки представників німецькомовних культур, що ідентифікується лише у порівнянні із рідною, українською, культурою поведінки;
- ✓ вплив вербальних засобів на комунікативну поведінку з точки зору національно-психологічних особливостей.

*Завдання* з лінгвокраїнознавчим змістом допомагають занурити студентів магістратури в світ німецькомовної культури. Викладач НМ повинен:

- ✓ організувати студентів магістратури до усвідомлення певних розбіжностей у світосприйнятті представниками різних культур;
- ✓ надавати знання про культуру, історію, географію, реалії як рідної, так і німецькомовних країн;
- ✓ демонструвати використання національно-культурного узусу рідної і німецької мов як провідників до сприйняття дійсності;
- ✓ заохочувати студентів магістратури до науково-пошукової діяльності з метою зіставлення культурних феноменів НМ.

*Загальнонавчальний аспект* лінгвосоціокультурної мети (Ніколаєва, 2016, с. 6) передбачає набуття студентами магістратури знань про:

- ✓ наукові, науково-публіцистичні джерела для самостійного опрацювання іншомовної інформації;

- ✓ навчальні стратегії і їх оптимальне застосування для досягнення комунікативної мети;
- ✓ літературу енциклопедичного характеру для поглибленого вивчення мовно-культурних, соціально-побутових, історичних явищ тощо;
- ✓ сучасні засоби навчання і їхні переваги відповідно до етапу здійснення навчальних дій;
- ✓ взаємодію СР й автономності під час аудиторної та позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності.

*Завданнями загальнонавчального аспекту лінгвосоціокультурної мети є:*

- ✓ надавати студентам магістратури можливість використовувати основні й додаткові засоби навчання НМ під час СР;
- ✓ вибирати стратегії навчання і давати їм оцінку як з методичної, так і з психолого-педагогічної точок зору;
- ✓ систематизувати факти культурного життя німецькомовних народів, ураховуючи емпіричний і теоретичний досвід;
- ✓ ініціювати кооперативне навчання з метою обміну інформацією, самоудосконалення, розвитку соціальної компетентності;
- ✓ зіставляти набутий досвід із можливими варіантами відповідно до етапу здійснення навчальних дій.

Отже, *лінгвосоціокультурна мета* навчання і вивчення НМіК полягає у розширенні світогляду, набутті й поглибленні знань про НМ, німецькомовні країни та знань, як здійснювати пошук релевантної інформації для задоволення комунікативних або наукових потреб. Лінгвосоціокультурна мета посідає чільне місце з-поміж цілей навчання НМіК і сприяє збагаченню духовного світу, завдяки якому формуються навички і вміння сприймати культурно значущі символи-регулятори життя німецькомовних народів. Здібності до автономного навчання під час СР позитивно впливають на вміння вчитися упродовж життя, бути гнучким до розв'язання завдань у непередбачених умовах.

*Розвивальна мета* реалізується через удосконалення психічних процесів сприйняття і розуміння інформації, іншомовного матеріалу, розвитку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. В контексті комунікативно-діяльнісного підходу розвивальна мета досягається через удосконалення мовних і мовленнєвих здібностей студентів магістратури.

Розвиток комунікативної поведінки, вдосконалення мовленнєвого етикету із застосуванням мовно-культурного тезаурусу виокремлюють компетентного користувача НМ рівня С2. Цей рівень передбачає формування таких здібностей:

- ✓ утримати відповідний обсяг інформації у короткочасній і довготривалій пам'яті;
- ✓ розвивати уявлення на основі фонових знань;
- ✓ оперувати набутим досвідом і конструктивно виокремлювати новизну в навчальному матеріалі;
- ✓ здійснювати самомотивацію й уникати фрустрації під час СР;
- ✓ розвивати афіліаційні й емоційно-вольові якості партнерства;

- ✓ виявляти вдячність й інтерес із використанням мовних засобів до толерантного ставлення;
- ✓ адекватно реагувати на національно-культурні цінності німецькомовних народів і добирати дотичні мовленнєві дії.

*Завдання розвивальної мети* передбачають:

- ✓ використання іншомовного матеріалу відповідно до етапу навчальних дій;
- ✓ розроблення засобів навчання (таблиць, ментальних мап, схем тощо) з метою систематизації й утримання в пам'яті інформації та переносу її у нову комунікативну ситуацію;
- ✓ моделювання стандартних сфер спілкування для навчання дотримання етикетних норм і правил під час здійснення міжкультурної комунікації;
- ✓ опрацювання друкованих й електронних текстів, насичених національно-культурною інформацією для розвитку мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння і письма).

Особистісний компонент особистісно-діяльнісного підходу передбачає, що в центрі уваги є студент – суб'єкт освітнього процесу. *Виховання* вторинної культурно-мовної особистості здійснюється шляхом прищеплення позитивних рис характеру, які визначають загальнолюдські якості і сприяють здійсненню міжкультурної комунікації. Виховання моральних цінностей і шанобливого ставлення до них передається з елементами власної національної культури. Викладач НМ своєю поведінкою засвідчує відкритість до німецькомовної культури, толерантність й емпатію у процесі бесіди, дискусії із студентами магістратури. Крім того, виховання як педагогічний процес формує у студента активну життєву позицію, готовність самостійно розв'язувати комунікативні завдання, дотримуючись ustalених норм поведінки і мовленнєвого етикету.

Виховний процес зумовлює навчальний матеріал (світлина, (аудіо)тексти, відеосюжети, ілюстрації тощо), який містить загальнолюдські моральні цінності, національно-культурні особливості, і сприяє моделюванню іншомовного національного середовища. Навчальний матеріал із виховним потенціалом уможлиблює атмосферу діалогу культур, через який відбувається обмін смислами, культурними образами, створеними в процесі становлення нації.

Таким чином, особистісно-формувальна мета у сукупності з лінгвосоціокультурною, розвивальною і виховною цілями передбачає формування у майбутніх викладачів НМ особистості, готової до сприйняття і реалізації культурних цінностей завдяки використанню НМ, вміннями долати соціальні, етнічні й культурні стереотипи, а також утримувати психологічний настрій до взаємодії із представниками німецькомовної культури, мова яких є предметом вивчення і засобом міжкультурного спілкування.

### 2.3.1. Цілі і завдання формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Досягнення практичної (комунікативної) мети на міжкультурному рівні уможлиблюється завдяки додатковому комплексу культурологічних знань, навичок і вмінь. Виокремлення міжкультурного аспекту й усвідомлення його значущості полегшують початок комунікативного процесу й надають представникам різних культур, наприклад, української і німецької, природної невимушеної взаємодії. Крім того, поставлені цілі визначають зміст оволодіння МІКК, методи і принципи її формування. Деталізуємо *цілі й завдання* формування МІКК майбутніх викладачів НМ щодо видів мовленнєвої діяльності.

У контексті компетентнісного підходу (див. підрозділ 2.2) і, виходячи із поняття “компетентність”, яка у своїй структурі має знання, навички, вміння, ставлення / відношення, виокремимо декларативні й процесуальні знання, (мета)когнітивні процеси, навички й уміння, емоційно-вольові якості. Історичне становлення й закріплення поняття компетентності пов’язане з ім’ям американського лінгвіста Н. Хомського (N.Chomsky), який детермінував компетенцію (1965-1969) як підсвідомі набуті знання про рідну мову ідеального мовця-слухача і вміння генерувати граматично коректні речення. У 70-ті роки минулого століття це поняття набуло ширшого значення в тлумаченнях лінгвофілософів D.Hymes, J.Habermas, D.Baacke. Науковці визначили компетентність як здатність реального мовця успішно використовувати мову в повсякденному спілкуванні й у такий спосіб інтерпретувати комунікативну “компетентність” по-новому (Steinig, 2015, с. 39). Отже, компетентність як психічне новоутворення перебуває в постійному розвитку і як поняття розширює своє вербально-семантичне значення, до якого входять знання, навички, вміння, мотиви, вольові якості особистості. F. Weinert виокремлює в компетентності “навички і вміння для вирішення проблем, мотиваційну, вольову і соціальну готовність успішно і відповідально використовувати розв’язання завдань у різних життєвих ситуаціях” (Steinig, 2015, с. 41).

МІКК майбутніх викладачів НМ охоплює знання, навички й уміння відповідно до компетентностей, які входять до складу МІКК, покликані для здійснення комунікації на міжособистісному, міжетнічному й міжкультурному рівнях. M. Steindl і B. Helm витлумачують *міжкультурний діалог* як процес, в основі якого лежать установки на взаєморозуміння і повагу, при перебізі якого відбувається відкритий обмін думками між індивідами, а також соціальними групами із різною етнічною, культурною, релігійною мовною приналежністю й історико-культурною спадщиною (Steindl & Helm, 2008). Діалог як форма вербальної комунікації і як вид мовленнєвої діяльності забезпечує міжкультурний діалог між комунікантами двох іншомовних культур та виконує низку функцій: повідомлення інформації, пропозиції (у формі наказу, прохання, поради) - прийняття (неприйняття) запропонованого; обміну судженнями



(думками, враженнями); взаємопереконання (обґрунтування) своєї думки (позиції); експресивну (емоційно-виразну) функцію для відтворення емоцій; підтримання соціальних контактів між комунікантами (Семенюк & Паращук, 2010, с. 46).

На першому курсі другого (магістерського) рівня вищої освіти, враховуючи вимоги Типової програми з НМ для випускників лінгвістичних факультетів й університетів, майбутні викладачі НМ мають оволодіти комунікативною компетентністю в говорінні на рівні С2.1-С2.2 як здатністю здійснювати діалогічне та монологічне усномовленнєве спілкування в широкому спектрі (не)відомих тем у сферах загальнопобутового, соціального й академічного життя, а також у сфері професійно орієнтованого навчання НМіК (Borisko et al., 2004, с. 179). Доповнимо тезу Типової програми з НМ щодо сфер спілкування *особистісною, публічною, професійною й освітньою* сферами (Семенюк & Паращук, 2010, с. 44).

У процесі здійснення комунікативної діяльності студенти магістратури повинні *вміти*:

- ✓ активізувати власний тезаурус згідно із соціальними потребами та мовною і мовленнєвою нормами використання НМ;
- ✓ розуміти на слух співрозмовників і робити умовиводи з метою подальшого ведення діалогу або його завершення;
- ✓ сприяти взаємодії партнерів, підтримувати партнерські стосунки засобами мовного коду;
- ✓ дотримуватись соціальних ролей, зумовлених місцем, обставинами, статусом тощо;
- ✓ використовувати за потребою відповідні невербальні засоби спілкування для сприяння і врегулювання партнерських відношень;
- ✓ дотримуватись мовленнєвого етикету, комунікативної поведінки у стандартних комунікативних ситуаціях.

Міжкультурний аспект і його комунікативна значущість конкретизуються сьогодні в контексті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, де міжкультурний феномен інтеріоризується за якісним компонентом в ІКК (Бориско, 2018). Оскільки культуру вплетено в мову, що робить її живим організмом, то культурно обумовлений чинник у міжкультурній комунікації проявляється на всіх рівнях іншомовного спілкування. Саме з позиції інокультурного й іншомовного уможлиблюється усвідомлення міжкультурного, що притаманно лише медіатору (посереднику), завданням якого є вивчення іноземної мови і не втратити власної культурної ідентичності (Полонська & Пасічник, 2022).

Задля результативного здійснення *діалогічного* мовлення на *міжкультурному рівні* майбутні викладачі НМ повинні *знати*:

- ✓ правила культури мовлення, канони ввічливості в різних комунікативних ситуаціях відповідно до сфер спілкування;
- ✓ культурно-марковані мовні й мовленнєві засоби висловлювання думки, емоцій як у рідній, так і у німецькомовній культурі;
- ✓ культурні традиції спілкування, зокрема ведення діалогу;

- ✓ комунікативні ознаки мовлення, враховуючи “культурну граматику” за Е.Холлом і Г.Хофстеде (див. підрозділ 2.4);
- ✓ перебіг порівняння комунікативної поведінки у рідній культурі із поведінкою представників німецькомовної культури;
- ✓ фонову інформацію;
- ✓ максими під час висловлення думки;
- ✓ традиції та звичаї як регулятори вираження думки й емоцій;
- ✓ манери й етикетні норми для започаткування, продовження і завершення діалогу;
- ✓ початкове загальне поняття культури як “розвиток”, “плекання” і її загальнолюдські, національні, індивідуальні й етнокультурні риси, за якими стоять адекватне сприйняття культурних відмінностей та пристосування до нового комунікативного середовища;
- ✓ розуміння етноцентризму як вияву національної ідентичності;
- ✓ усвідомлення ціннісних орієнтирів як регуляторів комунікативної поведінки;
- ✓ прояв емпатії як мотиваційно-вольового компонента риси характеру співрозмовників для подолання перешкод до набуття нових культурних знань із контексту взаємодії;
- ✓ відкритість до діалогу як засобу міжкультурної комунікації.

Під час іншомовної діяльності реалізуються когнітивна, афективна й конативна (поведінкова) компетентності, які в сукупності забезпечують результативність говоріння, що буде характеризувати й *монологічне* мовлення.

Навчання монологу як форми вербальної комунікації передбачає готувати майбутніх викладачів НМ до здійснення інформативних дій, які виражаються через такі типи текстів: розповідь, опис, міркування (Бацевич, 2009; Семенюк, 2010, с. 50). О. Гойхман та Т. Надєїна поділяють монологічні тексти на 1) інформаційні тексти - передбачають передання та збагачення знань за допомогою достовірної інформації; 2) переконувальні - тексти, які ґрунтуються на емоціях і почуттях (святкова промова, вітання зі святом тощо); 3) окличні тексти - мають на меті збудити інтерес до висловлення, вплинути на волю слухачів у вигляді закликів до дій, висловлень протесту (Єщенко, 2009, с. 99). Саме на цю типологію монологічних текстів ми й орієнтуємось, оскільки вона містить соціально-психологічний аспект, що є ознакою міжкультурної комунікації.

Отже, формування *міжкультурних здібностей у процесі монологічного спілкування* у майбутніх викладачів НМ передбачає вдосконалення навичок і вмій:

- ✓ формулювати зв'язний логічний текст відповідно до комунікативної мети;
- ✓ переконувати, інформувати, впливати на співрозмовника з метою отримання рефлексії, умовиводу на сказане;
- ✓ сприймати й розуміти інформацію у повному обсязі сказаного;
- ✓ використовувати мовні й мовленнєві, вербальні й невербальні засоби спілкування відповідно до жанру і типу тексту;
- ✓ дотримуватись норм і правил використання літературної нормативної НМ;

- ✓ переконливо аргументувати, висловлювати граматично коректно думку згідно із темою, ситуацією, умовами;
- ✓ використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння ІМіК (Ніколаєва, 2010, с. 13);
- ✓ дотримуватись реєстру, стилю висловлення думки, використовуючи відповідні засоби міжфразового зв'язку.

Успішність студентів магістратури в *монологічному* мовленні залежить від знань міжкультурного аспекту (Бориско, 2018), адже живе усне мовлення є важливим засобом різноспрямованого впливу на слухача. Дотримання культурних правил у здійсненні німецькомовного висловлювання проявляється в *знаннях* про:

- ✓ комунікативну поведінку і мовленнєвий етикет під час ведення монологу;
- ✓ словесну організацію іншомовної діяльності, яка поєднується із невербальними, екстралінгвістичними факторами;
- ✓ можливі вступні, завершальні мовленнєві засоби (кліше, автоматизми) для презентації тексту, характерні для певної етнолінгвокультури;
- ✓ характерні риси стилів і їхні лексико-граматичні, фонологічні національно-специфічні ознаки.

Практична мета навчання *говоріння* майбутніх викладачів НМ спрямована на розв'язання таких *завдань*:

- ✓ пізнання світу і культури через формування й удосконалення навичок і вмінь діалогічного і монологічного мовлення;
- ✓ моделювання комунікативних ситуацій відповідно до сфер спілкування;
- ✓ розроблення мовних і мовленнєвих засобів з метою активізації мисленнєво-мовленнєвих дій;
- ✓ обговорення, аналіз, упорядкування, систематизація культурно-маркованих, національно-специфічних лінгвістичних, паралінгвістичних засобів;
- ✓ порівняння культурних ознак ведення діалогу і монологу у рідній та німецькомовних культурах з метою виокремлення спільних і відмінних характеристик тексту;
- ✓ усвідомлення культурознавчих атрибутів задля ідентифікації національно-культурної спільноти;
- ✓ спостереження за процесом професійно спрямованої діяльності німецькомовних колег;
- ✓ розуміння потреби і задоволеності у взаємодії із співрозмовниками німецькомовних культур.

Відповідно до Типової програми з НМ майбутні фахівці повинні вміти сприймати і розуміти на слух загальну, специфічну й імпліцитну інформацію та вміти комунікативно реагувати. Майбутні викладачі НМ в *аудіюванні* мають розуміти на слух такі типи і жанри текстів: лекції, доповіді, реферати, дискусії і дебати, академічні презентації та презентації професійного напрямку; радіо- і телепередачі, документальні та художні фільми, відеофільми, літературні прозові та поетичні тексти, вистави (Borisko et al., 2004, с.178). Під час *аудіювання* студенти магістратури повинні *вміти* сприймати і розуміти:

- ✓ тексти, якщо їх ускладнюють паремії, лексика національних варіантів НМ;

- ✓ лекції, доповіді або презентації освітньо-наукового, професійного, навчального характеру, насичені термінологічною лексикою;
- ✓ діалог і монолог співрозмовників, визначаючи національно-культурні характеристики мисленнєво-мовленнєвої діяльності;
- ✓ радіо- і телепередачі, в яких студенти можуть розпізнавати комунікативні деталі, що передають інформацію імпліцитно;
- ✓ бездоганно громадські оголошення, пов'язані із соціальним життям німецькомовних народів.

Міжкультурний аспект в *аудіюванні* передбачає набуття *знань* про:

- ✓ географію, історію, соціально-політичний устрій німецькомовних країн;
- ✓ лінгвістичні характеристики текстів, включаючи фонетико-орфоепічні норми НМ та їх особливості у національних варіантах;
- ✓ національно-культурні традиції і звичаї як на рівні держави, так і на родинному рівні.

Досягнути зазначених цілей в *аудіюванні* студентам магістратури допоможуть такі *завдання*:

- ✓ використовувати різні види аудіювання, зокрема вивчальне, вибіркове, ознайомлювальне;
- ✓ застосовувати набір навчальних стратегій для вдосконалення комунікативних умінь в аудіюванні;
- ✓ дотримуватись поетапності сприйняття, розуміння інформації;
- ✓ розвивати фонематичний слух, виконуючи тренувальні вправи;
- ✓ аналізувати, вчити напам'ять афоризми, вірші, прислів'я, щоб усвідомити національно-культурний підтекст інформації, пізнати красу і силу слова, його змістові тонкощі у контексті сказаного-почутого;
- ✓ залучати власний навчальний досвід у процесі розуміння і здійснення умовиводу від почутого.

Удосконалення комунікативної компетентності в *читанні* (Borisko et al., 2004, с. 180) має на меті сприйняття і розуміння текстів через зоровий канал. Майбутні викладачі НМ повинні уміти читати складні наукові тексти, тому що одним із завдань є написання наукової кваліфікаційної роботи. До переліку текстів для читання належать такі типи і жанри:

- ✓ статті із журналів і газет;
- ✓ художні класичні та сучасні прозаїчні, ліричні і драматичні твори;
- ✓ фахові тексти (з мовознавства, психології, педагогіки, методики навчання НМ);
- ✓ тексти інтернету (форуми, веб-сторінки, чати, фейсбук, твіттер (x), електронні листи);
- ✓ інформаційні тексти.

*Уміння* читання передбачають:

- ✓ розуміння жанру і типу тексту;
- ✓ сприйняття й розуміння як експліцитної, так і імпліцитної, пресупозиційної інформації;
- ✓ пошук головної і другорядної інформації;
- ✓ виокремлення, критичне оцінювання важливої інформації в інтернеті;

- ✓ розуміння художніх творів, як витворів мистецтва й артефакту національної культури;
- ✓ інтерпретацію діаграм, графіків тощо;
- ✓ отримання естетичного задоволення від прочитаного, можливість здійснення умовиводу;
- ✓ знаходження країнознавчої, лінгвокраїнознавчої інформації;
- ✓ розуміння мовно-культурної лексики, зокрема у художніх текстах;
- ✓ перенесення вербальної і позамовної (невербальної) інформації в інші види мовленнєвої діяльності.

Для усвідомлення *міжкультурного аспекту* під час читання німецькомовних текстів майбутні викладачі НМ повинні знати:

- ✓ лінгвістичні особливості формулювання, укладання тестів різних жанрів і типів;
- ✓ композиційну будову текстів і можливості розбіжностей у рідній та німецькомовній культурах;
- ✓ національний стиль і засоби його вираження у публіцистичних, наукових, інформаційних і художніх текстах;
- ✓ культуру висловлення думки авторами з німецькомовних країн;
- ✓ мовну, культурну і реальну картини світу, які відображаються в текстах;
- ✓ ціннісні орієнтири у німецькомовних культурах і їхнє значення в текстах;
- ✓ стилістичні засоби, за допомогою яких відображається культура повсякденного, побутового, суспільно-політичного життя німецькомовних країн.

Досягнення поставлених цілей у читанні уможлиблюється через виконання таких завдань:

- ✓ дотримуватись поетапності під час читання;
- ✓ використовувати різні види читання, зокрема вибіркоче, вивчальне й ознайомлювальне;
- ✓ читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння;
- ✓ шукати й знаходити національно-специфічні лінгвістичні засоби висловлення думки і давати їм конструктивну оцінку;
- ✓ сприймати й розуміти культурні смисли через вербально-семантичні особливості побудови тексту;
- ✓ декламувати, читати уголос художні тексти із урахуванням національної комунікативної поведінки носіїв НМ;
- ✓ аналізувати та порівнювати тексти, знаходити різні засоби вираження однієї і тієї ж думки у рідній і німецькомовній культурах.

Отже, формування комунікативної компетентності в читанні рівня С2 передбачає навички й уміння сприймати і розуміти інформацію, робити умовиводи, здійснювати рефлексію на основі прочитаного, задовольняти естетичні і мовленнєві потреби, зумовлені читацькими здібностями. Крім того, під час читання майбутні викладачі НМ набувають готовий досвід з метою його впровадження у життєві сфери міжкультурної комунікації.

*Письмо* як складник ІКК продовжує виступати на другому (магістерському) рівні вищої освіти як навчальний засіб і як комунікативна

мета. Типова програма з НМ формулює цілі навчання письма для компетентного користувача мови рівня С2.1 (Borisko et al., 2004, с. 194), тобто майбутнього викладача НМ. Студенти магістратури вдосконалюють навички й уміння письма та оволодівають новими вміннями в опануванні широкого спектру жанрів і типів письмових текстів відповідно до загальнонавчальних, соціальних, академічних і професійних тем. До таких текстів належать:

- ✓ кореспонденція усіх видів (формальні, неформальні листи, електронні листи, листи читачів газет, слухачів радіо / телебачення, тексти у форумах, інтернет-конференціях);
- ✓ рецензії, коментарі, критичні тексти про суспільні події;
- ✓ перекази, коментарі до літературних творів;
- ✓ повідомлення, звіти, характеристики, описи складних подій і процесів, враховуючи фахову галузь;
- ✓ креативні тексти;
- ✓ проєктні роботи, презентації усіх видів;
- ✓ академічні жанри текстів, зокрема тези, реферати, наукова кваліфікаційна робота.

Досягти поставлених цілей у *письмі* допоможуть сформовані і удосконалені *вміння*:

- ✓ укладати тексти відповідно до стилю і комунікативного завдання, спрямовуючи інформацію на конкретного адресата;
- ✓ впливати емоційно на адресата через письмовий текст з метою налагодження зворотного зв'язку;
- ✓ висловлювати письмово думки, дотримуючись логічної послідовності і композиції тексту;
- ✓ звертати увагу на композиційну будову текстів у науково-дослідницькій діяльності і дотримуватись норм їх оформлення (посилання, висновки, список літератури тощо);
- ✓ писати перекази літературних творів з метою навчання використання різноманітних стилістично-художніх лінгвістичних засобів.

Результативність умінь письма зумовлюється низкою *завдань*:

- ✓ формулювати заголовки, підзаголовки до різних жанрів текстів;
- ✓ формулювати речення, абзаци, тексти, дотримуючись нормативної НМ;
- ✓ укладати плани до написання наукових робіт;
- ✓ узагальнювати, систематизувати і поєднувати інформацію в тексті за допомогою засобів міжфразового зв'язку;
- ✓ виділяти інформацію та впливати засобами НМ на реципієнтів;
- ✓ оформлювати письмовий текст відповідно до стилю і жанру, використовуючи лінгвістичні та паралінгвістичні (позамовні) засоби письма;
- ✓ перефразувати, цитувати, вдосконалювати, редагувати текст із посиланням на першоджерела;
- ✓ використовувати письмо як засіб збереження інформації (конспектувати, занотовувати тощо).

Для здійснення письмової комунікації на *міжкультурному рівні* майбутні викладачі НМ повинні *знати* про:

- ✓ писемномовленнєвий етикет у німецькомовних культурах і засоби його реалізації;
- ✓ соціокультурні особливості оформлення паперових й електронних текстів; національний стиль НМ і засоби його вираження;
- ✓ вербально-семантичні засоби, які виокремлюють національно-культурну специфіку письма НМ, ураховуючи її плюрицентричність і доцільність використання, наприклад: письмово спілкуючись із швейцарцями можна використовувати їхній правопис у словах із буквою ß: die Straße (нім.) - die Strasse (швейц.);
- ✓ розбіжності у застосуванні лексико-граматичного матеріалу між рідною, українською та німецькою мовами;
- ✓ форму і зміст будь-якого тексту, метою якого є інформувати, переконувати, позитивно впливати на реципієнта.

З огляду на достатній навчальний і життєвий досвід студентів магістратури здійснювати писемномовленнєву діяльність залишається великий обсяг роботи над удосконаленням мовномовленнєвих навичок і вмінь, зумовлених і мовнокультурними особливостями. Крім того, доцільно враховувати, що письмо як особливий вид й особлива форма буття мови з позиції філогенезу є продуктом людської культури. Письмо в онтогенезі як інтелектуальна здібність індивіда є результатом спеціального тривалого навчання, а також продуктом культурного походження. Письмо не з'являється спонтанно на кшталт говоріння рідною мовою, яке дано людству природою і оточенням. Повністю погоджуємось із Е. Вено, що письмо як індивідуальна специфічна мовленнєва здібність є результатом узагальненого соціумом і закріпленого в його культурі досвіду способів смислоорганізації, текстоорганізації, лінгвістичної і графемно-технічної реалізації змісту-смислів у текстовій формі, який передається від покоління до покоління (Вено, 2011; Portmann, 2011).

Компонентом МІКК є також лінгвосоціокультурна компетентність, структурний зміст якої ми конкретизували в підрозділі 2.1. Оволодіння лінгвосоціокультурною компетентністю спрямовує мовну особистість на усвідомлення середовища, соціуму, в якому здійснюється іншомовне спілкування, оточення, яке регулює правила й норми використання лінгвістичних засобів для породження взаєморозуміння на рівні діалогу культур (Бігич та ін., 2013; Cierpielewska-Kaczmarek, 2014 та ін.).

Навчаючи міжкультурної комунікації, не можна тривалий час концентруватись лише на словах і структурах, а доцільно виокремлювати соціокультурний зміст, який віддзеркалює історичний, політичний, побутовий досвід носіїв мови (Cierpielewska-Kaczmarek, 2014). Адже недостатня порція культурної інформації не зможе сприяти тому, хто виходить в іншомовне культурне середовище, адекватно використовувати вивчені лінгвістичні засоби або напрацьовані автоматизми (Тарнопольський & Кабанова, 2020).

Соціолінгвістична компетентність уможлиблює свідоме використання майбутніми викладачами мовних засобів відповідно до лінгвокультурного середовища, наприклад національні варіанти НМ, із урахуванням

комунікативної ситуації, яка завжди відображає природність мовного середовища. У навчальних умовах такі ситуації максимально моделюють іншомовне середовище.

Соціокультурна компетентність передбачає набуття студентами магістратури знань про німецькомовні країни в царині географії, історії, культурології, самобутності народів, культура і НМ яких стали джерелом збагачення власної національної ідентичності. Соціум, як іншомовний простір, потребує від комунікантів знань і вмінь поводитися в ньому, взаємодіяти з іншими, соціалізуватись і бути готовими співпрацювати, користуючись при цьому засобами НМ. Продуктивність соціальної діяльності залежить від когнітивно-пізнавальної, афективної та конативної характеристик індивіда, які сприяють формуванню базової культури особистості. Виокремлюються п'ять компонентів моделі культури: відомості про країну в цілому (Landeskunde), відомості про соціальний устрій (Soziokunde), опис реалій побуту (Realienkunde), культура у формі мистецтва, літератури тощо (Kulturkunde), відомості про мовні засоби (Sprachkunde) (Pfeiffer, 2003). Виходячи з так званого паспорту країн, сформулюємо *цїлі лїнгвосоціокультурної компетентності*.

Під час формування МІКК майбутні викладачі НМ удосконалюють такі *вміння*:

- ✓ здобувати країнознавчу, краєзнавчу інформацію про німецькомовні країни;
- ✓ аналізувати і вилучати соціокультурні особливості устрою життя певної лїнгвокультурної спільноти;
- ✓ спостерігати і помічати національно-культурні ознаки функціонування німецькомовного суспільства (правила і норми поведінки у різних державних інститутах тощо);
- ✓ вилучати і порівнювати реалії життя із власною національною самобутністю;
- ✓ виявляти інтерес до матеріальної культури німецькомовних країн як продукту культури духовної, що становить ціннісні орієнтири суспільства або етнолінгвокультурної спільноти;
- ✓ користуватись фоновими знаннями, вербально-семантичними засобами, які створюють національно-культурний тезаурус вторинної культуромовної особистості;
- ✓ дотримуватись етико-узуальних формул спілкування, правил комунікативної поведінки, які є інструментом вираження ввічливості, толерантності, емпатії тощо;
- ✓ виокремлювати й зіставляти загальнолюдські та національні соціокультурні явища і характеризувати їхні подібності й відмінності.

Безпосереднім практичним результатом формування лїнгвосоціокультурної компетентності є готовність майбутніх викладачів НМ до міжкультурного спілкування. Досягнення цієї мети уможливають такі *завдання*:

- ✓ виявляти під час рецептивної мовленнєвої діяльності національно-специфічні ознаки НМ і втілювати їх за потреби у власний досвід іншомовного спілкування;



- ✓ використовувати рідну мову і культуру під час тематизації національно-культурних характеристик НМ і її національних варіантів;
- ✓ тематизувати культурну картину світу як цілісну систему уявлень про його устрій і місце особистості у ньому засобами НМ для уникнення упереджень та стереотипів;
- ✓ пропонувати для розгляду вербальні та невербальні засоби, які виражають етико-емоціональний зміст національно-маркованої комунікативної діяльності, зіставляючи їх із рідною українською культурою, наприклад: Ich wünsche von Herzen .... - Бажаю від душі.....
- ✓ використовувати різні засоби навчання для набуття і поглиблення знань про німецькомовні країни і їхній внесок у світову історію;
- ✓ створювати мовленнєве середовище, домінантою якого є вираження носіями української і німецькомовної культур, зокрема шанобливе і чуйне ставлення один до одного.

Соціокультурна компетентність є обізнаністю в тому, як соціокультурний контекст впливає на вибір мовних і мовленнєвих засобів, ефективність яких оцінюється комунікативною ситуацією (Louis, & Kammer, 2015). Наразі виокремлюється міжкультурна значущість соціокультурної компетентності з погляду на ціннісні орієнтації і культурний устрій німецькомовних країн (Ніколаєва, 2011; Бориско, 2015). Ми не заперечуємо точку зору Яна ван Ека, що правильний вибір лінгвістичної одиниці впливає на форму і зміст висловлювання думки. Водночас підтримуємо думку Н.-J.Krumm (2003), що використання мови, її сприйняття і розуміння залежать від знань про культуру соціуму і її впливу на поведінку людини, що зумовлено етнопсихологічними основами буття людини. Успішність міжкультурної комунікації ґрунтується на розумінні культурних відмінностей і на дотриманні своїх інтересів у своїй культурі та пріоритеті дотримання інтересів партнера у його культурі, наслідком чого поява релятивізму регулює культурні стосунки співрозмовників різних етнолінгвокультур (Павленко, 2019, с. 323). Знання про культуру народу виучуваної мови вибудовує міжкультурну комунікацію, фундаментом для якої слугує рідна мова і культура, як продукт взаєморозуміння. Отже, до *міжкультурного аспекту лінгвосоціокультурної компетентності* відносяться знання про:

- ✓ системи ціннісних орієнтацій носіїв німецькомовних культур;
- ✓ цінності рідної культури, форми і способи їх вираження у різних сферах повсякденного життя, в моделях поведінки людей, яка відображає мовну і культурну картину світу;
- ✓ принципи і прийоми для взаємодії двох різних культур під час комунікативних розбіжностей;
- ✓ засоби і можливості сенсibilізації до чужої культури через призму власної національної;
- ✓ посередництво між власною особистістю, рідно- й німецькомовною культурами, самотність яких сприяє взаємозбагаченню світоглядної картини світу носіїв НМ і не порушує унікальності культури кожного із них;

- ✓ культурні регулятори, які уможливають афіліацію носіїв НМ за їхньої потреби;
- ✓ шляхи й інструменти формування навичок і вмінь для ведення діалогу на міжкультурному рівні з метою втілення культурологічних знань у процес іншомовного спілкування.

Отже, *цілі і завдання* формування *лінгвосоціокультурної компетентності* майбутніх викладачів НМ полягають у набутті країнознавчих, культурологічних, соціокультурних знань і вмінь; тематизації їх засобами НМ, продуктивність яких забезпечує міжкультурна компетентність.

Передумовою успішного формування компонентів МІКК, зокрема розглянутих мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей, є достатній рівень володіння студентами магістратури *мовною компетентністю*, яка складається із фонетичної, лексичної, граматичної компетентностей, представлених у підрозділі 1.2. Ураховуючи навчальні досягнення майбутніх викладачів у навчанні і вивченні НМіК, а також їхній досвід іншомовного спілкування, слідом за О. Білоус (2013, с. 137), G. Storch (1999, с. 18), Cs.Földes (2012), V. Kozlovskiy (2019), визначимо *цілі лінгвістичного аспекту* іншомовної компетентності рівня С2.1:

- ✓ уміти використовувати мовні засоби у прагматично обумовлених комунікативних ситуаціях згідно із соціокультурними традиціями певної лінгвокультурної спільноти;
- ✓ уміти усно висловлювати думки вільно і невимушено з природною швидкістю говоріння і бути зрозумілим для комунікантів іншомовних культур, звертаючи увагу на зміст сказаного і на рефлексію співрозмовників, реакція яких може відобразитися у продукуванні висловлювань автоматично і несвідомо;
- ✓ уміти здійснювати корекцію мовних помилок, наявність яких не порушує змісту комунікативного продукту;
- ✓ уміти розуміти складні граматичні структури у рецептивних видах мовленнєвої діяльності та використовувати їх у продуктивних;
- ✓ уміти оформлювати усний текст згідно із фонетико-орфоепічними, а письмовий – графемно-орфографічними нормами НМ;
- ✓ уміти вирізняти національно-специфічні, мовно-культурні ознаки, усвідомлюючи узуально-конативну відповідність.

Досягнути зазначених цілей можливо внаслідок виконання таких *завдань*:

- ✓ забезпечити студентів магістратури автентичними навчальними матеріалами;
- ✓ запропонувати студентам магістратури зразки із коментарями для усвідомленого вивчення і користування мовним інструментом у комунікативних ситуаціях згідно із інформацією, яка є предметом опрацювання;
- ✓ моделювати соціокультурне середовище в такий спосіб, щоб доречність використання мовного матеріалу відповідала прагматично обумовленій ситуації;

- ✓ пізнавати красу і силу слова, його змістові тонкощі через читання й аудіювання текстів різних жанрів і типів;
- ✓ помічати, як слово або фраза (фразеологізм, ідіома) впливають на поведінку комунікантів;
- ✓ використовувати словники як джерело енциклопедичних знань і зіставляти їх із реальною мовною і культурною картинами світу;
- ✓ застосовувати правила, які відповідають нормативній НМ, а також виокремлювати особливості функціонування мовного явища у рідній мові.

Порівняння й зіставлення мовної культури вирізняє *міжкультурний аспект лінгвістичної компетентності*, який полягає у когнітивно-пізнавальних і конативних здібностях студентів магістратури. Майбутні викладачі НМ повинні набути таких *знань* й оволодіти такими *вміннями* щодо:

1) Способів презентації ціннісних орієнтацій у німецькомовних культурах. Наприклад, використання реалій, фонових знань, евфемізмів, безеквівалентної або фонові лексик. Якщо взяти до уваги слова *der Brief* і *der Briefkasten* - лист і поштова скринька, то в понятійному плані вони тотожні з українською мовою. Проте, лексичний фон відрізняється, тому що у німецькомовній культурі для листів, які пишуться на побутовому рівні, треба придбати спеціальний оздоблений папір (*das Briefpapier* - папір для написання листів), знати, що лист можна вкинути у скриньку не тільки на пошті, а й у будь-якому магазині. Тобто, лексична одиниця потребує соціокультурного коментаря для адекватного розуміння її функціонування у німецькомовному просторі.

2) Способів презентації культурних цінностей рідної української культури, порівнюючи їх із німецькомовними. У процесі зіставлення мовного матеріалу студенти магістратури усвідомлюють, що не всі слова мають еквіваленти у НМ, не всі її граматичні явища функціонують для порівняння з українською, наприклад: *Konjunktiv I* слугує для формулювання висловлювання з непрямою мовою, зокрема у науковій сфері.

3) Використання лексико-граматичних засобів для передачі ціннісно-емоційних фактів життя, які зумовлені етнопсихологічним становленням представників різних мовних культур. Наприклад: *das Sparschwein* (дослівно: свинка для збереження грошей) - скарбничка для грошей. Свиня у німецькомовному просторі вважається символом родючості, корисності і скромності, а в українській культурі асоціюється лише із негативним досвідом.

Отже, вміння застосовувати вербально-семантичні інструменти, оформлені згідно із слухо-вимовними або зорово-графічними нормами НМ забезпечують міжкультурний аспект іншомовного спілкування і слугують провідником до взаєморозуміння з точки зору адекватності побудови висловлювання.

У розділі I зазначено, що формування *дискурсивної компетентності* є новим рівнем підготовки до ефективного здійснення спілкування ІМ. Типова програма з НМ не містить опису дискурсивної компетентності як компонента ІКК. Очевидно, це пояснюється тим, що ведення дискурсу імпліцитно включає мовленнєва компетентність, до якої входять продуктивні види мовленнєвої діяльності. В нинішніх умовах розвитку іншомовної освіти, коли міжкультурна

компетентність вийшла на передній план в організації взаєморозуміння між представниками іншомовних культур, дискурс-текст набуває значення інструменту для результативного досягнення комунікативної мети.

У підрозділі 2.2 дискурс виокремлюється як бесіда або дискусія, які виступають як методи навчання в освітньому процесі. Відповідно до лінгвістичних досліджень Ф. Бацевича дискурс як функціональний стиль, різновид мовлення (усний, писемний, науковий, діловий, літературний) реалізується у різних сферах спілкування (Єщенко, 2009, с. 44), зокрема у педагогічній діяльності (Семенюк & Паращук, 2010, с. 190). *Педагогічний дискурс* є одним із перших дискурсів, у якому студенти магістратури вчаться усвідомлювати лінгвокультури, традиції його ведення, коли вперше відбувається міжкультурне порівняння, вирізняються національно-культурні риси комунікантів.

Акцентуємо декілька маркантних культурно-маркованих характеристик, які представляють українську та німецькомовні лінгвокультури в освітньому процесі. В українській лінгвокультурі звертання учня / студента до вчителя / викладача вимагає називання імені й по батькові, а в німецькомовних культурах (швейцарській, австрійській, німецькій) використовується формула Herr / Frau + прізвище, наприклад: Herr Krause, Frau Ritter. У ЗВО німецькомовного простору студенти можуть звертатись до викладачів на “ти”, але це вирішує сам викладач. Крім того, вільна форма звертання залежить також від віку викладача, студентів, місця зустрічі, ступеня особистісного знайомства. В українській культурі студенти спілкуються із викладачами лише у ввічливій формі.

Наступним видом дискурсу в процесі формування МІКК для майбутніх викладачів НМ є науковий (Семенюк & Паращук, 2010, с.179) як предмет тематизації на занятті. Написання тез, статей, їх презентація, виступи на конференціях або вебінарах потребують підвищеної уваги з боку викладача НМ і студентів магістратури. Дотримання наукового стилю, використання лінгвістичних засобів становлять лінгвокультурні характеристики іншомовного простору, які передусім визначаються через порівняння, аналіз, висновки.

Крім того навчання *дискурсу* відповідно до проблемних завдань у різних сферах життєдіяльності (Cierpielewska-Kaczmarek, 2014, с. 72) є метою дискурсивно-компенсаторної компетентності (див. підрозділ 2.1), для реалізації якої студенти магістратури оволодівають такими *вміннями*:

- ✓ використовувати активний словниковий запас і визначати його прагматичну комунікативну доречність;
- ✓ активізувати мовленнєві акти за участю співрозмовників; удосконалювати мовленнєвий процес, сприяти позитивній психологічній атмосфері спілкування;
- ✓ урахувати культурологічний паспорт країни, представники яких є комунікантами;
- ✓ дотримуватись правил ведення дискурсу, реєстрів (способу мовлення) з урахуванням зовнішніх факторів (соціальні ролі, статус, вік тощо);
- ✓ дотримуватись правил мовленнєвого і ритуального етикету під час здійснення інтеракції;

- ✓ укладати рукописні й електронні варіанти текстів, дотримуючись композиції відповідного жанру тексту.

Досягнути комунікативної мети можливо внаслідок виконання таких завдань:

- ✓ аналізувати тексти-зразки;
- ✓ переглядати (відео)фільми;
- ✓ порівнювати комунікативну поведінку і мовленнєвий етикет носіїв НМіК із власною природою культури;
- ✓ вести неформальний дискурс з друзями, співрозмовниками, імітуючи німецьку лінгвокультуру і дотримуватись при цьому так званих “безпечних” тем, тобто оминати табуйовані теми;
- ✓ продукувати усно- й писемномовленнєві тексти, ураховуючи національний стиль нормативної НМ;
- ✓ робити нотатки, укладати ментальні мапи;
- ✓ використовувати рецептивні види мовленнєвої діяльності як засіб культурно-орієнтованого формування дискурсивно-компенсаторної компетентності як компонента МІКК.

*Міжкультурний аспект дискурсивної компетентності* передбачає наявність:

- ✓ знань про схожість і розбіжність у комунікативній поведінці і мовленнєвому етикеті, що виражається через систему ціннісних орієнтацій (концептосфери), за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації;
- ✓ умінь створювати сприятливу атмосферу відповідно до традицій і норм лінгвокультури німецькомовних країн;
- ✓ уміння заявити себе посередником між рідною і чужою культурою, яка виступає засобом і метою пізнання національно обумовлених характеристик, а також донести співрозмовнику, що дискурс - продукт пізнавальної діяльності;
- ✓ уміння підтримувати, продовжувати, завершувати розмову засобами НМ, виявляти емоціонально-вольові якості, компенсуючи недовершеність мовно-мовленнєвої підготовки.

Отже, дискурсивно-компенсаторна компетентність впливає на ефективність комунікативних процесів, підсилює їхню національну оригінальність, завдяки якій яскраво виділяється бачення власної національної неповторності.

Для формулювання *навчально-стратегічної мети* у майбутніх викладачів НМ із представлених пунктів у Типовій програмі НМ для випускників маніфестується подальший інтенсивний розвиток навчальної компетентності із упровадженням стратегій на вирішення проблем, які становлять індивідуальну тактику в міжкультурній комунікації. Стратегії для навчання продукування текстів, сприйняття інформації та стратегії, спрямовані на інтеракцію, пропонуються для подальшого вдосконалення (Vorisko et al., 2004, с. 184). Навчально-стратегічна компетентність є здатністю оперувати різними навчальними і комунікативними стратегіями й умінями використовувати їх у

процесі навчання і вивчення ІМіК у ситуаціях реального міжкультурного спілкування (Ніколаєва, 2010, с. 15).

Формування МІКК майбутніх викладачів НМ відбувається в умовах СР, коли освітній процес здебільшого організовується самими студентами магістратури. Їхня діяльність є автономною. Активність спрямовується на створення власного навчально-пізнавального середовища і процесу в ньому на основі здобутого досвіду (Чала, 2015; Jaworska, 2016; Kleppin, 2002; Neuner, 2003). Задля вдосконалення навчальної компетентності та формування професійно спрямованих навичок і вмінь (Бориско, 2010, с. 9) студенти магістратури збагачують арсенал технік і стратегій формування МІКК. Для досягнення цієї мети вони вирішують низку завдань, покликаних допомогти запам'ятовувати, систематизувати, укладати, продукувати, сприймати і розуміти іншомовну інформацію на рівні міжкультурного діалогу. Доцільно розподілити завдання згідно із компонентами ІКК, початком до якої є підготовка, самоорганізація до навчального-пізнавального процесу. В межах стратегій самокерування (когнітивної діяльності) студенти магістратури *вчаться*:

- ✓ оцінювати й усвідомлювати свої індивідуальні здібності;
- ✓ виокремлювати власні цілі для досягнення успіху в міжкультурній комунікації;
- ✓ моделювати іншомовне середовище засобами НМ;
- ✓ здійснювати самоконтроль й самооцінювання, самореалізацію у комунікативній професійній діяльності;
- ✓ самостійно сприяти уникненню фрустрації і покращувати мотиваційно-вольовий стан засобами НМіК, відчувати внутрішнє задоволення і зовнішню потребу у виконаній роботі.

У межах *стратегій вивчення мовного матеріалу* студенти магістратури розв'язують такі *завдання*:

- ✓ здійснюють аналіз слів і виразів, усвідомлюючи їхні національно-специфічні характеристики;
- ✓ добирають зразки до мовно-мовленнєвих феноменів, які вирізняють культуру німецькомовних країн;
- ✓ розробляють власні пам'ятки, інструкції щодо вивчення німецькомовних явищ, які характеризуються лакунарністю у зіставленні з рідною мовою;
- ✓ використовують невербальні засоби навчання НМіК: ілюстрації, таблиці, діаграми, ментальні мапи, графіки тощо;
- ✓ виокремлюють важливу національно-специфічну інформацію різними способами;
- ✓ застосовують і самостійно формулюють правила, а також виводять закономірності на основі лінгвістичних явищ;
- ✓ використовують різноманітні словники і довідкову літературу.

У межах *стратегій роботи над мовленням* студенти магістратури вдосконалюють *уміння*:

- ✓ відтворювати усно і письмово прочитаний або прослуханий матеріал;

- ✓ здійснювати короткі описи явищ або предметів усно і письмово з метою створення, наприклад, блогу, веб-сторінки для подальшого використання у професійній діяльності;
- ✓ перефразовувати речення або заголовки у газетах і журналах - номінативний стиль замінювати на вербальний, складні слова написати / сказати у формі словосполучення, наприклад: das Kinderzimmer - das Zimmer für die Kinder;
- ✓ визначати ключові слова, їхній соціокультурний статус, цікавитись лексичним фоном, роллю у міжкультурному спілкуванні, під час ведення дискурсу;
- ✓ спостерігати за усним мовленням і комунікативною поведінкою носіїв німецькомовної культури, сенсibilізувати їх та здійснювати аналіз щодо їх особливості та національно-культурної доцільності.

Щодо *стратегій лінгвосоціокультурних* навичок і вмінь, то студенти магістратури вчаться:

- ✓ виокремлювати безеквівалентну лексику, реалії країн, звертати увагу на конотацію слів;
- ✓ помічати невербальні засоби для вираження думки у різних комунікативних ситуаціях;
- ✓ створювати культурно-комунікативне середовище, яке сприяє зануренню у культуру країни (читання газет, художньої літератури, відвідування вебінарів, віртуальних виставок тощо);
- ✓ співпрацювати у колективі, здійснюючи рефлексію;
- ✓ виявляти бажання розуміти і взаємодіяти із представниками німецькомовних культур.

Для формування *дискурсивно-компенсаторної* компетентності майбутні викладачі НМ використовують такі навчальні стратегії:

- ✓ бути уважними до співрозмовників;
- ✓ спостерігати за комунікативною поведінкою під час діалогічного і монологічного мовлення;
- ✓ аналізувати письмові тексти з метою виявлення у них схожості і розбіжностей, зокрема у композиції тексту, зіставляючи їх з рідною мовою;
- ✓ переглядати художні фільми, звертаючи увагу на пресупозиційний фон різних подій;
- ✓ помічати стратегії для ініціювання, продовження, переривання або завершення розмови, залишаючись толерантним, тактовним співрозмовником.

*Професійна компетентність* потребує від майбутніх викладачів НМ використання таких технік:

- ✓ укладати портфоліо;
- ✓ вибирати методи, прийоми, засоби для оволодіння МНKK;
- ✓ укладати тести за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;
- ✓ конспектувати теоретичний, навчально-практичний матеріал;
- ✓ створювати додатковий матеріал до виучуваних тем;
- ✓ фільмувати події, проводити інтерв'ю з подальшим їх використанням у проєктних роботах.

Отже, ми окреслили низку навчальних стратегій, які студенти магістратури використовують під час СР з формування навичок і вмінь іншомовного спілкування на професійному рівні для здійснення міжкультурної взаємодії. Запропоновані стратегії (техніки) ґрунтуються на когнітивних (метакогнітивних), афективних і конативних процесах організації мовно-мовленнєвої, навчально-пізнавальної, комунікативної діяльності студентів. Набуті здібності завдяки навчально-стратегічній компетентності природньо і гармонійно втілюються у професійну компетентність, яка акумулює всі знання, навички і вміння, якими оволодівають студенти магістратури для успішного здійснення міжкультурного діалогу між представниками української культури та носіями НМіК.

У Типовій програмі з НМ зазначається, що випускники повинні формувати й удосконалювати професійно спрямовані комунікативні навички і вміння в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі (Vorisko et al., 2004, с. 184-185). Під час формування МІКК майбутні викладачі НМ експліцитно удосконалюють мовно-мовленнєві навички й уміння, водночас формуючи професійно орієнтовані здібності на імпліцитному рівні. Н. Бориско (2010) пропонує тематизувати на практичних заняттях з НМ професійно спрямований матеріал як предмет рефлексії й аналізу (с. 9). Така пропозиція є доцільною в умовах СР майбутніх викладачів НМ з формування МІКК. У цьому руслі поглядів сформулюємо цілі *професійної компетентності*, враховуючи Типову програму і Професійну рамкову програму з НМ (див. підрозділ 1.1). Професійна компетентність охоплює знання і вміння, які необхідні майбутнім викладачам НМ ефективно здійснювати професійну діяльність шляхом викладання НМіК за допомогою різноманітних методів, прийомів, способів і засобів навчання на основі професійно спрямованих завдань, що забезпечує готовність викладача до здійснення навчальної і професійної комунікації в освітньому просторі на міжкультурному рівні (Кіршова, 2014, с. 35; Vorisko et al., 2004, с. 32; Черниш, 2011, с. 267). Відповідно до Типової програми для навчання *читання* й *аудіювання* майбутні викладачі НМ повинні *вміти*:

- ✓ ідентифікувати різні функціональні і фонетичні стилі і жанри текстів;
- ✓ знаходити в текстах соціокультурні особливості, тематизувати національно-культурні феномени і порівнювати їх із рідною мовою і культурою;
- ✓ сприймати і розуміти складні тексти, виокремлювати у них головну і другорядну інформацію;
- ✓ здійснювати вивчальне, ознайомлювальне і вибіркоче читання або аудіювання відповідно до мети навчання;
- ✓ помічати у продуктивній мовленнєвій діяльності студентів помилки, вміти їх виправляти й обґрунтовувати.

Для *навчання говоріння* студенти магістратури повинні розвивати і удосконалювати такі *вміння*:

- ✓ презентувати творчі, науково-дослідницькі проєктні роботи;
- ✓ докладно коментувати будь-яку проблему або тему;
- ✓ читати лекції і доповіді;
- ✓ продукувати різні типи текстів;



- ✓ брати участь у дискусіях, дебатах, диспутах;
- ✓ пояснювати використання лінгвістичного матеріалу у прагматично обумовлених ситуаціях;
- ✓ дотримуватись реєстрів мовлення;
- ✓ дотримуватись правил ведення дискурсу як в говорінні так і в *письмі*, яке потребує таких *умінь*:
- ✓ писати наукові повідомлення з лінгвістичних, педагогічних й методичних тем;
- ✓ написати кваліфікаційну науково-дослідницьку роботу;
- ✓ демонструвати зразки із національно-вираженими ознаками НМ і порівнювати їх із рідною мовою;
- ✓ коригувати, редагувати тексти, ураховуючи їхній стиль та комунікативну мету;
- ✓ укладати плани-конспекти, розробляти дидактичний матеріал для занять;
- ✓ формулювати завдання НМ;
- ✓ здійснювати контроль і поточне, рубіжне оцінювання досягнень студентів.

Досягнення таких цілей потребує вирішення низки *завдань*:

- ✓ сприяти активізації уваги, пам'яті, фантазії завдяки мультимодальному пред'явленню навчально-методичного матеріалу;
- ✓ сприяти розвитку творчого мислення на рівні грамотності, ремесла майстерності;
- ✓ створювати умови під час СР, застосовувати набуті міжкультурні знання й уміння шляхом виконання ролі медіатора (посередника) під час дискурсу;
- ✓ надавати можливість студентам магістратури бути в ролі викладача, представника української культури, щоб підкреслити власні національно-марковані риси на фоні німецькомовних культур;
- ✓ підтримувати креативне ставлення до виконання різних видів робіт, спрямовуючи його на зіставлення двох культур;
- ✓ прищеплювати культуру підготовки навчальних матеріалів НМ, коли превалюють зразки з німецькомовних культур і підкреслюється плурицентричність НМ.

У контексті професійної компетентності значення СР під час формування МІКК студентів магістратури підсилюється позицією О. Бігич щодо необхідності створення для студентів умов свободи вибору й варіювання моделей їхньої педагогічної взаємодії з викладачем. Саме вони слугують підґрунтям підвищення ефективності методичної освіти студентів та посилюють автономію кожного із них (Бігич, 2005, с. 258).

Конкретизуємо цілі професійної компетентності, підкреслюючи багатогранність якої М. Кокор, об'єднує мовленнєву, мовну, лінгвосоціокультурну, організаційну, інформаційну, методичну, дослідницьку компетентності, а також компетентність самостійного навчання у три групи; професійно-комунікативну, технологічну й адаптивну (Кокор, 2014, с. 108).

Розвиток і формування професійно спрямованих навичок і вмінь майбутніх викладачів НМ започатковується під час першого (бакалаврського)

рівня вищої освіти і продовжує вдосконалюватись до завершення ОП другого (магістерського) рівня. До таких навичок і вмінь належать *уміння*:

- ✓ користуватись системою мови (мовна компетентність);
- ✓ виразно читати вголос, декламувати літературні твори, чути і виправляти помилки, висловлювати доречно і чітко власну думку усно і письмово (мовленнева компетентність);
- ✓ дотримуватись соціолінгвістичних норм НМ, урахувати соціокультурні особливості німецькомовних країн тощо (лінгвосоціокультурна компетентність);
- ✓ організовувати й планувати освітній процес, використовуючи інноваційний потенціал методів і засобів навчання, що поєднує організаційну, інформаційну та методичну компетентності;
- ✓ працювати із навчальною, науково-методичною літературою (дослідницька компетентність);
- ✓ саморегулювати і самоудосконалювати власну траєкторію навчальних дій та укладати власний мовний портфель (навчальна компетентність);
- ✓ тематизувати психолого-педагогічний, методичний, лінгвістичний, міжпредметний взаємозв'язок під час ведення педагогічного дискурсу (адаптивна компетентність).

Поставлені цілі опанування професійної компетентності майбутніх викладачів НМ досягаються шляхом удосконалення таких *умінь*:

- ✓ аналізувати німецькомовний дискурс з огляду на лексико-фразеологічний, граматичний склад тексту і його фонетико-орфоепічне оформлення;
- ✓ використовувати термінологічний тезаурус у процесі педагогічного дискурсу;
- ✓ помічати і виправляти мовні і мовленнєві помилки;
- ✓ брати до уваги соціокультурні особливості використання вербально-семантичних засобів спілкування;
- ✓ здійснювати на професійному рівні комунікацію, дотримуючись мовленнєвого етикету;
- ✓ висловлювати думку усно і письмово з професійної тематики;
- ✓ сприймати і розуміти інформацію у професійному колі спілкування;
- ✓ використовувати методи, прийоми і засоби навчання;
- ✓ адаптувати їх до різних рівнів підготовки студентів;
- ✓ здійснювати контроль й оцінювання досягнутого навчального рівня студентів;
- ✓ виконувати науково-пошукову діяльність з метою вдосконалення професійної готовності;
- ✓ моделювати навчально-комунікативне середовище НМ;
- ✓ здійснювати рефлексію з метою саморегулювання і самореалізації у професійній діяльності.

Продуктивність умінь залежить від виконання низки *завдань*, які визначають шлях до стратегічної мети, складником якої є професійна мета:

- ✓ брати участь в іншомовній комунікативній діяльності під час аудиторної і позааудиторної СР;

- ✓ виявляти інтерес до підготовки проєктних робіт з професійною метою: демонструвати, тематизувати іншомовний матеріал тощо;
- ✓ виконувати вправи для вдосконалення мовно-мовленнєвих навичок і вмінь з метою автоматизації використання термінологічної лексики;
- ✓ коригувати і редагувати тексти, удосконалювати стиль відповідно до жанру;
- ✓ здійснювати відбір мовного і мовленнєвого матеріалу відповідно до теми спілкування або теоретичного матеріалу;
- ✓ формулювати завдання, тексти вправ для упровадження у навчально-пізнавальний процес;
- ✓ виконувати самоконтроль і самооцінювання власного комунікативного продукту;
- ✓ укладати ментальні мапи, плани, оформлювати текст відповідно до його жанру і типу;
- ✓ брати участь в організації іншомовного навчального середовища з метою оволодіння і навчання МІКК;
- ✓ критично оцінювати навчально-методичний матеріал згідно із етапом і метою формування ІКК на міжкультурному рівні;
- ✓ адекватно застосовувати методи і технології навчання НМіК під час самоудосконалення розвитку іншомовних комунікативних здібностей;
- ✓ формувати здібності бути посередником між рідною і німецькою мовами й культурами.

Знання і розуміння загальнокультурних правил німецькомовних країн підсилюють ефективність професійно спрямованих навичок і вмінь. Здійснюючи професійну діяльність майбутні викладачі НМ повинні *знати*:

- ✓ ознаки культурних вимірів німецькомовних країн (низькоконтекстні, монохронні, індивідуалістські тощо);
- ✓ національно-культурні особливості вербального і невербального спілкування;
- ✓ національний етикет кожної із німецькомовних країн;
- ✓ національні варіанти НМ і їх адекватне використання;
- ✓ правила і норми поведінки у професійному колі спілкування;
- ✓ лінгвосоціокультурні ознаки усного, письмового, друкованого дискурсу;
- ✓ національні особливості системи освіти в Україні та країнах, державна мова яких є НМ;
- ✓ національний менталітет, який є основоположною базою для розвитку МІКК;
- ✓ культурологічні основи історичного розвитку суспільства, як представника НМіК;
- ✓ цінності, які визначають менталітет німецькомовних народів;
- ✓ роль етноцентризму і релятивізму під час міжкультурної комунікації;
- ✓ роль посередника між рідною і німецькомовними лінгвокультурами.

Формування професійної компетентності потребує як експліцитної, так і імпліцитної форм діяльності, що зумовлюється різними видами завдань і навчальних технологій. Так, до вербальної професійної діяльності (лекції як форма комунікації, дискусії і диспути, лекція як педагогічний дискурс) можуть

бути залучені майбутні викладачі НМ (Черниш, 2011, с. 280). СР над навчально-методичним матеріалом, результатом якої є продукт в усному або писемному спілкуванні, інтеріоризує у професійні якості творчої особистості студента магістратури. Презентація іншомовного продукту містить елементи усіх видів мовленнєвої діяльності, наприклад, читання, коли виникає потреба цитувати, зачитувати, декламувати уривки із першоджерел. Майбутній викладач НМ – це уважний слухач і цікавий співрозмовник, завдяки чому здійснюється адекватний зворотний зв'язок. Тому аудіювання як вид мовленнєвої діяльності також має ознаки перманентного процесу і має як імпліцитні, так і експліцитні характеристики.

Отже, професійні цілі щодо стратегічної мети формування МКК майбутніх викладачів НМ у процесі виконання завдань під час СР охоплюють комунікативний, технологічний, адаптивний і міжкультурний рівні.

У світлі представлених цілей і завдань виокремлюється образ *вторинної культуромовної особистості*, яка охоплює вияв мотивів і характеристик, які є рушійною силою мовної особистості, її поведінки, що є регулятором мовно-мовленнєвої діяльності і визначає цінності в її мовній моделі світу. В контексті комунікативно-діяльнісного підходу різноплановий спектр знань, навичок і вмій забезпечує не тільки комунікативні потреба особистості, майбутнього викладача НМ, але й сприяє активній інтеракції у певному лінгвосоціумі, який потребує міжкультурних дій для утримання власної ідентичності на рівні діалогу культур. Завдяки міжкультурній компетентності підсилюються значущість і важливість вербально-семантичного, логіко-когнітивного рівнів особистості (Пентилюк, 2011), який набуває розкриття у соціокультурному середовищі. Культурологічний аспект навчання і вивчення НМ уможливорює набуття цінностей носіїв НМіК, що суттєво доповнює тезаурус особистості, освітній процес майбутніх викладачів НМ, результатом якого є вторинна культуромовна особистість.

Дослідження освітніх документів державного рівня, які регулюють процес навчання і вивчення ІМіК як у ЗЗСО, так і в ЗВО свідчить, що міжкультурна компетентність як складова володіння іншомовним спілкуванням доповнює цілі і завдання здатності ідентифікації національних рис і характеристик мовця-слухача. Велика увага приділяється лінгвосоціокультурній компетентності, яка відкриває країнознавчий простір, розширює світогляд щодо співіснування різних ціннісних установок, які вирізняють *поведінку й ставлення* комунікантів до реальної картини світу. Задля маніфестації міжкультурної компетентності у програмах з ІМіК потрібно конкретизувати цілі й завдання, які уможливлять контроль й оцінювання міжкультурних здібностей у процесі використання мовленнєвих навичок і вмій іншомовного спілкування.

Проблема формування МКК висвітлюється як вітчизняними науковцями С. Ніколаєвою, Н. Бориско, О. Тарнопольським, О. Бігич, так і зарубіжними М. Вуган, Л. Сєpielewska-Kaczmarek, D. Caspari, A. Schinschke, J. Bolten та ін. Досліджені праці дають підстави виокремити цілі й завдання МКК, якою ми доповнюємо усі складові ІКК, і виокремили її експліцитний аспект, який підлягає контролю / самоконтролю, оцінюванню / самооцінюванню. Три

аспекти моделі МКК (див. підрозділ 1.3): знання, вміння, відношення / стосунки, слідом за D. Caspari, поділяємо на “чужокультурні”, “іншомовні” та “стратегічні”. Отже, *аспект “знання”* має три виміри: 1) чужокультурні знання, які охоплюють країнознавчі, культурологічні, енциклопедичні знання про німецькомовний простір; 2) іншомовні знання, які містять культурно-специфічні характеристики вербально-семантичних полів, реєстрів, комунікативної поведінки; 3) стратегічні знання, з якими пов’язані процеси для налагодження міжкультурних контактів.

*Аспект “уміння”* поділяється на: 1) чужокультурні вміння, які регулюють поведінку в ситуативно зумовлених обставинах; 2) іншомовні вміння, які допомагають долати комунікативні труднощі, пов’язані із використанням НМ; 3) стратегічні вміння, які охоплюють стратегії бути гнучким і мобільним в іншомовному середовищі, уникати конфліктних ситуацій, залагоджувати непорозуміння у ракурсі національно-культурного бачення світу.

*Аспект “відношення/ставлення”* або “*готовність до...*” D. Caspari & A. Schinschke розглядають у таких площинах: особистісне ставлення до чужої культури; готовність до використання НМ у ситуаціях, зумовлених спілкування; готовність користуватись конгнітивно-пізнавальними стратегіями; готовність брати участь у різних заходах, зумовлених соціально-побутовими ситуаціями у різних сферах життя (Caspari & Schinschke, 2009, с. 275).

J. Volten узагальнює площини МКК і називає їх синергетичною комбінацією когнітивних, афективних і конативних компетентностей (Volten, 2007, с.24). У контексті конкретизованих аспектів МКК і їхніх експліцитних ознак пропонуємо низку завдань, виконуючи які майбутні викладачі НМ набувають вищезазначених знань й оволодівають вищезазначеними вміннями:

- ✓ реферувати німецькомовні джерела і презентувати країнознавчу, краєзнавчу інформацію німецькомовних країн;
- ✓ пояснювати закономірності історичного становлення держав;
- ✓ описувати символи, артефакти, які символізують державний устрій;
- ✓ аналізувати національно-культурні мовні, мовленнєві явища, порівнювати їх із рідною мовою;
- ✓ укладати колажі з культурно насиченою інформацією і усвідомлювати її через призму рідною культури;
- ✓ спостерігати за комунікативною поведінкою носіїв НМіК у різних життєво зумовлених ситуаціях;
- ✓ читати, продукувати тексти різних стилів і жанрів;
- ✓ використовувати інформаційно-комунікаційні технології з метою знаходження і виокремлення культурно забарвленої інформації;
- ✓ спілкуватися із носіями НМіК;
- ✓ інтегрувати досвід “чужого” у свою реальну, культурну, мовну картину світу;
- ✓ удосконалювати когнітивно-пізнавальні здібності через різнобічний досвід контактування з німецькомовними культурами.

Отже, МКК, яка забезпечує продуктивність іншомовного спілкування доповнила предметний і процесуальний зміст формування вторинної

культуромовної особистості, високоосвіченого фахівця з навчання НМіК здатного до співпраці у німецькомовному просторі. Досягнення визначених цілей оволодіння НМіК, зокрема МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР на першому курсі другого (магістерського) рівня вищої освіти можливе за умови взаємопов'язаного навчання НМіК німецькомовних народів унаслідок динамічної інтеграції компетентностей у синергетичну єдність, а також активної мотиваційно-вольової позиції студентів магістратури. На другому курсі навчання, тривалістю чотири місяці, майбутні викладачі НМ застосовують сформовані навички і вміння МІКК у практичній діяльності під час виробничої педагогічної практики та написання й захисту кваліфікаційної науково-дослідницької роботи. Студенти самореалізують накопичений освітній (культурний) досвід, відшукують нові раціональні шляхи вдосконалення СР над розвитком МІКК у сукупності її компонентів і їхніх проявах.

#### 2.4. Зміст формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Досягнення цілей, виокремлених у попередньому підрозділі, втілення їх в освітній процес, який ми детермінуємо як культурно комунікативний, є прямо пропорційною діяльністю в процесі реалізації змісту МІКК майбутніх викладачів НМ. Завдяки змісту оволодіння ІМіК відбувається взаємодія методологічних інструментів для розуміння культури як феномена освіти, який наповнюється людськими смислами і слугує для виявлення людиною своєї індивідуальності, здатності до культурного розвитку й самовизначення через призму культурних цінностей (Вознюк & Дубасенюк, 2020, с. 278).

Зміст мети як категорії, яка розглядається через призму таких понять як цінність і культура; духовність і мораль; розвиток і творчість; свобода і відповідальність, що в поєднанні і в нерозривній взаємодії створює синергетичний освітній продукт, який складає смислову основу іншомовної освіти (Altmayer, 2017), і визначає нову парадигму в культурному навчанні, змістом якого формування висококваліфікованого фахівця, який уміє користуватись НМ як продуктом культури, знаходити шляхи для пізнання характеру німецькомовного народу.

У контексті культурологічного підходу майбутні викладачі НМ є суб'єктами взаємодії із фактами німецькомовної культури, з якими відбувається як пряме, так і опосередковане спілкування, що впливає на розбудову світобачення, розширення тезаурусу, посилення освітнього потенціалу особистості. Зміст навчання культури майбутніх викладачів НМ переплітає всі блоки освітнього процесу в межах компетентісно-діяльнісного підходу під час формування МІКК.

Зміст культури як феномена людської діяльності поділяють на такі компоненти: елементи культури (символи, артефакти, пам'ятники); вияви

культури (події, випадки, епізоди); індикатори культури (звички, смаки, переваги); факти культури (цінності, норми, стереотипи); виміри культури (колективізм-індивідуалізм, фемінінність-маскулінність) (Reimer, 2005; Lüsebrink, 2012). Зміст міжкультурного компонента ми розглядаємо у трьох напрямках: засіб комунікації (зіставлення рідної, української, та німецької мов - вербальні, невербальні засоби); національний менталітет, до якого входять концептосфери, та національне надбання. Зазначені компоненти знаходять своє вираження як в експліцитному, так і в імпліцитному варіанті, що наповнює освітній процес, стає змістом і водночас засобом досягнення комунікативних і професійних цілей. Зупинимось на них детальніше, інтерпретуючи кожен із блоків (компетентностей), представлених у контексті компетентнісного підходу в підрозділі 2.3.

Міжкультурна комунікативна діяльність спрямована на розуміння афективно-конативних проявів під час здійснення спілкування представників різних етнолінгвокультур, світобачення яких виражається через слово, як організатора мовлення, та мову, як носія їхньої ідентичності. Оволодіння культурологічним змістом німецькомовної культури є одним із основоположних компонентів змісту формування комунікативних навичок і вмій НМ у форматі діалогу культур, де міжкультурний компонент є регулятором взаєморозуміння і визначає результативність іншомовного спілкування (Janska, 2007; Lüsebrink, 2012).

Зміст освітнього процесу на відміну від усталених норм і правил функціонування етнолінгвокультурної спільноти, які ґрунтуються на традиціях і звичаях, перебуває у повній залежності від цілей навчання. Зміст навчання і вивчення ІМіК охоплює предметний і процесуальний аспекти. Зміст навчання і вивчення ІМіК забезпечує освітній процес на достатньому рівні для формування ІКК задля використання в особистісній, професійній, навчальній і публічній сферах спілкування на міжкультурному рівні та для усвідомлення себе вторинною культуромовною особистістю.

До предметного аспекту змісту відносяться сфери спілкування; мовленнєві ситуації; теми і проблемні завдання; тексти різних жанрів і типів (мовленнєвий матеріал); лінгвосоціокультурний складник; мовні знання і вербально-семантичні засоби; знання для міжкультурної інтеракції; стратегії у навчально-комунікативній діяльності та професійні знання. Процесуальний аспект змісту вирізняють знання, навички й уміння оперування мовним і мовленнєвим матеріалом; афективно-конативні дії під час здійснення спілкування НМ.

Прагматичний рівень, який включає цілі, мотиви, інтереси й інтенції мовця (Семенюк & Паращук, 2010 с. 70), виокремлює вторинну культуромовну особистість, навчання ІМіК якої бере початок у реалізації певного комунікативного наміру, появу якого стимулює певна сфера спілкування (Ніколаєва, 2010 с. 4). Сфера спілкування визначається як середовище для комунікації, до складу якого входять різні ситуації, теми спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал для реалізації змісту (Бігич 2013). Найчастіше в методичній літературі цитуються сфери спілкування, виокремлені В. Скалкіним,

відповідно до потреб і цілей формування ІКК: соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, адміністративно-правова, видовищно-масова, сфера суспільної діяльності (Скалкін, 1981, с. 61). Безсумнівно, зазначені сфери спілкування охоплюють широкий спектр міжкультурної комунікації, кооперативна діяльність якої може бути у соціально значущих осередках будь-якої культуромовної особистості. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2003), що визначають вектор досягнення рівня володіння ІМіК, сфери спілкування маніфестуються у чотирьох вимірах: особистісній, у якій мовець як приватна особа представляє друзів, родинні стосунки; публічній, де мовець є представником загальної спільноти, організації, тобто є членом суспільства; професійній, де мовець є виконавцем посадових або професійних обов'язків; освітній, у якій мовець є учасником освітнього процесу (Загальноєвропейські..., 2003, с. 34). У цьому руслі сфери спілкування розглядаються з метою конкретизації вербальної і невербальної комунікації відповідно до форми її вираження (Семенюк & Парашук, 2010, с. 44). Отже, зміст формування ІКК майбутніх викладачів НМ охоплює *чотири сфери спілкування* у такий спосіб: інтерактивності, перцептивності й інформативності.

В умовах комунікативної потреби обмінятися інформацією, а, отже, активізувати мовний матеріал, комуніканти можуть скористатись різними видами спілкування: контактним - дистантним; усним - письмовим; публічним - масовим; приватним - офіційним; вільним - стереотипним; кооперативним - конфліктним; діалогічним - монологічним; інформативним - фактичним (Ніколаєва, 2010).

Складовими сфери спілкування виступають *ситуації й теми* спілкування, обумовлені потребами комунікантів. Дослідники визначають ситуацію як систему взаємостосунків співрозмовників, які повинні досягти взаєморозуміння під час комунікативних дій (Тарнопольський & Кабанова, 2020). Саме у ситуації виявляються соціально зумовлені відносини між співрозмовниками; вік, національна (етнічна) належність, соціальна роль, яка уособлює стандарти поведінки, місце й час, коли відбувається обмін інформацією (Семенюк & Парашук, 2010, с. 63). У контексті комунікативно-діяльнісного й особистісно-діяльнісного підходів до формування ІКК ситуації під час моделювання міжкультурного діалогу повинні відображати реальне життя суспільства, певної етнолінгвокультурної спільноти і стимулювати комунікативний процес навколо культурно зумовлених реалій. У природному комунікативному середовищі відтворюється мовна картина світу через вербально-семантичні засоби мови, яка є предметом вивчення. З'являються нові стимули до мовлення, що потребує мовленнєвого наміру, відповідно до якого реалізується план як фактор комунікації. Комунікативний акт як висловлення складається із локутивного акту - те, що виражається через мовні знаки і підкоряється правилам і нормам мови; ілокутивного акту - те, що реалізується через власні мовленнєві засоби; перлокутивного акту - те, що реалізується за допомогою невербальних засобів (Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 214; Cierpielewska-Kaczmarek, 2016, с. 63). Теорія мовленнєвого акту слугувала виникненню поняття дискурсу, оскільки в



його основі лежить зв'язна послідовність мовленнєвих актів, які визначаються, як найменша мовленнєва одиниця для здійснення комунікативного акту (Тарнопольський & Кабанова, 2020 с. 214; Knapp, 2009).

Інтеракція щонайменше двох комунікантів відбувається за участі вербальних, невербальних і паравербальних засобів. Корелюючи із міжкультурною комунікацією, такий процес передбачає різні національні культури, які проявляються на рівні когнітивних схем, що виникають із соціально і культурно-специфічного досвіду комунікантів. Мовленнєві акти викликають в уявленні співрозмовників когнітивні схеми, які надалі слугують інтерактивним фоном для сказаного / написаного для цього мовця, які перебувають у певній комунікативній ситуації, яка передбачає один і той же простір і час. Адресант (мовець / той, хто пише) інформує адресата експліцитно у той час, коли декодується обома актантами імпліцитна інформація, з якою пов'язані мотиви та почуття. Сприйняття інформації відбувається на основі мотиваційно-оцінного ставлення комунікантів один до одного і їхнього ставлення до подій. Унаслідок когнітивно-афективних дій комунікантів формується рефлексія адресата на сказане / написане, інтерпретується результат комунікативних дій (Куранова, 2012; Schulz von Thun, 2010).

Отже, формування МІКК майбутніх викладачів НМ організується відповідно до психолінгвістичних закономірностей породження і сприйняття іншомовної інформації із урахуванням імпліцитних феноменів, вплив яких зумовлює перебіг взаєморозуміння, а мовленнєва ситуація виступає у ролі регулятора подій та орієнтацією для подальших дій (Schulz von Thun, 2010).

У психолінгвістиці таке сприйняття мовлення класифікується як моторний / сенсорний тип сприйняття. Моторна теорія сприйняття мовлення вказує на те, що адресат у процесі слухання (сприйняття) ідентифікує значення моторних (рухових) сигналів, необхідність яких передбачає створення наступного адекватного висловлювання. Сенсорна теорія ґрунтується на зіставленні сигналу із еталоном з акустичними (фонетико-орфоепічними) ознаками. Цей процес передуює виникненню відповідних моторних образів (Куранова, 2012, с. 79). Такий психолінгвістичний процес породження і сприйняття мовлення лежить в основі комунікативної психолінгвістичної моделі міжкультурного спілкування F.Schulz von Thun під назвою "комунікативного квадрату". Автор розрізняє чотири аспекти, які одночасно взаємодіють між адресантом і адресатом (рис. 6).

Отже, в процесі комунікації беруть участь щонайменше два співрозмовники, і завдання кожного із них бути діалогічно налаштованим, виявляти комунікативні здібності особливо з боку "ставлення і відношення", аби продемонструвати одним одному інтерес до комунікативного акту.

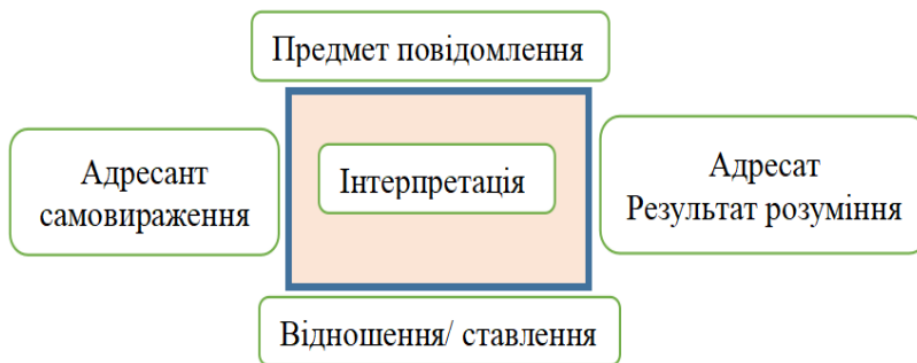


Рис. 6. Комуникативна психолінгвістична модель

У методиці навчання ІМіК розрізняють умовно-мовленнєві (навчальні) і мовленнєві ситуації (Бігич та ін., 2013; Редько, 2019 та ін.). Вибір ситуації в освітньому процесі залежить від низки чинників: засобів навчання, навчально-пізнавального середовищі (див. підрозділ 1.3.1), тема тощо. Реальні мовленнєві ситуації для формування МІКК забезпечують використання інформаційно-комунікаційних технологій, участь у міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема в онлайн-форматі, запрошення німецькомовних представників на заняття.

Щодо формування іншомовних навичок і вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності - читанні й аудіюванні, то реальні мовленнєві ситуації створюються викладачем НМ або студентами магістратури на основі художньої літератури, періодичних друкованих й електронних видань, документальних і художніх фільмів, радіо- / телепередач, фотоілюстративного матеріалу, що розглядаються як елементи культури німецькомовних країн. У такий спосіб мовленнєва ситуація моделює реальне німецькомовне середовище, в якому розкриваються соціокультурні явища в різних сферах життя; з'являється можливість прямої або опосередкованої участі в міжкультурній комунікації, наприклад, написати лист-реакцію до редакції газети (Leserbrief), взяти участь у дискусії тощо.

У навчальних мовленнєвих ситуаціях в умовах аудиторної роботи прищеплюється розуміння стереотипів й упереджень, які в реальній ситуації можуть перешкодити взаєморозумінню. Тому, факти культури, зокрема стереотипи, викладач НМ розкриває в навчальних ситуаціях, коли є можливість порівнювати стереотипи, норми поведінки рідної культури із німецькомовною. Наприклад, під час звертання в університеті до професора-жінки кажуть: Frau Professor..., але коли треба зазначити вчене звання викладача, то використовують Professorin ... .

У цьому контексті на занятті з НМ тематизуються поведінкові моделі української і німецькомовної культур. За допомогою навчальної ситуації виміри культури країн актуалізуються згідно із нормами і поведінкою їх представників. Так, проаналізовані праці Е. Холла і Г. Хофстеде дають нам підстави схарактеризувати культури німецькомовних країн як індивідуалістські, вузькоконтекстні, монохронні, дистантні, маскуліні (Hofstede, 2010; Hall, 1990;

Манакін, 2012; Свиридюк, 2021). У межах навчального ситуативного мовлення викладач НМ звертає увагу на національно-культурні ознаки комунікативної поведінки ведення дискурсу як мовлення, “зануреного” в життя, або як тексту “зануреного” у ситуацію спілкування (Семенюк & Паращук, 2010 с. 124). Так, згідно із виміром вузькотекстного мовлення німецькомовний дискурс є відвертим з виразною манерою мовлення, чітким із незначною часткою невербальних форм спілкування (Куранова, 2012, с. 131).

Отже, зміст формування МІКК майбутніх викладачів НМ містить як навчальні, так і реальні мовленнєві ситуації для актуалізації та презентації національно-культурних особливостей і розвитку німецькомовного спілкування з урахуванням комунікативної поведінки та мовленнєвого етикету співрозмовників різних культур.

Складовою змісту формування МІКК майбутніх викладачів НМ виступають також *теми* або *тематика*. Тема спілкування нерозривно пов'язана із ситуацією, в якій розвиваються події або розгортаються епізоди як вияви культури. Відповідно до Типової програми з НМ випускники лінгвістичних університетів опановують лінгвокультурний матеріал на основі таких тематичних блоків: “Міжкультурне навчання”, “Дивергентність і конвергентність у сучасному світі”, “Глобалізація всіх аспектів життя”. Проте, зазначена тематика ніяким чином не обмежує викладачів НМ у їхній творчості в умінні презентувати той матеріал, з яким пов'язані актуальні події на той час, у якому відбувається освітній процес.

Через теми, мета яких сенсibilізувати проблемні міжкультурні ситуації із життя народів двох різних культур, представляються звички, традиції, переваги щодо ведення способу життя в особистісній чи професійній сфері. Під час навчання висловлювання думки усно чи письмово акцентуються індикатори культури, які є регуляторами міжкультурної комунікації, цінності на підсвідомому рівні, що мають імпліцитний характер і визначають поведінку через символи, до яких належить мова (див. підрозділ 1.4).

Вирішення проблемного завдання має на меті досягти позитивного результату і навчити уникати труднощів, як можуть перешкоджати взаєморозумінню. Співрозмовники з боку української культури повинні знати, що ведення дискурсу повинно бути в межах так званих “безпечних” тем, що ніякою мірою не торкається ціннісних переконань співбесідників з боку німецькомовної культури. Проведене нами опитування респондентів німецькомовної культури, а також проаналізовані праці Р. Filzmaier (2017, с. 32) дають підстави стверджувати, що багато носіїв НМ не мають бажання торкатися таких тем, як релігія, політика, сексуальні стосунки або безробіття під час дискусійних зустрічей із представниками нових культур. Отже, табуйовані теми під час ведення дискурсу не можуть бути предметом обговорення.

Навчання і вивчення ІМіК потребує результативних умінь від студентів магістратури, які вивчають НМ. На думку О. Семенюк та В. Паращук мовну особистість насамперед представляють *тексти*, які вона створює. Цитуючи філософа В. Дільтей (1833-1911), науковці підкреслюють, що у мові

внутрішньолюдське отримує своє найповніше, вичерпне й об'єктивно зрозуміле вираження. А тому мистецтво розуміння сягає своєї кульмінації у витлумаченні або інтерпретації наявних у писемності залишків людського буття (Семенюк & Паращук, 2010, с. 126).

Зміст формування МІКК майбутніх викладачів НМ наповнено текстами, які потребують додаткової уваги в контексті культурологічного підходу. Сенсibilізація національно-специфічних особливостей іншомовних культур відбувається не лише через вербальні засоби, якими є друковані тексти. Поруч із ними зміст навчання доповнюють невербальні засоби, зокрема світлини, ілюстрації, предмети тощо, які слугують як вихідний пункт для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності (Ersch, 2021; Bachtsevanidis, 2012). Тексти для формування і розвитку комунікативних навичок і вмінь НМ виконують низку функцій, значення яких підсилюється функціями ілюстрацій. Представимо в табл. 13 можливі функції текстів і функції ілюстрацій за Ch.Ersch (2021, с. 21).

Таблиця 13

**Функції текстів та ілюстрацій у процесі формування  
комунікативних навичок і вмінь**

Функції тексту	Функції світлин, ілюстрацій
Комунікативна	Мотиваційна
Прагматична	Репрезентативна
Когнітивна	Організаційна
Епістемічна	Інтерпретаційна
	Трасформаційна

Отже, тексти, які породжуються або сприймаються у процесі спілкування, виконують комунікативну функцію. Вони можуть супроводжуватись ілюстраціями, що створює додатковий мотив реципієнту або надає привабливості, що в міжкультурній комунікації є артефактом, який несе певний досвід із відображенням дійсності, реальної картини світу, лінгвоспільноти. Текст має соціопсихологічний вплив на реципієнта і підсилюється інтерпретаційною функцією наочності, оскільки світлина або картина надають однозначності інформації і цим підвищують розуміння тексту. Його когнітивна функція передбачає узагальнення знання про світ, виокремлення самотності кожної культури у ньому, що доповнюється репрезентативністю ілюстрацій. Вони конкретизують представників, події, предмети і забезпечують високу інформативність написаного або сказаного. Епістемічність тексту виражається у його якості представити суспільно-історичний досвід народу, події якого можна доповнити у логічній послідовності завдяки ілюстраціям. Їхня організаційна функція підсилює зв'язність і послідовність інформації в тексті. Трасформаційна функція ілюстративного матеріалу є візуальною "підказкою", за допомогою якої уможлиблюється точніше зображення інформації або забезпечення її образності.

Світлини й ілюстрації завжди існують у своїх культурних контекстах і зображають реальність цілісно й неушкоджено для сприйняття культурної картини світу. Крім того, пред'явлення іншомовного матеріалу в освітньому процесі потребує мультимодальності (див. підрозділ 1.4), що активізує сприйняття і розуміння культурного педагогічного дискурсу (див. підрозділ 2) з метою оволодіння МІКК у сукупності її складових.

Текст як носій лінгвістичної, країнознавчої, лінгвокраїнознавчої інформації виступає посередником між чужою та власною культурами. Спрямованість текстів на розвиток міжкультурної комунікації потребує їхньої автентичності, через яку навчально-пізнавальна діяльність набуває природної дійсності в плані мовно-культурних або соціокультурних реалій. Т. Godis інтерпретує автентичність у двох вимірах: у мовно-лінгвістичному контексті, коли тексти створюються носіями мови та в педагогічно-ситуативному контексті, коли автентичні тексти підсилюють релевантність комунікативних дій (Godis, 2016, с. 45). Тому, до змісту формування МІКК майбутніх викладачів НМ входять автентичні тексти, які охоплюють різні сфери повсякденного життя німецькомовних народів, на основі яких може розгортатись комунікативна діяльність студентів магістратури, і слугують зразком для вивчення і порівняння національно-культурних феноменів німецькомовних країн.

Отже, для вдосконалення комунікативних навичок і вмінь НМ і формування міжкультурної комунікації студентам магістратури пропонуються різні жанри і типи текстів:

- ✓ аудіо-/відеотексти: художні й документальні фільми, новини, радіо-/телепередачі, пісні, аудіозаписи лекцій, доповідей тощо;
- ✓ друковані тексти: художня література (проза, поезія тощо), публіцистичні тексти - статті в журналах і газетах;
- ✓ тексти повсякденного спілкування, які є складовою частиною людської комунікації і не є спеціальним випадком міжкультурної комунікації (Woesckmann, 1995, с.135), а також офіційні та неофіційні листи, реклама, запрошення, інструкції, оголошення, розклад, програми, квитки тощо;
- ✓ науково-фахові статті, тези;
- ✓ науково-дослідницька література;
- ✓ науково-пізнавальні тексти: графіки, діаграми, таблиці, колажі тощо;
- ✓ навчально-методична література.

До *лінгвістичного* компоненту належать *знання* системи мови та мовленнєвих засобів НМ. *Знання* як одиниця пізнавальної дійсності детермінується у науковій літературі як інформаційні, змістові одиниці, сукупність яких створює певним чином структуровану й ієрархічну систему (Семенюк & Парашук, 2010, с. 130). Мовні знання становить сукупність фонетичних, лексичних, граматичних, семантичних, орфографічних і орфоепічних одиниць, що, в свою чергу, є предметом формування й удосконалення мовної компетентності (Ніколаєва, 2008, с. 96). Спираючись на метамовні знання, стає можливим сформувати навички і вміння оперувати мовними одиницями.

Майбутні викладачі НМ поглиблюють свої мовні й метамовні знання, пізнають особливості функціонування національної мовної картини світу, яка зафіксована у мові і має специфічну для конкретного колективу схему сприйняття дійсності (Семенюк & Паращук, 2010 с. 133). Під час навчання і вивчення ІМіК передбачається формування й удосконалення у майбутніх викладачів НМ фонетичної й лексико-граматичної компетентностей із урахуванням міжкультурного аспекту та професійного спрямування.

Мовні засоби, якими повинні послуговуватись майбутні викладачі НМ, виокремлено й представлено в підрозділі 1.2. Проте вивчення мовного матеріалу не є самоціллю на шляху до оволодіння МІКК. За допомогою мовних одиниць вибудовується система понять концептуальної картини світу, тобто концептополя як ментально й семіотично розробленої області етнокультурного простору, що об'єднує концепти як факти культури (Семенюк & Паращук, 2010 с. 142). З цією метою лексичні одиниці та їхня роль у міжкультурній комунікації описано в підрозділі 1.2.2.

*Мовленнєва* складова змісту охоплює не тільки мовні одиниці, а й мовленнєві засоби для побудови висловлювань усно чи письмово або для їх сприйняття у читанні чи аудіюванні. Навчання діалогічного, монологічного мовлення й написання текстів, у яких дискурс сприймається як вияв культурної комунікації, етнокультурних особливостей спілкування (Бацевич, 2009, с. 153) має на меті набуття майбутніми викладачами НМ *лінгвістичних знань*. До таких знань услід за К. Воocz-Варна (2015, с. 46) ми відносимо:

- ✓ структуру усного й письмового дискурсу;
- ✓ особливості нового типу інтеракції;
- ✓ специфіку комунікації у різних сферах життя;
- ✓ принципи організації повідомлення;
- ✓ дотримання літературної нормативної НМ;
- ✓ комунікативні функції паралінгвістичних, екстралінгвістичних засобів як феноменів координації висловлювань, наприклад, співрозмовник виявляє бажання бути запрошеним до слова, або хоче продовжити розмову тощо;
- ✓ виокремлення важливої інформації у змісті тексту під час говоріння або письма;
- ✓ контактну паузу, як гарантію уважності вираження власної залученості в дискурс;
- ✓ функції міжкультурних рецептивних і продуктивних стратегій;
- ✓ знання про максими, комунікативні формули, зокрема мовленнєвий етикет, необхідні стратегії щодо кооперативності, наприклад, зміни співрозмовника.

Набуття *психолінгвістичних знань* передбачає:

- ✓ готовність до взаємодії, її особливості;
- ✓ ознаки природної (справжньої) комунікації, дискурсу на занятті з НМ і комунікативному середовищі із представниками німецькомовних культур;
- ✓ функції трансформування власного досвіду використання рідної мови в НМ, уникаючи маргіналізації;
- ✓ функції паузи, пара-, екстралінгвістичних засобів спілкування;
- ✓ запобігання втрати комунікативних засобів;

- ✓ важливість аудіювання на занятті з НМ під час міжкультурної комунікації, де присутні щонайменше дві різних культури.

Мовленнєвими засобами, якими повинні оперувати майбутні викладачі НМ, продукуючи діалогічні або монологічні тексти, є:

- ✓ використання формул мовленнєвого етикету, які стосуються різних сфер життя і стандартних ситуацій, наприклад: запрошення до слова - “Sie sind herzlich eingeladen.”, “Ich möchte Sie gern zu ... einladen.”; згода - “Ich stimme Ihnen/Dir zu”. “Ja”. “Sicher!”, “Das stimmt”, “Genau!”, “Da gibt es keinen Zweifel.” тощо;
- ✓ позитивне оцінювання поведінки: “ich schätze es / erkenne es an, wenn...”, “Ich heiße ein solches Verhalten / Haltung gut, weil...; “Ich finde es nicht unmoralisch, wenn ...” тощо;
- ✓ використання максим, ураховуючи вузькотекстність німецької культури;
- ✓ формулювання висловлювання, ураховуючи національні варіанти НМ, якщо є для цього потреба з боку співрозмовників;
- ✓ дотримання офіційного або неофіційного стилю спілкування, наприклад, в ситуації прощання: на півдні Німеччини та в Австрії часто використовується формула “(Auf) Wiedersehen!”, як класичний варіант для німецькомовного простору вживають “(Auf) Wiedersehen!”; формулу “Bis dann!” використовують під час прощання, не зазначаючи часу майбутньої можливої зустрічі;
- ✓ наявності готовності до вільного висловлення думки;
- ✓ дотримання композиційно-мовленнєвої форми тексту, наприклад, у вступній частині вживають “Es handelt sich um ...”, “die Rede ist von ...”, “Man setzt sich mit dem Problem ... auseinander.”, для продовження думки - “Dann geht man auf das Thema /die Frage ... ein.”, для завершення думки - “Ergebnis, dass ...”, “Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ...” тощо;
- ✓ узгодження логічності й послідовності тексту за допомогою засобів міжфразового зв'язку - einerseits - andererseits, trotzdem, folglich, zum Schluss тощо;
- ✓ дотримання пауз відповідно до ритміко-інтонаційних моделей нормативної НМ.

Продукування письмового тексту передбачає знання, на основі яких відбувається адекватне розуміння комунікантів, які перебувають зазвичай на відстані. Національно-культурні особливості письмових текстів передусім характеризуються мовними одиницями (див. підрозділ 1.2). Проте мовленнєві засоби, які функціонують у письмових текстах, зокрема особистісної сфери спілкування (офіційні / неофіційні листи), професійної сфери (наукові тексти) потребують уваги від продуцента. Написання листів передбачає знання щодо:

- ✓ адресанта, адресата, композиційно-сислової структури тексту (звернення, тема, завершення тощо), з якими пов'язані мовленнєві засоби: “Sehr geehrte Damen und Herren, ...”, “Sehr geehrte Frau...”, “Liebe Leserinnen und Leser.”, “Mit freundlichen Grüßen”, “Herzliche Grüße” тощо;
- ✓ використання пунктуаційних знаків;
- ✓ дотримання національного стилю та нормативної літературної НМ.

Майбутні викладачі НМ мають набути знань про лінгвістичні характеристики наукових текстів, зокрема про:

- ✓ номінативний стиль укладання тексту;
- ✓ композиційно-мовленнєву форму тексту, яка складається із заголовку, змісту, вступу, головної частини, висновків, списку використаних джерел тощо;
- ✓ можливості / необхідність констатувати факти за допомогою клішованих зворотів, наприклад: зазначати перевагу - *vorteilhaft, nützlich ist ...*, “Eine vorteilhafte Folge ist, dass ...”, “Der Vorteil unserer Arbeit / Beitrag besteht darin, dass ...”, порівнювати - “auf der einen Seite .... auf der anderen Seite...”, “Im Gegensatz / Unterschied zu...”, “Es ist zu bedenken, dass ...” тощо; дійти висновків - “Unserer / Meiner Ansicht nach ...”, “Nach Abwägung aller Vor- und Nachteile komme ich / kommen wir zu dem Schluss ..” тощо;
- ✓ наявність ілюстративного матеріалу і його оформлення у тексті;
- ✓ використання термінів, які можуть повторюватись за допомогою синонімів (Das Substantiv - das Nomen);
- ✓ вживання простих поширених речень, дійсного способу, пасивних конструкцій, субстантивованих дієслів;
- ✓ уникнення модальних часток (*halt, denn, ja, aber* тощо), які характерні для усного мовлення і підкреслюють національний стиль НМ;
- ✓ об'єктивне пред'явлення інформації із використанням модальних слів (*vermutlich, gewöhnlich, bekanntlich* тощо);
- ✓ дотримання лінгвосоціокультурних норм під час посилання на першоджерела, що потребує використання кон'юнктива I і II для оформлення непрямої мови.

Отже, зміст навчання письма відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій і Типової програми з НМ для випускників лінгвістичних університетів і факультетів передбачає навчання написання складних листів, доповідей, тез, випускової кваліфікаційної роботи й укладання презентацій, що сприяє досягненню підрівня C2.2 компетентного користувача НМ в умовах міжкультурного спілкування.

Набуття мовленнєвих знань є логічним під час здійснення рецептивних дій - читання й аудіювання. Читання художньої літератури, інформаційних текстів, статей та оголошень потребує у майбутніх викладачів НМ таких знань:

- ✓ розрізняти жанри, типи текстів;
- ✓ розрізняти походження текстів відповідно до національного варіанту НМ;
- ✓ виокремлювати національно-культурну інформацію;
- ✓ розуміти лінгвосоціокультурні, мовні і мовленнєві явища;
- ✓ визначати комунікативну значущість для подальшого використання інформації під час міжкультурного спілкування в усному й писемному мовленні;
- ✓ здійснювати професійно-науковий аналіз прочитаного або почутого.

Також майбутні викладачі НМ набувають *процесуальних знань*:

- ✓ розрізняти фоностилі, способи мовлення (регістри) та вживати їх у процесі читання відповідно до жанру і типу текстів;



- ✓ визначати комунікативну поведінку носіїв НМ;
- ✓ аналізувати чуже мовлення і випрацьовувати професійне мовлення за фахом;
- ✓ розрізняти національну належність носіїв НМ.

Успішне набуття знань відповідно до кожної із комунікативних компетентностей забезпечує навчально-стратегічна компетентність, цілі якої визначено в підрозділі 2.3.

Отже, успішність формування МІКК майбутніх викладачів НМ, зокрема набуття декларативних і процесуальних знань, залежить від знань навчально-стратегічної компетентності, яка, в свою чергу, нерозривно пов'язана з предметним і процесуальним аспектами зміту (Ніколаєва, 2010, с. 8).

Процесуальний аспект змісту навчання і вивчення ІМіК охоплює навички і вміння мовленнєвої діяльності, які формуються за допомогою вправ і завдань. До них відноситься використання лексичних, граматичних, фонетичних одиниць у говорінні, аудіюванні, читанні й письмі. Другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь на першому році навчання та їх подальший розвиток під час навчальної і виробничої практики на завершальному етапі навчання в магістратурі.

Отже, узагальнимо знання, навички і вміння формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР у табл. 14.

До структури компетентності належить мотиваційно-вольова складова (Свиридюк, 2022), яка доповнює знання, навички і вміння процесуального аспекту формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР. Услід за О. Савицькою та Л. Співак ми відносимо до процесуального аспекту змісту емоції, психічні процеси, почуття, які виникають у свідомості людини у процесі пізнання і присвоєння чужої культури (Савицька & Співак, 2019, с. 109).

## Процесуальний аспект змісту формування міжкультурної німецькомовної комунікативної компетентності

Компетентності	Знання	Навички	Уміння
Мовна	Декларативні знання правил з граматики, фонетики, знання форми лексичних одиниць та їх функціонування у реченнях і текстах; знання словотвірних норм - правил поєднання частин слова і створення нового слова за певною моделлю; знання способів вираження цінностей у рідній і німецькій мовах;	Ідентифікувати лексичні одиниці під час рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності, їх нормативне продукування під час говоріння; актуалізувати лексичні одиниці, семантично реалізувати слова, лексичні сполучуваності; доцільно використовувати мовно-виражальні засоби в конкретному лексичному оточенні, відповідній ситуації; здійснювати еквівалентну заміну, використовувати парафраз; семантизувати паремії; фонетично розпізнавати звуки, дотримуватись правил вимови та інтонації на сегментному і супрасегментному рівні; використовувати лексико-граматичний матеріал у продуктивній і рецептивній мовленнєвій діяльності;	Активно використовувати, розпізнавати мовні одиниці у продуктивній і рецептивній мовленнєвій діяльності

Мовлен нева	процесуальні знання у говорінні, аудіюванні, читанні і письмі; розуміти мету використання жанрів, типів текстів; розуміти форму і зміст текстів; розуміти особливості національного стилю текстів; формування системи знань про культуру країн, традиції народів;	формулювати речення згідно із нормами і правилами НМ; використовувати лексичні одиниці відповідно до соціального середовища, мовленнєвої ситуації; розуміти зміст почутого, прочитаного; дотримуватись слухо-вимовних і ритміко- інтонаційних норм НМ;	уміння продукувати монолог і діалог; вести дискурс; використовувати знання про паралінгвістичні й екстралінгвістичні засоби спілкування; дотримуватись етикетних норм під час говоріння і письма; цілеспрямовано сприймати і розуміти інформацію під час читання та аудіювання; писати складні тексти відповідно до ситуації і завдання;
Лінгво- соціо- культур на	енциклопедичні знання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого, краєзнавчого характеру; декларативні знання про реалії країн, лакуни у процесі спілкування; мовно- культурної лексики; культурознавчий аспект суспільно-історичного життя;	використовувати національні варіанти НМ; розуміти фонову, безеквівалентну, мовно-культурну лексику; сприяти розвитку соціальної компетентності;	використовувати лінгвосоціо- культурні знання у повсякденному, професійному спілкуванні НМ; продувати тексти і сприймати інформацію відповідно до соціальних умов спілкування; здійснювати міжособистісну комунікацію; критично аналізувати свою діяльність і діяльність інших;
Дискур- сивно- компен- саторна	знання про побудову дискурсу, поведінкову складову в усному або письмовому спілкуванні, невербальні засоби; компенсаторні засоби; етикетні формули мовлення;	коректно використовувати комунікативні акти; прагматично вживати лексико- граматичний матеріал; коректно артикулювати висловлювання;	вступати у розмову; реагувати на запитання, пропозиції; без певних труднощів формулювати повідомлення; концентруватися на повідомленні, а не на мові; адекватно реагувати на комунікативну поведінку співрозмовників; виявляти інтерес до комунікативної події;

Навчально-стратегічна	знання комунікативно-когнітивних, метакогнітивних стратегій, стратегій для навчання мови і мовлення;	контролювати, оцінювати навчальні, комунікативні досягнення; коригувати висловлювання, застосовувати методи, прийоми, способи для оволодіння іншомовним матеріалом;	уміння самостійно організувати навчально-пізнавальне середовище; оперувати навчальними, комунікативними стратегіями: порівнювати, упорядковувати, класифікувати навчальний матеріал згідно із завданням;
Професійна	мовні, мовленнєві знання; знання дискурсу; методичні, психолого-педагогічні знання; знання професійних термінів;	аналізувати зміст навчальної дисципліни; використовувати мовний, мовленнєвий матеріал, здійснювати відбір навчального матеріалу; формулювати правила; здійснення науково-дослідницької роботи; здійснення творчої роботи за фахом;	моделювати іншомовне середовище; сприяти формуванню і розвитку комунікативних умінь; укладати іншомовний матеріал, дотримуючись принципу мультимодальності; організувати кооперативне навчання;
Між-культурна	знання рідної і чужої культури як феномена суспільства; моделі культури; засобів вираження національно-культурних фактів; знати, як культури можуть взаємодіяти між собою через представників з погляду на етноцентричність культури; соціокультурні форми взаємодії, визнані в обох культурах.	порівнювати рідну і німецьку мови; прояви культури у кожній із німецькомовних країн; використовувати стратегії для контактування із представниками німецькомовної спільноти; виявляти інтерес до співрозмовника чужої культури особливо на рівні ставлення та відношення; виявляти культурні схожості та відмінності у рідній та німецькій мовах.	взаємодіяти як посереднику між власною і чужою культурами; уникати стереотипів і упереджень, сповідуючи релятивізм у спілкуванні; ініціювати міжкультурний діалог; інтерпретувати культурні факти і події; виявляти відкритість із толерантним ставленням до комунікантів.

Зміст навчання і вивчення ІМіК знаходить своє відображення у добиранні мовного і мовленнєвого матеріалу, який доцільно здійснювати із урахуванням принципів: *необхідності й достатності* змісту для реалізації цілей навчання; *посильності й доступності* змісту загалом і його частин зокрема (Ніколаєва, 2010, с. 10). Згідно із першим принципом навчально-методичний матеріал повинен відповідати тим цілям і завданням, досягнення і вирішення яких буде результативним. Другий принцип передбачає, що матеріал є оптимальним у часовому вимірі та забезпечує оволодіння іншомовними навичками і вміннями. Обсяг матеріалу має бути прямо пропорційним часу, який відводиться навчальним планом для практичної дисципліни НМ. Крім того, посильність передбачає той мінімум іншомовного матеріалу, якому віддається максимум зусиль без втрати інтересу студентів до опанування ним. У такий спосіб у них зберігаються внутрішні мотиви, впевненість у власних можливостях, що є одним із критеріїв СР в аудиторних або позааудиторних умовах.

Добирання лексичного матеріалу передує добиранню граматичного і фонетичного матеріалу. Укладання словників-мінімумів стало традиційним у нинішніх умовах підготовки фахівців з ІМ. Добирання лексики визначають тематичність і частотність, вживаність лексичних одиниць у повсякденному спілкуванні відповідно до визначених тем навчального плану. Укладання такого мінімуму для майбутніх викладачів НМ ускладнюється тим, що науково-дослідницька діяльність потребує великого обсягу професійно-фахових термінів. У цьому випадку доцільними є міні-коментарі до текстів як предмету обговорення. Крім того, національно-культурні лексичні одиниці, зміст яких можливо зрозуміти лише у порівнянні із рідною мовою, потребують також додаткової інформації та усної тематизації.

Щодо граматичного і фонетичного мінімуму, то сферою їх функціонування є висловлювання і текст, сферою їх комунікативного втілення - дискурс (Бацевич, 2011, с. 87). Саме цей пласт мови є як мінімумом, так і максимумом, з огляду на те, що від них залежить семантичний склад тезаурусу. Граматичний і фонетичний матеріали неможливо обмежити під час продукування текстів (Бориско, 1999), зокрема ведення дискурсу.

Принципом добирання іншомовного матеріалу є також *тематичність і комунікативна цінність* (Бориско, 1999 с. 115). Це означає, що навчальний матеріал повинен відповідати темам, предмет обговорення яких відображає дійсність існуючих проблем, а, отже, виникає комунікативна потреба у спілкуванні та використанні іншомовного матеріалу. Комунікативна цінність, пов'язана напряму із автентичністю, сприяє активізації мовленнєвої діяльності студентів магістратури, зумовлює мінімальні затрати часу на обдумування інтерактивних дій під час формування МІКК.

*Принцип культуровідповідності* передбачає збереження лінгвокультурологічного портрету німецькомовних країн. Насиченість навчального матеріалу фактами про ці країни, елементами, виявами культури забезпечує майбутнім викладачам НМ можливість усвідомити себе посередником між рідною і німецькомовною культурами.

Становлення майбутнього викладача НМ стає можливим за умови опрацювання фахової літератури, що виокремлює принцип *професійної спрямованості* (Бориско, 1999, с. 106; Задорожна, 2011, с.147). Запропоновані студентам магістратури автентичні плани-конспекти, перегляд відеоматеріалів-уривків занять колег-носіїв НМ презентують специфіку майбутньої діяльності, яка, в свою чергу, позначається на характері добирання матеріалу з урахуванням лінгвосоціокультурної інформації для здійснення міжкультурного діалогу в освітній і професійній сферах.

Отже, продуктивність підготовки викладача НМ як дослідника і вторинної культуромовної особистості вбачаємо в єдності функціонування предметного і процесуального аспектів змісту формування МІКК, дібраного з урахуванням принципів необхідності й достатності, доступності й посильності, культуровідповідності й професійної спрямованості, які визначають специфіку її формування.

## 2.5. Принципи формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Результативність реалізації цілей і завдань формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР забезпечує низка принципів, які трактуються в методичній літературі (Бігич та ін., 2013 с. 110; Полонська & Пасічник, 2020; Тарнопольский & Кабанова, 2020; Редько, 2022, с. 45 та ін.) здебільшого як вихідні положення, завдяки яким узагальнюються найсуттєвіші сторони освітньої і практичної діяльності студентів. В організації процесу формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР розглядаємо принципи як основні правила діяльності, керуючі ідеї, які взаємопов'язані із підходами до здійснення міжкультурної комунікації в умовах аудиторного та позааудиторного навчання. Принципи визначають цілі, зміст, методи й організацію навчання і вивчення ІМіК, які в сукупності утворюють фундамент, завдяки якому майбутній викладач НМ пізнає себе як суб'єкта, як вторинну культуромовну особистість, як фахівця на фоні глобалізаційних змін світової спільноти.

Під час організації освітнього, культуромовного, процесу з практичної дисципліни НМ ми дотримуємось тих правил і поведінки, які скеровують організаційну й мисленнєво-мовленнєву діяльність майбутніх викладачів НМ і доповнюють їхній творчий потенціал знаннями і досвідом у контексті міжкультурної взаємодії із представниками німецькомовних культур, а також теоретичним і практичним досвідом представляти себе і свою українську національну культуру на міжнародній арені.

Традиційно виокремлюються загальнодидактичні та методичні принципи. До *загальнодидактичних* відносяться принципи наочності; індивідуалізації і самосвідомості; творчості; міжпредметної координації. *Методичні принципи* охоплюють принципи комунікативності; урахуванням рідної мови і культури;

взаємопов'язаного навчання ІМіК і професійної спрямованості навчання і вивчення НМіК.

Формування МІКК відбувається в тісному взаємозв'язку зазначених принципів, що підсилює ефективність кожного з них і уможливорює майбутнім викладачам НМ наповнити своє навчально-пізнавальне середовище засобами і діями над ними.

До першого засобу навчання відносимо *наочність*, яка може бути вербальною і невербальною, слуховою і зоровою. Під час дотримання принципу наочності необхідно враховувати потенційні труднощі під час розвитку продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності, а також побудови дискурсу у говорінні чи письмі.

Відповідно до закономірностей здійснення комунікації вербальна наочність виражається у мовній або словесно-мовленнєвій формі (Fix, 2022), що представляється як зразок усного або писемного мовлення у вигляді продукування тексту. Викладач НМ або її носій демонструють епізод діалогу чи монологу, чи приклад написання тексту відповідно до жанру. Ф. Бацевич визначає текст подвійно: а) текст як словесна матерія (мовний об'єкт і результат спілкування) і текст як продукт, виготовлений із цієї матерії, тобто “словесний продукт - твір”, що втілюється у ситуацію й “оживає” у вигляді дискурсу (Бацевич, 2009, с. 163). Вербальна наочність є джерелом лінгвокультурного розмаїття, яке представляється текстами різних жанрів і типів. Аудіотексти слугують слуховими зразками, що вдосконалює фонетико-орфоепічні навички й уміння майбутніх викладачів НМ.

До невербальної наочності належать засоби у формі світлин, ілюстрацій, предметів, схем, карт тощо. Така зорова наочність є не тільки додатковим подразником для стимулювання мисленнєво-мовленнєвих дій, а й основною опорою під час продукування повідомлення, наприклад, культурно-мистецький витвір для обговорення. В контексті міжкультурної комунікації зазначені засоби є елементами культури німецькомовних країн, зокрема картини, полотна художників різних епох, світлини різного історичного періоду, ілюстрації із зображенням повсякденного життя. Ілюстрування іншомовного навчального матеріалу бере початок у кінці 19-го століття й упровадження його пов'язане із появою прямого методу. Оснащення підручників краєзнавчою інформацією, зокрема світлинами, мало особливий успіх у вивченні культурознавства (Reinfried, 2010 с. 277). Логічним продовженням сягає започаткована традиція у сьогодення, коли світлини, ілюстрації до артефактів культури країни стали частиною навчального інструменту для знайомства з нею, навколо чого розгортається комунікативна діяльність.

Будь-яка наочність несе в освітній процес елемент новизни, яка є одним із стимулів для здійснення мисленнєво-мовленнєвих дій. Відповідно до нейропсихологічних механізмів сприйняття і розуміння іншомовного матеріалу (див. підрозділ 1.4) лімбічна система людини реагує на зовнішні подразники через зоровий або слуховий канал, у процесі чого відбувається оцінювання наочності на “добре” - “погано” - “потрібно” - “не потрібно”. Для позитивного сприйняття новизни через наочність існує три можливості: взаємозв'язок із

повсякденним життям; культуровідповідна ситуація, в якій нове пов'язується із реальністю; урахування попереднього досвіду, де нове буде його продовженням, тобто нова інформація інтегрує в стару і створює нову якість знань і вмінь. Переосмислюючи думку А.Ейнштейна щодо методів і прийомів вирішення завдань в освітньому процесі, G. Hüther пояснює, що успішний освітній процес залежить першочергово від того, як і чим він урізноманітнюється й удосконалюється (Hüther, 2020, с. 159-161). У цьому руслі значна роль відводиться наочності як інструменту управління мисленнєвими діями. Продуктивність сформованих навичок і вмінь у міжкультурній комунікації визначає взаємозв'язок зорової і слухової наочності, яка може бути також вербальною і невербальною. Наочність виконує три функції: візуальну семантизацію; зображення предметної ситуації та зорової стимуляції висловлювання. Підсилює презентаційні можливості наочності використання інформаційно-комунікаційних технологій, що стимулює одночасно образне, аналітичне мовне уявлення (Верлань, 1998 с. 129; Коваль & Сисоєва, 2009, с. 52). Перегляд фільмів, застосування слухо-зорової наочності або по черговість її втілення створюють основу для мультимодального оснащення освітнього простору.

Отже, реалізація принципу наочності в забезпеченні процесу формування МІКК майбутніх викладачів НМ дає підстави сформулювати такі правила:

- ✓ створення гетерогенного мовнокультурного середовища завдяки віртуальним зустрічам із представниками німецькомовних країн в умовах аудиторного і позааудиторного самостійного навчання;
- ✓ використання слухо-зорової наочності для тематизації нової інформації та вдосконалення навичок і вмінь іншомовного спілкування;
- ✓ сприяння динамічності процесуальних знань і вмінь у міжкультурному середовищі;
- ✓ забезпечення майбутніх викладачів НМ засобами візуалізації для занурення у культурний світ німецькомовних країн;
- ✓ активізація мисленнєво-мовленнєвої діяльності із залученням культурного продукту, витворів мистецтва, як символів національно-культурної ідентичності;
- ✓ формування мовленнєвих навичок і вмінь на основі використання текстів-зразків для оволодіння вербально-семантичними, стилістичними, зокрема національно-культурними засобами, сприйняття і породження тексту;
- ✓ демонстрація переваг використання наочності з метою акультурації студента магістратури для розбудови дискурсу на рівні діалогу культур;
- ✓ моделювання культуромовного середовища за допомогою вербальної і невербальної наочності, що слугує зразком в організації самостійного навчання і вивчення ІМіК;
- ✓ оптимізація процесів спостереження щодо відмінностей в історично-культурних сферах становлення етнокультур.

Комунікативна поведінка як наочний зразок, змодельований викладачем НМ під час аудиторного заняття, є невід'ємним атрибутом мовного, ритуального етикету двох різних культур, що дає можливість семантизувати



студентам магістратури лакунарні одиниці НМ. До раціонального усвідомлення навчального матеріалу необхідно підключати чуттєво-емоційну сферу людської свідомості, і тільки при гармонійному поєднанні розуму, відчуттів й емоцій вдається забезпечити успішний процес опанування іншомовним матеріалом, його віддзеркалення у мові, а саме на її лексико-семантичному рівні (Бакум, 2019, с. 72).

Один із ключових чинників ефективного оволодіння іншомовними навичками й уміннями є *індивідуалізація і самосвідомість* суб'єктів в освітньому процесі. Індивідуалізація освітнього процесу - це можливість надати кожному із студентів шанс розвивати моторний, інтелектуальний, емоціональний, соціальний потенціал і підтримати його релевантними заходами впливу (Jaworska, 2016, с. 70). С. Чебровська виокремлює принцип індивідуалізації як право кожного студента вибирати форми навчання відповідно до власних інтересів, досвіду, індивідуальних особливостей, а також у визнанні цього права викладачем (Задорожна, 2011, с.130). Організація процесу навчання і вивчення ІМіК - це урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів і забезпечення їх можливостями досягнути бажаного рівня в оволодінні іншомовним спілкуванням (Бігич та ін., 2013, с. 484). Отже, в центрі освітнього процесу перебувають студенти магістратури, психологічні особливості яких характеризуються самостійністю й автономністю з огляду на їхній розвиток і становлення самовираження як майбутнього фахівця та представника української національної культури - посередника на межі з німецькомовними культурами. Вважаємо, що принцип індивідуалізації й самосвідомості повинен охоплювати національні характеристики студентів, оскільки їхня якість прямо пропорційна самовираженню у навчальній педагогічній, особистій і публічній сферах життя, зокрема відповідальний індивідуалізм (див. підрозділ 2.2).

Структура самосвідомості складається із чотирьох компонентів: самооцінки, прагнення, соціально-психологічні очікування та "образу-Я" (Савчук, 2017 с. 148). У контексті міжкультурного спілкування та розбудови діалогу на міжнаціональному рівні майбутні викладачі НМ конфронтують із системою національних цінностей спільноти, до якої вони належать, і здійснюють самооцінювання тих якостей, які потрібні для подальшого їх зростання у цій спільноті як мовної особистості, так і фахівця. Дорослість студентів магістратури дозволяє формувати самосвідомість через прагнення вибору досягнення цілей, які є основоположними у їхньому житті. Невід'ємною складовою є у взаємодії представника однієї культури уявлення оцінки представників власної або іншої етнолінгвокультури, що відображається у комунікативній поведінці "образу-Я". Зважаючи на конструкт "образ-Я" як індикатор національно-культурної належності, освітній процес надає можливість студентам магістратури вдосконалювати соціально-процесуальний і перцептивно-психологічний компоненти міжкультурної компетентності (див. підрозділ 1.3), а також навички і вміння спілкування рідною та іноземною мовами як засобом вираження культуромовної особистості.

Із урахуванням *індивідуальних* особливостей кожного студента магістратури розвивається індивідуальне бачення власної навчально-пізнавальної траєкторії. Вона є провідником до пізнання культури й оволодіння ІМ, на шляху до якої здійснюється саморефлексія і самовизначення щодо постановки цілей і завдань, які відповідають реальним умовам самостійного навчання, а також навчання упродовж життя. Дотримання принципу індивідуалізації в процесі формування МІКК відбувається з урахуванням цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання (Ніколаєва, 2008, с. 217). Для визначення цих складових й індивідуально-типологічних особливостей учасників освітнього процесу викладачем НМ проводиться кропітка праця, щоб встановити відповідність між цілями заняття та рівнем підготовленості студентів магістратури. Враховуючи їхній навчальний досвід, ми розглядаємо суб'єкт-суб'єктний педагогічний процес з позиції студента, тобто “знизу” з метою уникнення труднощів в організації індивідуального підходу до кожного із них (Голік, 2010). Майбутні викладачі НМ беруть безпосередню участь у створенні навчально-пізнавального середовища з метою забезпечення себе релевантними засобами навчання, можливостями досягти практичну мету на кожному занятті з НМ. У такий спосіб відкривається освітній простір для професійно-педагогічної і творчої діяльності студентів магістратури, що оптимізує індивідуалізаційний процес, самосвідомо ставитись до вибору і реалізації навчальних можливостей.

Відкритість заняття відбувається на трьох рівнях: методично-організаційному рівні, коли студенти магістратури самі вибирають засоби навчання для розв'язання комунікативних завдань; змістово-навчальному рівні, коли студенти магістратури свідомо пропонують мовні, мовленнєві засоби згідно з інтересами і симпатіями до змісту теми у межах тематичного комплексу; педагогічному рівні, коли студенти магістратури свідомо ставляться до вибору соціальних форм співпраці, кооперативної взаємодії (Jaworska, 2016, с.73). Відкритість заняття НМ з метою індивідуалізації і самосвідомості у навчально-пізнавальному процесі є передумовою формування професійно спрямованих навичок і вмінь фахівця. Реалізація принципу індивідуалізації та самосвідомості відкриває шлях до автономної діяльності студентів магістратури під час їхньої СР.

Принцип *індивідуалізації і самосвідомості* під час формування МІКК майбутніх викладачів НМ передбачає дотримання таких умов:

- ✓ стимулювати мотивацію у здійсненні когнітивно-пізнавальних дій під час удосконалення продуктивних і рецетивних видів мовленнєвої діяльності;
- ✓ керувати процесом навчання - самоконтролю і самооцінювання власних досягнень і результатів комунікативної, професійної і міжкультурної діяльності;
- ✓ розвивати мовне чуття, чуттєво-емоційне ставлення до чужих культур, засобами вираження яких є мова, що ідентифікує особистість як “образ-Я”;
- ✓ формувати індивідуальний стиль оволодіння МІКК під час СР й упродовж життя;

- ✓ надавати освітньому процесу інтенсивності й відкритості в комунікативній поведінці, коли прагнення бути зрозумілим і виправдовує поставлені цілі.

З огляду на вищезазначене сформулюємо правила, дотримання яких сприяє оптимізації освітнього процесу:

- ✓ надавати значення індивідуальній відповідальності, самовідповідальності за результати виконаної роботи;
- ✓ урахувати рівень підготовки, комунікативного розвитку студента як суб'єкта педагогічної діяльності;
- ✓ забезпечувати відкритість заняття НМ, де студенти магістратури виконують одну із головних ролей в освітньому процесі;
- ✓ визнавати національно-культурні риси, надаючи перевагу “образу-Я”;
- ✓ стимулювати автономію студентів магістратури в процесі СР;
- ✓ надавати їм можливість знайти власний індивідуальний стиль учіння;
- ✓ сприяти функціонуванню формули “знизу-вгору”, коли студентоцентричність визначає шлях в організації культурно-мовленнєвого середовища.

*Творчість* особистості ми розглядаємо як один із показників активної і продуктивної діяльності. Творчість – це діяльність, що породжує якісно нове, таке, що відрізняється неповторністю та суспільно-історичною унікальністю (Голік, 2010, с.146). Майбутній викладач НМ як творча особистість є конструктором власного “образу-Я” як представника культури, так і висококваліфікованого фахівця з навчання НМ. Адже оволодіння ІМіК є творчим процесом, який потребує постійного вдосконалення та забезпечує вихід за межі навчально-пізнавального середовища, а також формує ставлення як до рідної мови, так і до НМ. Мова віддзеркалює загальний рівень культури особистості - її пасивний або творчий характер (Русанівський, 1990, с. 8). А, відтак, формується мовна творчість майбутніх викладачів НМ, яка виявляється у розбудові, “омовнені” дискурсів, тобто у творчому формуванні смислів подій (Загнітко, 2017, с. 62). Творчий характер процесу навчання ІМіК виявляється у тому, що студенти магістратури, вирішуючи комунікативні завдання, реалізують власні наміри, вчаться переносити сформовані вміння та засвоєні знання у новий контекст їх використання (Бакум, 2019).

Творчий компонент освітнього процесу сприяє студентам магістратури змінити стан пасивного спостерігача часто із продуктивною діяльністю на активного комуніканта, уважного суб'єкта-співрозмовника у педагогічній взаємодії. Творчість розглядається як форма активності, яка бере участь у всіх когнітивно-пізнавальних процесах, зокрема сприймання, розуміння, запам'ятовування, мислення, що є етапами у мисленнево-мовленнєвій поведінці індивіда. Використання навчальних стратегій базується на закономірностях психологічних процесів, що в сукупності формує творчі якості студента. Система творчих якостей студента, яка відповідає творчому процесу, чия реалізація базується на мисленнєвій діяльності (Бондаренко, 2005, с.64), вміщує три етапи: 1) виникнення творчої ситуації - відчуття новизни, чуттєвість до протиріч, бажання пізнати нове, вирішити проблемне завдання; 2) творчий етап - оригінальність мислення, бажання розв'язати завдання (написати текст,

прочитати статтю, обґрунтувати думку, створити презентацію тощо); 3) етап завершення - представлення продукту, здібність користуватися різними формами пред'явлення (усний, письмовий, комбінований), застосування знань і вмій у новій комунікативній ситуації.

Під час формування МІКК, зокрема виконання продуктивних вправ і завдань, майбутні викладачі НМ мають можливість втілити свій досвід у творчий процес, розкрити свій потенціал, оскільки завдання є інструментом, за допомогою якого здійснюється особистісне самовираження. Творчий саморозвиток особистості є особливим видом творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямованої на інтенсифікацію й підвищення ефективності процесів "самості", з-поміж яких системоутворюючими є самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, творча самореалізація й самовдосконалення особистості (Голік, 2010, с. 212). Творча самореалізація майбутніх викладачів НМ розкривається у розумінні чужої мови, нової культури, її національно-культурної специфіки, коли потрібно візуалізувати вербально-семантичні засоби, які виступають реаліями або безеквівалентною лексикою у зіставленні із рідною мовою і культурою.

Сформулюємо правила дотримання принципу творчості під час формування МІКК:

- ✓ створення студентам магістратури умов в освітньому процесі для втілення творчих задумів;
- ✓ забезпечення творчого характеру різним типам вправ у всіх видах мовленнєвої діяльності;
- ✓ створення умов для розвитку творчих ідей з метою пошуку релевантної інформації і впровадження її у навчально-пізнавальне середовище;
- ✓ надання можливостей творчо підходити до використання навчальних стратегій;
- ✓ виконання репродуктивних вправ і завдань як передумови творчої пізнавальної діяльності.

Навчання і вивчення ІМіК тісно пов'язане із іншими навчальними дисциплінами ОП. Їхня взаємопов'язаність, зокрема фахових дисциплін, які викладаються рідною та німецькою мовами, створює передумови формування у студентів магістратури цілісної картини світобачення передусім рідною мовою. Доцільність *міждисциплінарної координації* як засобу полягає у подоланні штучних меж між окремими системами знань, що засвоюються студентами в процесі вивчення різних навчальних дисциплін (Гришкова, 2015, с. 108). Часто цитована теза Я. Коменського: "Все, що перебуває у взаємозв'язку повинно викладатися у такому ж зв'язку", підкреслює доцільність міждисциплінарної координації, зокрема профільних теоретичних і практичних дисциплін (Терентьева, 2016, с. 317). Перевага відбувається на предметно-мовному рівні, коли НМ вивчається теоретично як система з метою професіоналізації. Майбутні викладачі НМ - це фахівці з іншомовної освіти, де знання теорії НМ є одним із ключових компонентів їхньої професійної компетентності.

Проблема формування МІКК майбутніх викладачів НМ підсилює значення врахування міждисциплінарної координації, оскільки культура рідної

та німецькомовних країн може викладатись рідною мовою. Це робить суттєвий внесок у розуміння культури як феномена будь-якого народу чи спільноти. Потрібно враховувати навчальний досвід майбутніх викладачів НМ, який сформувався на основі дисциплін на першому (бакалаврському) рівні здобуття вищої освіти, наприклад, “Лексикологія”, “Стилістика”, “Історія німецької мови” тощо. Мовні елементи культури з дисципліни “Історія зарубіжної літератури”, “Українська література в світовому контексті” тощо є частиною змісту міжкультурної комунікації, оскільки надають уявлення про цілісну реальну картину світу.

Набутий досвід з німецькомовних дисциплін слугує підґрунтям для подальшої розбудови німецькомовного бачення реальності. На другому (магістерському) рівні вищої освіти майбутні викладачі НМ удосконалюють навички і вміння, поглиблюють знання для їх використання у професійній діяльності під час здійснення навчальної і виробничої педагогічної практики, у науково-дослідницькій роботі з написання випускової кваліфікаційної роботи.

Заохочення до вивчення культури німецькомовних країн, а також рідної культури відбувається у процесі вивчення вибіркового дисциплін, які представляють широкий спектр освітнього процесу, мова викладання яких є українською. Отже, наближення і вивчення культури рідною країною та німецькомовних країн відбуваються в освітньому процесі як рідною, так і німецькою мовами, що оптимізує процес формування МІКК.

Міждисциплінарна координація передбачає взаємодію різних навчальних дисциплін як на мовному (наприклад, “Культура усного і писемного мовлення німецької мови”), так і на предметному (наприклад, “Німецька література ХХ ст.”, “Методика реалізації міжкультурної іншомовної освіти” тощо) рівнях. Інтегровані знання, навички і вміння в іншомовній діяльності збагачують і доповнюють МІКК і певною мірою полегшують сприйняття й усвідомлення інформації з профільного навчального матеріалу та здійснення міжкультурної комунікації, яка характеризується національно-культурними проявами здобутків народу.

Для реалізації принципу міждисциплінарної координації висувуються такі вимоги:

- ✓ створити умови для входження майбутнього викладача НМ у сферу професійних понять;
- ✓ спонукати до впровадження набутих знань і вмінь з інших навчальних дисциплін в освітній процес іншомовного спілкування;
- ✓ зіставляти феномени рідної та німецької мов і культур;
- ✓ використовувати відомості про свою етнолінгвокультуру для усвідомлення НМ, її національних варіантів і культури.

З-поміж *методичних принципів* звернемося передусім до принципу *комунікативності*, який співвідноситься з оволодінням чотирьох видів мовленнєвої діяльності, взаємопов'язаними у комунікативному процесі. Практичні цілі (див. підрозділ 2.3.) співвідносяться із комунікативністю, природа якої забезпечити функціонування людини у суспільстві.

Комунікативність зумовлює людині потребу у спілкуванні, вирішення комунікативних завдань, задоволення від досягнутих цілей і намірів.

З опертям на принцип комунікативності процес формування МІКК організується відповідно до умов реального спілкування, критеріями якого є комунікативна ситуація (дискусія, подія, модератор, емоційний стан, учасники, обставини дійсності; доповідь - подія, лектор, аудиторія, презентація, учасники тощо); застосування різних видів роботи соціальної інтеракції. У будь-якій комунікативній ситуації, пов'язаній із сферою спілкування, відбувається взаємодія комунікантів за допомогою вербальних і невербальних засобів вираження думки, де останні, "немовні", можуть заподіяти певні незручності, дискомфорт під час обміну інформацією. Тому, навчальна соціально комунікативна ситуація повинна містити елементи невербальної лексики, як одиниці комунікації, як принципу реального автентичного спілкування. Прикладами невербальної лексики є: похитувати головою у знак згоди чи підтримки - *j-m beifällig nicken, mit dem Kopf nicken, j-m Beifall nicken*; вітати з відкритими обіймами - *j-n mit den offenen Armen empfangen*; знизити плечима для вираження незнання - *mit den Schultern zucken*; протягнути руки на знак заперечення - *die Arme nach vorne ausstrecken* тощо.

Під час формування комунікативних навичок і вмій говоріння в межах комунікативної ситуації відбувається побудова дискурсу, ознакою якого є мінімальна несамотійна одиниця - мовленнєвий акт (Яшенкова, 2010, с. 91) (див. підрозділ 2.4). У процесі навчання, вдосконалення спілкування студенти магістратури, як майбутні фахівці і компетентні користувачі НМ, мають дотримуватись культури мовлення, яку складають три аспекти (Яшенкова, 2010, с. 115): мовний аспект (нормативний аспект, знання й дотримання норм літературної мови); комунікативний аспект - вибір і вживання мовних засобів відповідно до комунікативних цілей і намірів; етичний аспект - знання й дотримання правил мовленнєвого етикету.

Побудова дискурсу під час комунікативної діяльності передбачає дотримання реєстрів спілкування, які змінюються залежно від комунікативної ситуації. Наприклад, під час навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності до одного адресата у різних ситуаціях можна звернутися по різному: "Sehr geehrte Frau Professor Krause, / Sehr geehrter Herr Professor Krause," - урочистий стиль; "Liebe Frau Krause.../ Lieber Herr Krause ..." - товариський стиль. У такий спосіб відбувається дотримання мовленнєвого етикету, що характеризується неконфліктним, гармонійним спілкуванням. Під час аудіювання або читання майбутні викладачі НМ оволодівають навичками й вміннями розуміти соціально комунікативну ситуацію, здійснювати рефлексію на почуте або прочитане, користуватись отриманою інформацією.

Принцип комунікативності нам дає підстави сформулювати критерії щодо оволодіння продуктивними видами мовленнєвої діяльності: правильність, коректність, доречність використання мовних, немовних засобів відповідно до соціокультурного середовища; етичність дотримання норм літературної НМ; взаємопов'язане використання продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Проте, доцільність вживання національних варіантів НМ виправдовується комунікативною ситуацією та мовленнєвою культурою. До мовленнєвої культури дослідники відносять звичаї, традиції, соціокультурне середовище спілкування, ознаки яких представляють національно-культурну специфіку ведення дискурсу (Савицька & Співак, 2019, с. 98; Яшенкова, 2010, с. 115).

Урахування принципу комунікативності передбачає організацію активної творчої діяльності студентів магістратури, засобами якої є мова й мовлення у говорінні, аудіюванні, читанні і письмі, де здобуті знання, сформовані навички і вміння набувають нової комунікативної якості. Дотримання умов комунікативності сприяє організації культуромовленнєвої ситуації, забезпечує результат спілкування, який задовольняє власні потреби комунікантів і визнає цілі компонентного користувача НМ у суспільстві.

Реалізація принципу комунікативності під час формування МІКК майбутніх викладачів НМ можлива завдяки: моделюванню автентичних комунікативних ситуацій; створенню творчого навчально-пізнавального середовища; стимулюванню студентів магістратури до кооперативної інтеракції під час СР; дотримання культури мовлення і культурного спілкування; організації навчального матеріалу для різних форм мовленнєвої діяльності та для різних соціальних форм співпраці.

Принцип урахування *рідної мови і культури* передбачає здійснення порівняльного аналізу мовних і культурологічних явищ (Бігич та ін., 2013, с. 118) у рідній та німецькій мовах. Міжкультурне зіставлення допомагає усвідомити, розкрити палітру лінгвокраїнознавчої інформації із властивим для країни характером й образом, пізнання яких здійснюється завдяки знанням рідної мови і культури.

У методиці навчання ІМіК були спроби “позбавитись” рідної мови у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням. Проте, такі наміри прямого методу Г.Пальмера, не виправдалися на практиці. Актуальною є думка Л. Щерби (1880-1944), що можна вигнати рідну мову із аудиторії, але не можна вигнати із голів тих, хто вчиться, вони mimoхить будуть порівнювати форми рідної мови із виучуваною іноземною і зазнавати її впливу (Леган, 2011).

Труднощі, зумовлені національно-культурною специфікою НМ важко піддаються теоретичному поясненню й швидкому використанню в комунікативній діяльності до тих пір, поки не знайдеться схожий еквівалент мовного чи мовленнєвого явища. Рідна мова є простором, де мовець відчувається впевнено, безперешкодно долає комунікативні труднощі, в якому уже існує картина світу, яку він бачить засобами рідної мови. Чужа мова або ІМ зазнає розбудови із постійним зверненням до рідної мови, тому що вона допомагає знайти відповіді на різні зіставлення або порівняння фактів культурного досвіду. Наприклад, *eine Schultüte* - лексична одиниця, яка не має аналогу в українській мові, - це традиційний подарунок першокласнику у Німеччині. Тому, порівнюючи традиції, студент може лише усвідомити таке соціальне явище за допомогою наочності або вербального пояснення. В цьому контексті здійснюється оцінювання комунікантом, наскільки важливою така інформація є для нього, та якими позитивними емоціями наповнюється його

картина світу. Взаємопов'язаність традицій, звичаїв, ритуалів із вербально-семантичними засобами зумовлюють труднощі у їх сприйнятті й розумінні. Семантизація німецькомовних і культурних явищ відбувається за допомогою мисленнєвих механізмів, звичних і прийнятних у рідній мові.

Важливим аспектом є усвідомлення культури НМ, яка передбачає фонові, лінгвокраїнознавчі відомості про слова, поняття, крилаті словесні образи класичної літератури, що стали здобутками національної культури. Виучування і використання такого пласту НМ здійснюється через розуміння рідної національної культури. Реципієнт сприймає світ через призму власно створеного образу світу, “образу-Я”, який доповнюється новими відомостями про наявність іншого чужого і сприйняття його не суперечить або суперечить власному світобаченню. Для уникнення стереотипів й упереджень рідна мова виступає у ролі посередника, який нейтралізує “згладжує” розбіжності, наповнює культурним смислом.

З-поміж розмаїття визначень поняття “культура” виокремлюємо одне, яке, слідом за С. Піддубним, трактуємо як сукупність духовних основ, звичаїв і традицій, а також розумових і матеріальних цінностей, створених народом упродовж його історії (Піддубний, 2016, с. 170). Через рідну мову і культуру в процесі міжкультурної комунікації стає можливим залучити чужу культуру у власний реальний життєвий процес, в якому віддзеркалюються нові факти із чужої культури. Формування МІКК майбутніх викладачів НМ - це шлях, на якому студенти знайомляться із концептосферами німецькомовних країн, що формує ціннісний аспект етнокультури. Цінності як основа історичного становлення виступають регуляторами міжкультурної комунікації в розбудові будь-якого дискурсу. Знання ціннісних переконань у рідній культурі рідною мовою пояснюють існування інших цінностей відповідно до національно-культурної належності і визначають поведінку в соціокультурному просторі, яка потребує від співрозмовника певної акомодатії.

На фоні рідної мови, текстового простору яскраво виражаються нові німецькомовні мовні й культурні явища, які стають інтенціями до пізнання, здійснення когнітивного, мотиваційно-вольового аналізу під час міжкультурної комунікації.

Дотримання принципу *урахування рідної мови і культури* передбачає:

- ✓ забезпечити студентів магістратури навчально-методичними матеріалами із культурними відмінностями і на їхній основі формувати міжкультурну компетентність;
- ✓ тематизувати вербально-семантичні, конативні явища у процесі ведення педагогічного дискурсу;
- ✓ сприяти опертю студентів магістратури на рідну мову і культуру з метою вивчення нового культурного феномену і поглиблення знань рідної мови;
- ✓ демонструвати культурологічні зразки, запобігаючи стереотипізації, упередженню до нових культуромовних явищ;
- ✓ підкреслювати культурну різноманітність рідної країни, самобутність якої є завжди автентичною.



Принцип *взаємопов'язаного навчання мови і культури* означає, що формування МІКК майбутніх викладачів НМ здійснюється в єдності із всебічним історико-культурним розвитком німецькомовних країн. Освітній процес наповнено загальнолюдськими цінностями, цінностями і нормами національної культури етнолінгвокультурної спільноти. Розвиток іншомовного спілкування майбутніх викладачів НМ спирається на мовну картину світу, через яку ототожнюється реальність у свідомості студента, матеріалізована у мовних і національно-культурних особливостях, притаманних певній етнолінгвокультурній спільноті. Унікальність національно-мовної картини світу виявляється на всіх рівнях мови, проте найяскравіше її особливості відображено в лексиці (Загнітко, 2017, с. 52-53) (див. підрозділі 1.2).

Відповідно до принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури навчально-пізнавальна діяльність майбутніх викладачів НМ має на меті конфронтувати із мультимодальною наочністю, яка виступає як стимул до усвідомлення лексико-граматичних засобів у соціокультурному середовищі. Принцип ураховує інший менталітет, який знаходить своє відображення в усному і письмовому дискурсі (Бакум, 2019).

Автентична наочність як засіб пізнання національно-мовної картини світу створює умови для розбудови системи компаративних знань, завдяки яким стає можливим уявити й усвідомити сутність поняття в контексті дискурсу, інформації навчально-методичного матеріалу. Поєднання вербально-семантичних засобів із культурою потребує експлікації на рівні культуротворчої значущості слова як організатора мовленнєвої діяльності. Майбутні викладачі НМ опікуються поняттям культура й усвідомлюють з ним взаємозв'язок мовного засобу, який утворюється через дотримання культурних правил і норм, зумовлених міфами, релігією, національним типом народу (Загнітко, 2017, с. 60). Український філософ Д.Чижевський виокремлює три складові, які експлікують національний тип: народна творчість, найяскравіші історичні епохи та найвидатніші представники цього народу (Пірен, 2011, с.189).

Намагання зрозуміти національний тип німецькомовних народів потребує розуміння своїх національно-етнічних характеристик, щоб усвідомити ціннісно-сміслові орієнтири німців, австрійців, швейцарців. Важливою умовою на занятті під час опанування лінгвосоціокультурної інформації виступає порівняння рідної і німецькомовної культур, набуття контрастивних знань як щодо функціонування мовно-мовленнєвого матеріалу, зокрема комунікативних актів, так і присутності культурних ознак. Актуалізація мовного матеріалу, вилученого із словників, здійснюється за допомогою культурознавчих завдань в автентичних соціально комунікативних ситуаціях.

Під час виконання вправ і завдань відбувається взаємовплив культур, що зумовлює певну акомодацию до чужого, однак зберігається “образ-Я”, формується переоцінка власної культури.

Отже, принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури передбачає:

- ✓ актуалізувати вербально-семантичні засоби в автентичних комунікативних ситуаціях;

- ✓ сприяти студентам магістратури набувати компаративні знання на межі двох іншомовних культур;
- ✓ створювати віртуальне культурне середовище для усвідомлення культури як регулятора смислами, а вербально-семантичні засоби як організатори висловлювання думки;
- ✓ сприяти культуротворчому розвитку студентів магістратури, як культуромовних особистостей у міжкультурному просторі з метою здійснення взаємодії на рівні діалогу культур;
- ✓ звертати увагу студентів на роль посередника під час ведення дискурсу із представниками німецькомовних країн;
- ✓ урахувати значущість текстоцентричного навчання як засобу занурення у світ фонових знань про іншомовну культуру;
- ✓ застосовувати мультимодальні прийоми і методи для адекватного сприйняття й розуміння лінгвістичних засобів під час формування МІКК у сукупності її складових.

Принцип *професійної спрямованості* майбутніх викладачів НМ передбачає врахування майбутньої педагогічної діяльності за фахом (Бігич та ін., 2013, с. 121). Навчання і вивчення ІМіК, набуття лінгвокультурних знань становлять основу професійної діяльності студентів магістратури, яка першочергово втілюється під час навчальної і виробничої педагогічних практик. Принцип успішно реалізується шляхом упровадження в освітній процес професійно спрямованих завдань у контексті суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, коли студенти магістратури мають можливість виконувати роль викладача НМ, втілюючи набуті навички і вміння у кооперативній СР.

Викладач НМ організовує навчально-пізнавальне середовище в такий спосіб, щоб студенти магістратури відчували себе повноправними модераторами, помічниками один одному у процесі здійснення мисленнєво-мовленнєвих дій. Запропонований викладачем НМ широкий вибір засобів навчання і стратегій до них активізують діяльність студентів і водночас є інструментом педагогічної співпраці.

Педагогічний дискурс щодо організації освітнього процесу має бути так званим текстом-зразком у формуванні психолого-педагогічних і методичних навичок і вмінь. Викладач НМ як культуротворча особистість моделює комунікативні ситуації, проєктуючи культуровідповідний зміст німецькомовного середовища. Сформульовані викладачем НМ завдання зорієнтовані на вдосконалення продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності та містять елементи методичного доопрацювання. Наприклад, вербальні засоби навчання оздобити ілюстративним матеріалом; сформулювати комунікативну ситуацію; запропонувати метод для вивчення лексико-граматичного матеріалу тощо.

Професійна спрямованість освітнього процесу покликана оптимізувати й активізувати набуті студентами магістратури знання із суміжних навчальних дисциплін, одним із компонентів яких є культурологічний напрямок. Знайомство із культурою німецькомовних країн і глибоке усвідомлення рідної культури відбувається через елементи професійної діяльності під час

аудиторної і позааудиторної СР, що потребує організаційних навичок і вмінь, самоконтролю і самооцінювання власних здобутків.

Підготовка навчально-методичних матеріалів для формування МІКК з урахуванням професійної спрямованості передбачає врахування можливостей розвитку у майбутніх викладачів НМ схильності до аналізу, удосконалення, класифікації, систематизації вправ і завдань відповідно до здійснення комунікативних дій у говорінні, аудіюванні, читанні й письмі, усвідомлюючи культуромовний дискурс.

Реалізація принципу професійної спрямованості у процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ є ефективною за умов:

- ✓ створення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії;
- ✓ надання студентам магістратури можливості брати участь в організації навчально-пізнавального середовища;
- ✓ забезпечення студентів німецькомовними навчально-методичними матеріалами, наповненими культурологічним змістом;
- ✓ мотивування студентів до виконання науково-дослідницької діяльності з фаху;
- ✓ здійснення комунікативної діяльності НМ, дотримуючись її культуровідповідних норм і шанобливого ставлення до рідної мови;
- ✓ забезпечення комплексом засобів навчання, за допомогою яких здійснюється ефективне оволодіння мовленнєвою діяльністю відповідно до сфери спілкування.

Представлені загальнодидактичні й методичні принципи уточнюють виокремлені нами цілі формування МІКК майбутніх викладачів НМ (див. підрозділ 2.3). Дотримання вищеописаних принципів і їх реалізація сприяють формуванню МІКК з метою підготовки майбутніх фахівців у сфері іншомовної освіти. Організація іншомовного комунікативного середовища залежить від взаємопов'язаного функціонування принципів, що зумовлює якісні показники результату оволодіння іншомовним спілкуванням, результативність якому надає міжкультурна компетентність. Зазначені принципи регулюють організацію СР майбутніх викладачів НМ з оволодінням МІКК.

## **РОЗДІЛ ІІІ. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

### **3.1. Самостійна робота як провідна організаційна форма навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти**

Стрімкий розвиток науково-технічного процесу суспільства пропонує нові виклики майбутнім фахівцям у контексті опанування ІМіК, що зумовлює співпрацю в освітньо-науковому просторі європейської спільноти. Ефективність підготовки до міжкультурної іншомовної комунікації та професійної педагогічної діяльності в освітніх закладах України різних типів, регламентованих національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., залежить першочергово від якості організації освітнього процесу.

Відповідно до основоположних освітніх документів проявляється загальна тенденція у ЗВО – орієнтація на зменшення тижневого навантаження студентів і збільшення часу на їхню СР, підвищення її продуктивності завдяки створенню якісно нового організаційного й інформаційного ресурсного забезпечення (Бенера, 2018, с. 5, Корнева, 2007; Чала, 2015, с. 77). СР магістрантів стає обов'язковою на шляху до оволодіння МІКК в умовах відкритого освітнього простору, пов'язаних, з одного боку, з процесами глобалізації, а з іншого – з потребою самоідентифікації в ньому. В цьому контексті є слушною думка О. Отич, що глобальною метою освіти стає формування не людини освіченої, а людини культурної, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до самоствердження у всіх сферах її життєдіяльності (Курінна, 2020, с. 77).

СР уможливує створення умов для розвитку цілісної особистості, де повною мірою враховані бажання, інтереси, мотиваційно-ціннісний потенціал здобувача вищої освіти. Німецький педагог А. Дістервег (1790-1866) зазначав, що ні розвиток, ні освіту жодній людині не можна дати чи повідомити. Кожен, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями й напруженням. Ззовні він може отримати лише збудження (Полонська та ін., 2013, с. 264).

Освітній процес потребує інтенсифікації за рахунок упровадження нових методів, засобів і прийомів навчання, які слугують передумовою розгляду культури СР, що, в свою чергу, є критерієм створення міжкультурного підґрунтя для взаєморозуміння із носіями НМ, для саморозвитку й самовдосконалення в лінгвокультурному контексті.

Аналіз наукових праць і досліджень дає нам підстави стверджувати, що проблема організації СР розглядається у психолого-педагогічній сфері (Буряк,

2008; Швед, 2013; Бенера, 2017 та ін.). Питання СР як провідної форми організації освітнього процесу оволодіння іншомовним спілкування висвітлюється у працях Н.Ягельської (2005), І. Задорожної (2011), Н. Дмітренко (2020), О. Тарнопольського (2020), З. Корневої (2007), А. Чалої (2015) та ін. Вивчення наукових здобутків дослідників свідчить про багатогранність поняття СР, а також його двоєдиність у навчально-пізнавальній діяльності. Так, з позиції викладача СР – це форма, метод і засіб організації навчання, щодо студента – метод учіння, спосіб навчально-пізнавального процесу і сама навчально-пізнавальна діяльність (Задорожна, 2011, с.10). Тому виникає природна складність щодо однозначного тлумачення феномену СР. Проте, для усвідомлення поняття СР, розуміння його двосторонньої суті та коректного використання під час здійснення самостійної навчальної діяльності майбутніх викладачів звернемося до визначень науковців і представимо їх у табл. 15.

Таблиця 15

**Дефініції самостійної роботи**

Самостійна робота - це	Джерело
різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності учнів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.	С. Гончаренко, 1997, с. 297;
форма навчальної діяльності, яку організовує і контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого управління викладачем (через спеціальні навчальні матеріали), метою якої є оволодіння англomовною комунікативною компетентністю та розвиток автономії студента.	І. Задорожна, 2011, с. 27;
форма навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями й навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності.	О. Горошкіна та ін., 2015, с. 200;
форма організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або у позааудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й вміннями для самоудосконалення.	Н. Ягельська, 2005; З. Корнева, 2007.

Отже, за дефініціями дослідників СР може бути як формою організації освітнього процесу, так і видом навчальної діяльності. Ми будемо дотримуватись визначення СР як *провідної форми* під час здійснення

навчально-пізнавальної діяльності студентів в аудиторних і позааудиторних умовах з метою формування МІКК.

У контексті формування самостійності й самовідповідальності за власноруч обрану траєкторію учіння в педагогічній літературі розглядається самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів, за допомогою якої реалізується СР, що є дотичним поняттям. У контексті психолого-педагогічного аспекту навчально-пізнавальна діяльність експлікується як поєднання мисленнєвої діяльності студентів з їхніми самостійними й фізичними діями. Вона виконується без безпосередньої участі викладача, але за його пропозицією (Данілов, 1999).

З позиції системного підходу (див. підрозділ 2.2) СР, процес здійснення якої відбувається під час самостійної навчальної діяльності, перебуває у системі взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу (див. підрозділ 1.5) майбутніх викладачів НМ, що уможлиблює пояснити кожен із цих елементів як самостійного об'єкта під час формування МІКК.

СР як форма організації набуття знань, розвитку й удосконалення навичок і вмінь реалізується в контексті особистісно-діяльнісного й комунікативно-діяльнісного підходів (див. підрозділ 2.2), особливості яких полягають у синергетичному поєднанні культуромовної особистості та її мисленнєво-мовленнєвих дій на тлі культуровідповідної діяльності. Слушною є думка Н. Молдавської щодо самостійності формування зрілої думки на основі умінь використання знань і культурно-історичного досвіду для аналізу явищ життя і мистецтва (Полонська та ін., 2013, с. 263), елементів культури, які представляють світобачення представників національно-культурної спільноти. Розвиток комунікативної компетентності потребує перманентної самостійності, оскільки людина пізнає мову впродовж життя, шліфування якої відбувається у постійній взаємодії усних і писемних стилів. Крім того, мова, як зазначав О. Потебня (1835-1891) - це "засіб не виражати готову думку, а створювати її, вона не відображення світогляду, який вже склався, а діяльність, що його складає" (Русанівський, 1990, с. 18).

У руслі цього погляду СР з позиції майбутніх викладачів НМ реалізується в самостійному учінні для формування навчально-стратегічної компетентності, для розвитку навичок і вмінь самостійного учіння культуротворення впродовж життя, оскільки мова є частиною культури.

Ефективність СР у процесі самостійного учіння залежить від її логіко-послідовної структури, а саме: усвідомлення студентами поставленої перед ними мети; участь у плануванні самостійної праці; виконання СР у зазначений час із напруженням розумових і фізичних зусиль; вмотивованість навчального завдання; чітка постановка пізнавальних завдань; перевірка результатів за участі викладача (Михайлишин, 2011).

Зазначена структура є невід'ємним компонентом освітнього процесу в контексті системного підходу до формування МІКК майбутніх викладачів НМ, а її реалізація можлива у взаємодії внутрішнього й зовнішнього управління (Задорожна, 2011, с. 11; Полонська та ін., 2013, с. 265).

Зовнішні ознаки СР передбачають планування учіння студентів магістратури, виконання завдань без прямого втручання викладача. Воно може бути опосередкованим за допомогою інструкцій, пропозицій щодо прийомів, методів, засобів або способів виконання. В такий спосіб викладач виступає в ролі помічника або наставника, виконуючи організаційну, керувальну, мотивувальну функції. До внутрішніх ознак СР ми відносимо творчу активність, самовідповідальність майбутніх викладачів НМ, які супроводжуються внутрішніми мотивами й інтенсивним (від лат. *intensio* – напруження, зусилля) виконанням завдань. Крім того, сформований попередній навчальний досвід і набуті знання виступають складовими внутрішніх ознак СР.

Традиційно СР складається із окремих елементів, які взаємообумовлюють один одного і створюють систему, що в сукупності становить ефективний механізм для організації СР як форми саморозвитку й самовдосконалення студента (Полонська та ін., 2013, с. 265), що підсилює системний підхід до формування МІКК майбутніх викладачів НМ. Представимо структурний зміст СР майбутніх викладачів НМ (табл. 16).

Таблиця 16

**Структура самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови**

<b>Самостійна робота</b>					
<b>Зовнішні ознаки</b>			<b>Внутрішні ознаки</b>		
Проблемні завдання	Стратегії учіння	Навчально-методичний матеріал / НМК	Отримані знання і досвід	Мотиваційно-вольові якості	Емоційно-інтелектуальні якості
<b>Самореалізація</b>					

На основі структури детермінуємо СР як вид самостійної навчальної діяльності і форму організації самостійної праці студентів, під час якої вони з певною часткою самостійності і повною мірою самовідповідальності в умовах інтенсивного навчання оволодівають навичками й уміннями, здобувають знання та культурно-історичний досвід з метою самостійного досягнення цілей МІКК і її реалізації в повсякденному й професійному житті, виявляючи навички конструювання нових знань та їх залучення до певних сфер спілкування за нових обставин.

СР ззовні набуває жорсткого, відносно жорсткого та гнучкого управління (Задорожна, 2011, с. 11; Биконя, 2017, с. 27). Жорсткість управління СР першочергово пов'язана із дидактичними матеріалами, які містять зразки або ключі-відповіді для самоконтролю й самооцінювання студентів. Зазвичай таке керування має місце під час формування або вдосконалення мовних навичок і вмій німецькомовного спілкування. Так, доцільно здійснювати самоконтроль використання лексичних одиниць за допомогою ключів-відповідей, їхній конотативний потенціал для виокремлення національно-культурного колориту

НМ або контролювання декларативних знань міжкультурного аспекту в умовах самостійної навчальної діяльності. Відносно жорстке управління СР охоплює нерегламентовані операції під час здійснення мисленневих дій, які можуть мати імпліцитну підтримку у вигляді настанов, інструкцій або певних стратегій до вправ чи проблемно-пошукових завдань. Гнучке управління знаходить свою доцільність під час конструктивно-варіативних або творчих СР, пов'язаних із набутими знаннями і досвідом для досягнення комунікативних або навчальних цілей. Творчими видами самостійного навчання на другому (магістерському) рівні здобуття вищої освіти є дослідницькі СР, зокрема написання рефератів, кваліфікаційної роботи, укладання презентацій, опрацювання наукової та науково-публіцистичної літератури.

Урахування об'єктів цілеспрямованого формування їхніх проміжних цілей, а також видів СР до них визначає міру керування самостійною навчальною діяльністю. Так, самостійне опрацювання матеріалів для накопичення вербально-семантичних засобів та тренувальне вправління з ними передбачають жорстке управління; самостійна мовленнєва практика у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності – відносно жорстке або гнучке керування завдяки імпліцитним засобам; самостійна науково-пошукова діяльність, творчі види СР (укладання вправ і завдань), тобто формування професійної компетентності потребують гнучкого керування, а у разі необхідності й консультативної допомоги викладача НМ. Міжкультурний аспект самостійного навчання, який більшою мірою виражається у спостереженні й зіставленні культурно-специфічних феноменів різних німецькомовних культур під час здійснення дискурсу передбачає лише гнучке керування.

Отже, процес самостійної навчальної діяльності студентів магістратури передбачає технологічну основу, яку складають навчальні стратегії (див. підрозділ 2.3) і регулятивний контроль відповідно до ступеня креативності формування комунікативних навичок і вмінь, коли жорстке вправління поступається гнучкому. Створення механізмів потреби саморозвитку й самовдосконалення майбутніх викладачів НМ підсилюється необхідністю формування автономності як засобу саморегулювання власним самостійним учінням.

Поняття *автономії* визначається у словнику педагогічних термінів як встановлення норм (правил) для себе самого, тобто бути незалежним від зовнішніх чинників (Гончаренко, 1997, с. 13). Автономне учіння трактується як бажання і здатність особистості бути відповідальним суб'єктом освітнього процесу, здійснювати самостійне учіння і саморозвиватись в освітньому і професійному аспектах (Дмітренко, 2020). N. Bouchama розглядає автономію як освітню мету, показник сформованості вмінь вивчати ІМіК, а також як компонент змісту навчання ІМіК (Bouchama, 2019, с. 59). Автономність є не лише самостійністю, а свобода від впливу інших, тобто самовідповідальність у цілому за власну освітню траєкторію і за отриманий результат цього процесу (Little, 2003).



Отже, автономія майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР відіграє провідну роль не лише в організації навчання, а й слугує дидактичною моделлю, в якій розвиваються навички й уміння набуття знань, культурно-історичного досвіду та їх використання в ширшому контексті мовленнєвих професійних й особистих ситуацій міжкультурного та міжособистісного спілкування. Крім того, автономний режим організації навчально-пізнавального середовища та здійснення в ньому когнітивно-мовленнєвих дій визначає внутрішні ознаки СР, обумовлені психологічно-вольовими якостями студентів (табл. 16).

Успішне формування МІКК під час СР з урахуванням автономності кожного студента залежить від низки умов, дотримання яких визначає принципи побудови освітнього процесу. St. Neuner пропонує на основі особистісно-діяльнісного підходу дотримуватись принципу формування автономного навчання через співпрацю викладача і студентів під час аудиторного заняття; принципу самостійності та відповідальності за власну сплановану траєкторію освітніх дій на основі запропонованих навчальних стратегій. Автори виокремлюють дві групи стратегій, які ми беремо за основу для формування МІКК (Neuner, 2003, с. 242; Nodari, 2010). Група прямих методів і прийомів формування МІКК містить іншомовний навчальний матеріал як основу для формування й удосконалення мовних, мовленнєвих лінгвосоціокультурних, дискурсивних навичок і вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. За допомогою непрямих стратегій студенти магістратури оволодівають навичками й уміннями соціальної компетентності, а також афективно-поведінковими, (мета)когнітивними стратегіями як невід'ємним чинником загальних стратегій для здійснення міжкультурного спілкування (табл. 17).

*Таблиця 17*

**Навчальні стратегії для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності під час самостійної роботи з автономною складовою**

Наскрізні стратегії (когнітивні)	Прямі стратегії (когнітивні)	Непрямі стратегії (афективні, когнітивні, метакогнітивні)
Методи, прийоми, способи ознайомлення, вивчення культурологічної, краєзнавчої, лінгвокраїнознавчої, лінгвосоціокультурної інформації.	Засоби навчання: іншомовні навчальні матеріали (підручники, тощо); методи, прийоми, способи формування мовних і мовленнєвих навичок і вмінь у говорінні, письмі, аудіюванні та читанні.	Методи, прийоми, способи; регулювання навчальним процесом; планування; регламентація виконання завдань; бажання працювати індивідуально і в колективі; дотримуватись кооперативного навчання.

Долучені нами наскрізні стратегії, призначення яких – урахування національно-культурної інформації німецькомовних країн, збагачують процес оволодіння ІКК добром оптимальних прийомів і способів із міжкультурною складовою. Запропоновані викладачем НМ стратегії та їх прийнятність у СР студентів магістратури сприяють автономії й індивідуалізації освітнього процесу, оскільки вибір стратегій здійснюється з урахуванням власних індивідуальних здібностей і можливостей студента. Підтримуючи його точку зору, викладач НМ іде на певні поступки, виявляє емпатійні якості та водночас спрямовує освітній процес на світогляд студента, враховує його інтереси та бажання, що є мотиваційним чинником формування МІКК під час СР.

Упровадження автономної СР у процес самостійного учіння майбутніх викладачів НМ передбачає формування здібностей:

- ✓ володіння навчальними стратегіями пропонуваними викладачем або виокремленими через набутий досвід;
- ✓ самостійного управління власною освітньою траєкторією, оцінюючи оптимальний вибір засобів навчання;
- ✓ критичного оцінювання напрацьованих здобутків у процесі оволодіння ІМіК, зокрема мовних, мовленнєвих, лінгвокультурознавчих навичок і вмінь та міжкультурного аспекту;
- ✓ самовідповідальності за здійснення дискурсів, зокрема педагогічного і наукового, у продуктивних видах мовленнєвої діяльності;
- ✓ дотримання педагогічної взаємодії, завдяки якій уможлиблюється становлення “образу-Я”-викладач НМ;
- ✓ самоконтролю, самооцінювання та саморегулювання особистісних якостей, набутих знань і сформованих навичок і вмінь міжкультурного спілкування.

Організація автономного самостійного учіння залежить від педагогічної моделі (див. підрозділі 1.5), де суб’єкт-суб’єктний взаємозв’язок є регулятором налагодження автономного режиму. О. Тарнопольський виокремлює три рівні автономії студентів (Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 131): 1) рівень повної підпорядкованості викладачу, який повністю організовує та контролює процес (нульовий рівень автономії); 2) перший рівень автономії, або рівень групової автономії (часткова автономія); 3) другий рівень автономії, або рівень індивідуальної автономії (повна автономія). Не заперечуючи інші наявні моделі автономного учіння, погоджуємося з тим, що автономія учіння проходить від нижчого до вищого рівня, оскільки умови та складність навчання потребують певного рівня.

У руслі дидактично-педагогічних досліджень О. Биконі (2017), О. Тарнопольського та М. Кабанової (2020), О. Якушевої (2019), а також, апелюючи до праць М. Швед (2013), А. Чалої (2015), ми виокремлюємо такі компоненти навчальної автономії:

1) психологічний компонент, який охоплює мотивацію, рефлексію, бажання, самоконтроль, самооцінювання та самореалізацію;

2) методологічний компонент, який передбачає оволодіння навчальними стратегіями самостійної діяльності та набуття знань щодо саморегулювання

власним учінням, а також компенсаторними здібностями під час ведення дискурсу в процесі міжкультурної комунікації;

3) комунікативний компонент, який уможлиблює організацію кооперативного навчання, обговорення питань з викладачем НМ, одногрупниками, носіями НМ, зумовлених перебігом виконання проблемних завдань.

Відповідно до умов виконання СР, навчально-пізнавального середовища, в якому здійснюється мисленнево-мовленнева діяльність НМ, а також сформованості кожного із компонентів навчальної автономії ми виділяємо часткову та повну автономії і співвідносимо їх із способом управління СР (табл. 18).

*Таблиця 18*

**Характеристика самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови у навчально-пізнавальному середовищі**

Автономія	Спосіб управління
Часткова автономія	Жорсткий / відносно жорсткий
Повна автономія	Гнучкий

Ураховуючи попередній набутий навчальний досвід студентів магістратури в період здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, вважаємо, що застосування двох рівнів автономії є оптимальним варіантом. Крім того, така релевантність автономного режиму виправдовується дорослістю та підготовленістю студентів виступати у ролі вчителя / викладача НМ.

Отже, навчальна автономія - це здатність студента магістратури у педагогічній взаємодії із викладачем НМ та іншими партнерами по спілкуванню брати на себе відповідальність за здійснення навчальних дій як в аудиторному, так і позааудиторному навчальному середовищі з метою самовдосконалення і саморозвитку іншомовних навичок і вмінь із подальшою саморефлексією у процесі самоконтролю та самооцінювання і самореалізацією у нових життєвих умовах і комунікативних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Викладач НМ як наставник створює відповідні умови студентам магістратури для виконання СР в автономному режимі, зокрема забезпечує або пропонує оптимальні навчально-методичні засоби, за допомогою яких уможлиблюється досягти проміжних і кінцевих практичних цілей. Задля цього виникає потреба класифікувати, виокремити види СР, соціальні форми співпраці для формування МІКК майбутніх викладачів НМ. З огляду на європейський педагогічний досвід пріоритетною соціальною формою, як зазначають D. Rösler (1998, с. 6) і Chr.Reinhard (2008), вважається взаємодія студентів у малих групах на противагу фронтальній діяльності. Взаємодія студентів у міні-групах сприяє розвитку соціальної компетентності, що є передумовою афіліації у міжкультурному спілкуванні. Проте, під час фронтальної й індивідуальної роботи викладач НМ дотримується принципу

індивідуалізації в контексті особистісно-діяльнісного підходу, що виокремлює самоідентичність кожного студента.

Комунікативно-діяльнісний підхід до формування МІКК в умовах автономного учіння уможливує актуалізувати міжкультурний аспект формування МІКК: розвиток умінь рефлексувати власну і німецькомовну культури, що налаштовує на відношення до чужої культури; поглиблення знань про культуру німецькомовних країн для усвідомлення власної самобутності й національно-культурного колориту німецькомовних спільнот; набуття знань про соціальні форми взаємодії у власному і чужому національно-культурному соціумі.

Формування МІКК у сукупності її складових потребує поглибленої уваги до кожної із лінгвістичної і лінгвосоціокультурної субкомпетентностей, навички і вміння яких поділяються на рецептивні, репродуктивні та продуктивні відповідно до видів мовленнєвої діяльності. СР охоплює всі аспекти мовної і мовленнєвої діяльності та передбачає три рівні (Швед, 2013, с.36) самостійної діяльності майбутніх викладачів НМ:

- ✓ репродуктивний рівень, пов'язаний із тренувальними вправами, виконання яких передбачає зразок;
- ✓ реконструктивний рівень передбачає складання планів, реферування наукової і навчальної літератури, порівняння соціокультурних характеристик текстів різних жанрів і типів;
- ✓ творчий рівень містить аналіз та виконання проблемних завдань, пошук і застосування оптимальних стратегій для їх вирішення; виконання проєктів; написання кваліфікаційної роботи; укладання навчально-методичних матеріалів тощо.

Місцем СР є як аудиторія, так і позааудиторні умови. Під час аудиторної СР майбутні викладачі НМ не тільки вдосконалюють іншомовні комунікативні навички і вміння, а й випробовують, “приміряють” під керівництвом викладача НМ навчально-стратегічні засоби із подальшим їх перенесенням у новий контекст навчально-пізнавального середовища. Відповідно до характеристик навчально-пізнавального мікросередовища СР зазнає впливу часового регламенту, що потребує ретельної підготовки вправ і оптимального планування з боку викладача НМ. Автономний режим самостійного учіння студентів зазнає варіативності й оптимізує умови аудиторної роботи, за рахунок чого позааудиторна діяльність набуває ефективності та доповнюється отриманим досвідом на занятті і створює можливості для самореалізації студентів (див.підрозділ 1.3.1). У такий спосіб обидва навчально-пізнавальні середовища взаємодоповнюються за рахунок застосування студентами магістратури знань і умінь, набутих у різних умовах, і утворюють цілісну систему освітнього процесу формування МІКК. СР під жорстким або частково жорстким керування викладача НМ виконується студентами у відносно обмеженій свободі, проте набуває якісніших показників, які успішно реалізуються під час самостійного учіння в повному автономному режимі.

Повна автономія дозволяє студентам магістратури планувати своє учіння, вибрати оптимальні засоби, методи і прийоми, доходити висновків щодо

соціальної форми співпраці для досягнення практичних цілей у процесі формування іншомовних комунікативних навичок і вмінь НМіК.

Сутність СР полягає у її дидактичній функції в освітньому процесі, що відображається в плануванні практичного заняття з НМ. Студенти магістратури виконують СР з метою вдосконалення комунікативних навичок і вмінь у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності; контролю/самоконтролю, оцінювання/самооцінювання власних результатів у набутті знань і вмінь здійснювати іншомовну комунікативну діяльність на міжкультурному рівні й усвідомлення культуровідповідності німецькомовних країн.

Згідно з характеристиками СР узагальнено види СР майбутніх викладачів НМ під час їхнього автономного самостійного учіння в табл. 19.

*Таблиця 19*

**Види самостійної роботи під час автономного самостійного учіння майбутніх викладачів німецької мови**

Характеристики СР	Види СР
Місце виконання	Аудиторна; позааудиторна;
Спосіб виконання	усна; письмова; комбінована (наприклад, презентація);
Види мовленнєвої діяльності; мовний і міжкультурний аспекти	СР з говоріння, письма, читання, аудіювання; СР для оволодіння лексико-граматичним, фонетичним матеріалом; СР для усвідомлення національно-культурного компоненту НМ;
Кількість учасників	міні-групи; індивідуальна, парна, індивідуально-групова (наприклад, модератор-учасники);
Рівень самостійності	репродуктивна, реконструктивна, творча;
Дидактична функція	формування, вдосконалення, самовдосконалення іншомовних комунікативних навичок і вмінь; контроль / самоконтроль, оцінювання / самооцінювання; усвідомлення культуровідповідності НМ і німецькомовних країн, їхніх етнічних спільнот;
Характер керування	з боку викладача; опосередкована засобами навчання; автономне керування з боку студента магістратури - самовідповідальність.

Організована в такий спосіб СР забезпечує процес формування МІКК майбутніх викладачів НМ, який дозволяє реалізувати особистісний потенціал кожного студента магістратури за принципом індивідуалізації і самовідповідальності. Формат автономної СР надає майбутнім викладачам НМ

навчально-методичні матеріали, які уможливають сформувати методичну базу самостійної діяльності щодо оволодіння продуктивними і рецептивними навичками і вміннями НМ із її національно-культурним колоритом. Результативність СР в автономному режимі передбачає навчально-методичні засоби для здійснення самоконтролю і самооцінювання задля слідкування за динамікою самовдосконалення і самореалізації набутих знань і вмінь, зокрема за допомогою мовного портфолію.

Отже, сплановане самостійне учіння створює передумови успішного оволодіння іншомовним спілкуванням в умовах міжкультурної взаємодії комунікантів, а також стимулює майбутніх викладачів НМ до самостійного використання методологічного інструментарію як складника СР, що оптимізує навчально-пізнавальний процес і гарантує механізм гнучкості для самоосвітньої діяльності впродовж життя із використанням надбань сучасної культури.

За умови суб'єктивної свободи СР виробляє у студентів магістратури психологічну настанову на систематичне розширення й поглиблення знань, які набуваються за допомогою методів навчання.

### 3.2. Методи та технології формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Розвиток й удосконалення іншомовних комунікативних здібностей першочергово відбуваються у майбутніх викладачів НМ у межах практичної дисципліни, назва якої у Київському національному лінгвістичному університеті - "Культура усного і писемного мовлення німецької мови" відповідно до ОП другого (магістерського) рівня здобуття вищої освіти. Зміст дисципліни спрямовує викладача НМ до організації освітнього процесу в такий спосіб, щоб поєдналися німецькомовна культура і НМ згідно з принципом нерозривності мови й культури, спрямованих на забезпечення соціального модусу людини і регулювання її індивідуальної діяльності у соціальному оточенні (Конверський, 2013, с. 109).

Ефективність формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР зумовлена застосуванням методів і технологій навчання ІМіК. Задля коректного використання понятійного апарату щодо методів і технологій навчання і вивчення ІМіК наведемо їх визначення. Так, згідно із українським педагогічним словником методи навчання - це упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на вирішення навчально-виховних завдань (Гончаренко, 1997, с. 206). А. Загнітком (2020) метод детермінується як вияв і сукупність способів взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямованих на досягнення мети навчання, виховання і розвитку тих, хто вчиться (с. 420). Методисти визначають метод як сукупність прийомів навчання, як систему цілеспрямованих дій учителя, який організує

пізнавальну і практичну діяльність учнів, яка забезпечує засвоєння ними змісту освіти (Панова та ін., 2010).

Отже, навчання як двоєдиний процес, у якому реалізується суб'єкт-суб'єктна модель педагогічної взаємодії (див. підрозділ 1.5), передбачає дії як викладача НМ, так і студентів магістратури, спрямовані на досягнення поставлених цілей (див. підрозділ 2.3). Традиційною схемою класифікації методів вважається схема, якою послуговуються підручники методики викладання іноземних мов (Бігич та ін., 2013; Тарнопольський, 2019; Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 116). Відповідно до традиційних вимог визначаємо шлях викладача НМ під час:

- ✓ організації освітнього процесу;
- ✓ ознайомлення студентів магістратури з навчальним матеріалом;
- ✓ тематизації національно-культурної складової;
- ✓ здійснення тренування німецькомовного навчального матеріалу під час продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності;
- ✓ застосування іншомовного навчального матеріалу у ситуаціях спілкування, максимально наближених до реального життя;
- ✓ здійснення формувального контролю під час ознайомлення, тренування, застосування й оцінювання як рефлексії і зворотного зв'язку із суб'єктами педагогічного дискурсу.

В умовах самостійного учіння студентів з правом на автономний режим функції викладача НМ переходять здебільшого до студентів магістратури. Однак, часткова автономія (див. підрозділ 3.1) передбачає взаємну діяльність, коли студенти під керівництвом викладача НМ ознайомлюються із іншомовним матеріалом, занурюються у середовище із німецькомовною культурою і НМ, з якими зустрічається власна лінгвокультура, де здійснюється тренування, удосконалюються шляхи самоорганізації, саморегулювання, самоконтролю і самооцінювання набутих знань і сформованих навичок і вмінь, рівень міжкультурної комунікації. У навчально-пізнавальному мікросередовищі, зумовленому аудиторною роботою, закріплюються стратегії навчання, які активно використовуються під час позааудиторного самостійного учіння, коли студенти магістратури є самовідповідальними за власні навчальні дії. В такий спосіб під час повної автономії студенти спираються на досвід, накопичений в умовах часткової автономії, в якій викладач НМ надає регулярну психолого-методичну підтримку. Тому, визначаємо діяльність студентів магістратури під час СР як таку, що переходить безпосередньо в їхнє розпорядження, коли вони дотримуються методичних дій самоорганізації; самостійного пошуку інформації й ознайомлення з нею; самостійного тренування і застосування досвіду у міжкультурному спілкуванні; самоконтролю, самокорекції і самооцінювання у процесі здійснення іншомовного спілкування; рефлексії і самореалізації набутих знань і сформованих навичок і вмінь використання культуромовного досвіду.

Зазначені загальнодидактичні методи потребують конкретизації з метою реалізації підходів і принципів формування МІКК, виокремлених у розділі 2. Урахування психолого-педагогічних закономірностей побудови освітнього

процесу (див. розділ 1) дає підстави визначити ті методи формування МІКК, які сприяють самостійному учінню майбутніх викладачів НМ і підкреслюють їхню автономність під час виконання мисленнєво-мовленнєвих дій щодо формування комунікативної компетентності в сукупності її складових з метою міжкультурного спілкування із представниками німецькомовних країн та впровадження НМіК в освітній процес ЗВО України.

Аналіз науково-методичної літератури (Задорожна, 2011, с. 150; Гришкова, 2015, с. 65; Бухбіндер, 1988, с. 194; Ніколаєва, 2015; Сажко, 2011; Schart, 2010, с. 1172; Cierpielewska-Kaczmarek, 2016, с. 159) та наш власний педагогічний досвід вказують на методи, за допомогою яких майбутні викладачі НМ проявляються як досвідчені науково-педагогічні фахівці, так і активні творчі особистості в пошуку нових способів для створення культурно-мовного середовища, в якому відбувається процес пізнання світу, формування індивідуального та соціального досвіду.

Це проблемно-пошуковий метод, який забезпечує формування МІКК майбутніх викладачів НМ, оволодіння навчальною дисципліною “Культура усного і писемного мовлення німецької мови”, метод проєктів, який інтенсифікує оволодіння продуктивним і рецептивними видами мовленнєвої діяльності, метод мовного портфеля (портфоліо), який уможливує самоконтроль і самооцінювання набутих знань і сформованих навичок і вмінь. Ці методи ґрунтуються на психолого-педагогічних особливостях організації освітнього процесу та відповідають критеріям, які характеризують суб’єкт-суб’єктну педагогічну діяльність:

- ✓ відповідність цілям і завданням формування МІКК майбутніх викладачів НМ;
- ✓ узгодженість із змістом навчання і вивчення ІМіК, який охоплює предметний і процесуальний аспекти;
- ✓ відповідність реальним умовам навчання майбутніх викладачів НМ, ураховуючи їхні психологічні характеристики (вік, рівень набутого фахового досвіду) та зацікавленості у самоосвіті тощо;
- ✓ рівень взаємозалежності викладача і студентів магістратури для виконання СР в автономному режимі;
- ✓ урахування регламентованого обсягу навчального матеріалу для аудиторної і позааудиторної СР;
- ✓ єдність теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців у контексті науково-дослідницької діяльності.

Узагальнивши основи положення щодо застосування методів навчання і вивчення ІМіК, взагалі, та формування МІКК, зокрема, пропонуємо схему методів і технологій для здійснення самостійного учіння (рис. 7). Взаємозв’язок між викладачем НМ і студентами магістратури на основі методів, які дають уявлення про стратегії навчання та визначають тактику навчальних дій, лишається непорушним протягом усього періоду виконання навчальної програми. Варіюється лише ступінь впливу викладача НМ на самостійне учіння студентів, який зумовлюється видами вправ і завдань та етапом їх виконання.





Рис. 7. Методи формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

У контексті особистісно-діяльнісного підходу посилюється автономія студентів, готовність до самоорганізації і самостійного здійснення навчальних дій з більшим потоком інформації, перероблення знань, оцінювання власної діяльності (Задорожна, 2011), що потребує від студентів магістратури активного використання методів, які покликані оптимізувати й інтенсифікувати їхнє самостійне учіння, у процесі якого вони здійснюють самоконтроль і самооцінювання, роблять власні висновки та приймають рішення.

Успішність використання методів оволодіння МКК залежить від технологій навчання ІМіК. Технологія навчання за С. Гончаренком (1997) орієнтована більшою мірою на тих, хто вчиться, а не на предмет вивчення (с. 331). І. Кучеренко (2018) визначає технологію навчання як організацію навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності на заняттях з ІМ із урахуванням певних принципів, методів, прийомів і засобів навчання, де прийом – це елементарний методичний вчинок учителя й учнів, спрямований на вирішення конкретного завдання на певному етапі навчальних дій (Бігич та ін., 2013) і забезпечує високу ефективність освітнього процесу, орієнтованого на тих, хто вчиться (Пометун, 2004). І. Жукевич та О. Пометун конкретизують, що технології – це мистецтво реалізувати методи навчання із найменшою затратою фізичних сил за мінімальний проміжок часу із максимальною активною діяльністю для якісного продукту праці.

Викладач німецької мови, завданням якого є забезпечити готовність освітнього процесу до результативних дій студентів магістратури, має обирати методи і прийоми навчання, які відповідають сучасним викликам здобуття вищої освіти та налагоджують взаємозв'язок із реальними умовами життя. Свідомий підхід викладача і студентів магістратури до формування МКК під

час СР орієнтує на розуміння багатогранності міжкультурного феномену, який охоплює не лише оволодіння лінгвістичними навичками і вміннями у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, а й потребує всебічних знань щодо умов і культури спілкування; правил дотримання етикету; розуміння і використання паралінгвістичних засобів; застосування фонових знань, своєрідності національного характеру носіїв німецької мови, що зумовлено природною культурою їхнього соціуму (Годованець & Леган, 2017).

Для реалізації сучасних підходів до формування МКК майбутніх викладачів НМ (див. підрозділ 2.2) вибір технологій навчання є однією з головних стратегій для здійснення процесу формування іншомовних навичок і вмінь на міжкультурному рівні. В сучасному лінгводидактичному дискурсі розглядається дві стратегії організації освітнього процесу: *традиційна й інноваційні* технології навчання, до яких ми звертались у контексті системного підходу (див. підрозділ 2.2).

Гармонійне поєднання традиційної й інноваційних технологій у моделюванні навчально-пізнавального середовища сприяє створенню довірливих стосунків між учасниками навчальної діяльності; підтримує уяву і фантазію, розвиток яких допомагає студентам магістратури розв'язувати комунікативні завдання, здійснювати науково-пошукову діяльність, де викладач спрямовує інтелектуальну працю на отримання позитивного результату і стимулює перебіг здійснюваних дій.

Інноваційне навчання створює новий тип освітнього процесу, центром якого є співтворчість суб'єктів педагогічної взаємодії (Полонська та ін., 2013). Поділяємо погляди В. Редька, що продуктивними і перспективними є такі освітні технології, які дозволяють організувати освітній процес у ЗВО із урахуванням професійної орієнтації навчання, а також з орієнтацією на особистість студента, його інтереси, схильності й здібності, враховуючи індивідуальну самостійність кожного. Услід за дослідником (Редько, 2011) виокремлюємо такі технології навчання НМіК:

- ✓ контекстні технології, які передбачають перехід від навчально-професійної до безпосередньо професійної діяльності;
- ✓ проєктні технології, коли студенти магістратури самі визначають свій науково-творчий потенціал і готові представляти власні продукти мисленнєво-мовленнєвої діяльності;
- ✓ технологію ведення діалогу культур, яка передбачає інтерактивне оволодіння іншомовним спілкуванням у взаємозв'язку із культурою німецькомовних країн;
- ✓ інформаційні технології, які відкривають широкий спектр можливостей доступу до автентичного іншомовного навчального середовища засобами інтернету та посилюють рівень самостійності в автономному режимі;
- ✓ інтерактивні технології, які передбачають активну співпрацю всіх учасників навчально-комунікативного процесу;
- ✓ модульні технології, які забезпечують освітній процес якісними навчально-методичними матеріалами (підручником, навчально-методичним комплексом) для оволодіння МКК у сукупності її складових.

Ці технології навчання ІМіК забезпечують інноваційність освітнього процесу та передбачають реалізацію активних методів навчання, які є релевантними для методичної системи формування МПКК майбутніх викладачів НМ: технологія *проблемного навчання*, *проектна* технологія, технологія *діалогу культур* (засоби – *культурний асимілятор і postcrossing*), *тандем*-технологія, *кейсова* технологія, технологія *мовного портфоліо*.

Технологія *проблемного навчання* ІМіК може охоплювати декілька технологій, наприклад, інтерактивну й контекстну технології засобами інформаційно-комунікаційних технологій у контексті діалогу культур, коли студенти магістратури засвоюють культуродотичну інформацію, комунікативну поведінку носіїв НМ. Проблемне навчання передбачає інтерактивні навчальні дії, що символізує зміщення акценту в традиційній технології навчання ІМіК з інформаційно-репродуктивної моделі навчальної діяльності на проблемно-пошукову проєктувальну модель, застосування якої підвищує свободу вибору студентів магістратури індивідуальної траєкторії учіння та створює передумови для безперервної освіти (Комогорова, 2019; Фурман, 1991).

Проблемне навчання детермінується як тип розвивального навчання, зміст якого представлено системою проблемних завдань різного рівня складності. У процесі розв'язання таких завдань студентами в їхній спільній діяльності з викладачем і під його загальним керівництвом відбувається оволодіння новими знаннями і способами дій, а через це – формування творчих здібностей, продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій (Кучеренко, 2018). За суб'єкт-суб'єктної педагогічної моделі викладач НМ є консультантом, а студенти магістратури самостійно відповідають за набуття нових знань і формування навичок і вмінь іншомовного спілкування. Спроектоване викладачем НМ проблемне навчання передбачає самостійне набуття студентами знань й оволодіння навичками й уміннями шляхом виконання запропонованих вправ і завдань у певних проблемних ситуаціях.

Проблемна ситуація виникає тоді, коли студентам бракує потрібних знань для успішного виконання завдання. Вона зумовлює інтенсивну мисленнєву діяльність, яка активізує творчий рух до вирішення проблеми. (Задорожна, 2011, с. 153). На основі проблемної ситуації викладач НМ пропонує проблемну вправу чи завдання, виконання яких потребує від студентів магістратури як набутого досвіду, так і досвіду, що формується в процесі навчально-пізнавальної діяльності, стимулами якого є автономність і відповідальність за власний успіх.

Виокремлюючи текст як одиницю предметного аспекту змісту, навчання ІМіК, як автентичне мовленнєве середовище, як елемент іншомовної культури, як продукт і критерій розвитку власної мовленнєвої діяльності, як показник педагогічної культури, матеріалом для формування МПКК майбутніх викладачів НМ за технологією проблемного навчання слугують мовні й мовленнєві поняття, комунікативне значення лінгвістичних одиниць і прагматичне їх використання, проблемно-пошукові завдання, тексти із проблемно-

пізнавальним змістом, художні тексти як джерело лінгвосоціокультурної інформації, національно-культурного колориту німецькомовних країн тощо.

У лінгводидактичному дискурсі навчання і вивчення ІМіК розрізняються проблемні ситуації для формування рецептивних і продуктивних навичок і вмінь видення дискурсу в контексті науково-педагогічної підготовки майбутніх викладачів НМ та ведення діалогу культур із представниками німецькомовних країн. Виокремимо проблемні ситуації когнітивно-перцептивної комунікативної діяльності:

1) *проблемна ситуація з ускладненням* – виконання *комунікативно-пошукового завдання* передбачає пошук нової інформації задля досягнення результату;

2) *проблемна ситуація-діалог*, яка передбачає діалогічне мовлення учасників освітнього процесу та спрямована на активізацію репродуктивних навичок і вмінь. Така ситуація інтенсифікує набуті знання і вміння та переносить їх у нову комунікативну ситуацію, коли студенти магістратури застосовують тактичне вміння аналізувати дійсничні уявлення комунікантів; добирати адекватні й оптимальні для реалізації комунікативного наміру мовні і мовленнєві засоби й способи (Фурман, 1991), що слугує передумовою формування дискурсивної компетентності. Прийомами здійснення мовленнєвих дій у проблемній ситуації-діалозі є інтенції на згадування, повідомлення, порівняння, аналіз, що генерує набутий досвід із процесом нового пізнання, що становить проблему. В такий спосіб сформульована проблема покликана розв'язувати *комунікативно-пізнавальне завдання*;

3) *ситуація-проблема* як тема заняття / творчої науково-дослідницької роботи, яка містить теоретично й практично значущу складову процесу формування МІКК. Ситуація-проблема потребує від майбутніх викладачів НМ стратегічних метакогнітивних умінь спланувати й усвідомити свій комунікативний намір і шляхи його реалізації. В такий спосіб ситуація-проблема створює комунікативні умови для розв'язання *науково-дослідницьких завдань*.

У сучасному дидактично-методичному дискурсі розрізняють психологічну й педагогічну проблемні ситуації. Характеристики останньої представлено в трьох видах дій, спрямованих на виконання різного типу комунікативних завдань. Психологічна проблемна ситуація є індивідуальною, оскільки виникає під час зіткнення суперечностей, які студенти мають самостійно подолати, адже суперечності виступають рушійною силою до саморозвитку, а отже – до самостійного учіння (Задорожна, 2011, с. 151; Савчин, 2007, с. 182).

Отже, застосування технології проблемного навчання для формування МІКК майбутніх викладачів НМ створює оптимальні можливості для:

- ✓ розвитку й удосконалення мовних і мовленнєвих навичок і вмінь німецькомовного спілкування;
- ✓ мисленнєво-мовленнєвих механізмів, сформованих на когнітивній базі діяльності;

- ✓ вироблення рецептивних умінь задля конструювання нових знань та їх засвоєння;
- ✓ сприяння підвищення інтересу до самостійного учіння й самореалізації;
- ✓ активізації психологічних процесів сприйняття й засвоєння нового іншомовного матеріалу;
- ✓ підвищення внутрішньої мотивації з метою усвідомлення “образу-Я” та значущості зовнішніх чинників для здійснення міжкультурної комунікації;
- ✓ здійснення рефлексивної фіксації досягнутих результатів.

Моделювання й планування самостійного учіння з використанням технології проблемного навчання ІМіК передбачає дотримання викладачем НМ програмного навчального матеріалу як предметом оволодіння на кожному занятті та намагання створити творче середовище із відкритим доступом до конструювання навчально-практичних етапів СР.

Проілюструємо вправи, виконання яких передбачає розв'язання проблемних ситуацій у процесі оволодіння німецькомовним спілкуванням на міжкультурному рівні.

### **Вправа 1** – приклад проблемної ситуації з ускладненням

*Мета:* актуалізувати знання про загальнолюдські якості та проаналізувати лінгвосоціокультурні особливості утворення прикметників.

*Прийом:* утворення прикметників від іменників (письмово / усно) і розуміння їх значення.

*Комунікативна ситуація.* Empathie hat die Kraft, die Wahrnehmung von Menschen so zu verändern, dass Unterschiede zwischen Menschen weniger bedeutsam und Gefühle der Fremdheit abgeschwächt werden.

*Завдання.* Lesen Sie die Substantive und bilden Sie von ihnen die Adjektive, damit sich die Gesprächspartner einander positiv einschätzen und sicher am Diskurs teilnehmen können. Achten Sie auf die Suffixe (Wortbausteine) bei der Bildung der Adjektive: -isch, -lich, -sam, -voll, -haft, - .

Die Leidenschaft (*leidenschaftlich*), die Einfühlung (*einfühlsam*), die Verständnis (*verständnisvoll*), das Herz (*herzlich*), die Sensibilität (*sensitiv*), der Takt (*taktvoll*), die Toleranz (*tolerant*) ...

*Суперечність:* вибір суфікса.

*Спосіб вирішення проблеми:* 1) індивідуально / в парах; 2) використання фахових джерел (підручників, довідників, словників); 3) без безпосередньої участі викладача НМ – автономно.

*Контроль:* самостійно, за допомогою словника (тлумачного, друкованого / електронного).

Приклад рецептивно-продуктивної, умовно-комунікативної вправи ілюструє можливість проблемної ситуації із ускладненням. Такі вправи передбачають вирішення комунікативно-пошукових завдань на засвоєння лексичних одиниць, граматичних структур, а також вимовно-інтонаційних навичок задля подальшого їх використання в комунікативних соціолінгвістичних ситуаціях іншомовного спілкування. Виконання вправ із комунікативно-пошуковими завданнями надає підготовці майбутніх викладачів НМ діяльнісного характеру; активізує самостійну іншомовну діяльність, слугує

ефективним засобом стимулювання мовленнєвої діяльності НМ, коли студенти магістратури цілеспрямовано оволодівають лінгвосоціокультурними навичками й уміннями, враховуючи національно-культурну специфіку, яка становить мовний тезаурус: фразеологічні, крилаті вирази; ідіоми, мовно-культурні слова, прислів'я, приказки, що робить мовлення образним, мовно насиченим.

### **Вправа 2** – приклад проблемної ситуації-діалогу

*Мета:* розвивати навички комунікативної поведінки на міжкультурному рівні.

*Прийом:* читання / аудіювання тексту; доповнення пропущеної інформації; ведення діалогу.

*Комунікативна ситуація.* Empathie heißt die Kunst, die anderen zu verstehen, oder die Empathie ist die Kunst des Einfühlens. Empathisch sein, sich in eine andere Person wirklich einfühlen, ist ein Vorgang, an dem Leib und Seele, Herz und Verstand gleichermaßen beteiligt sind.

*Завдання.* Gehen Sie auf die Internet-Seite [\\_http://surl.li/ttydp](http://surl.li/ttydp). Lesen Sie den Text / Hören Sie sich den Text an und ergänzen Sie die im Kasten angegebenen Wörter in die richtigen Lücken.

*Menschen, Horizont, einstellen, Beziehung, Konflikte, Bindung, beobachten, aufzumuntern, Empathie, Maß, Einfühlungsvermögen, Gefühle, Person, Gründe*

Empathie ist die Fähigkeit, die ... anderer Menschen zu verstehen. Wer das besonders gut kann, ist empathisch. Auf Deutsch kennt man den Ausdruck ... . Empathische Menschen können sich gut in eine andere Person hineinversetzen, selbst wenn diese ... ganz anders ist als sie. So wissen sie auch gut, wie sie mit einer Person reden müssen, um sie ... . Das macht sie zu guten Ansprechpartnern, wenn man ein Problem hat.

... ist eine sehr wertvolle Fähigkeit. Sie kann einem dabei helfen, eine enge ... zu einer anderen Person aufzubauen. Auch erleichtert sie das Zusammensein in einer ... . Weil empathische Menschen die Gefühle ihres Partners gut verstehen, können sie sich besser auf ihn ... und so Konflikten vorbeugen.

Empathie ist aber auch überall wichtig, wo man mit vielen ... zu tun hat, etwa auf der Arbeit oder in der Schule. Ein empathischer Chef kann zum Beispiel ... zwischen Mitarbeitern besonders gut lösen.

Jeder Mensch hat von Geburt an ein gewisses ... an Empathie. Im Laufe der Zeit entwickeln manche Menschen dann jedoch mehr Empathie als andere. Das hat vielerlei ... und man kann die Fähigkeit auch erlernen. Oft hilft es beispielsweise, sich mit möglichst vielen unterschiedlichen Menschen auseinanderzusetzen. So erweitert man seinen ... und lernt verschiedene Sichtweisen kennen. Auch kann es etwas bringen, andere Menschen zu ... und dabei zu versuchen, ihre Handlungen zu verstehen.

*Репродуктивні запитання до тексту.* Welche Eigenschaften der Menschen sind von großer Bedeutung? Schätzen Sie die Vorteile der empathischen Menschen

ein? Finden Sie das Synonym zum Wort „Empathie“? Was bedeutet „Empathie“? Welche Wertvolle Fähigkeiten der Menschen kennen Sie?

*Мисленнєво-мовленнєві запитання.* Finden Sie die Empathie als allgemeinmenschlich? Gehört sie den bestimmten linguokulturellen Gemeinschaften?

*Спосіб виконання:* індивідуально; у парах; у міні-групах.

*Контроль:* самоконтроль і самоаналіз.

Вирішення комунікативно-пізнавальних завдань зорієнтовано на розвиток ІКК у продуктивних і рецетивних видах мовленнєвої діяльності. З опертям на прочитану / прослухану інформацію студенти магістратури вчать організувати діалогічне мовлення, в якому обговорюють і вирішують пізнавальні завдання шляхом запитань-відповідей; тверджень-міркувань; ведення дискурсу на міжособистісному й міжкультурному рівнях.

### **Вправа 3** – приклад ситуації-проблеми

*Мета:* проаналізувати лінгвосоціокультурні особливості комунікативної поведінки представників німецькомовних країн (Німеччини, Швейцарії, Австрії, Люксембургу, Ліхтенштейну) та виокремити міжкультурний аспект на основі рідної національної української культури

*Приєм:* самостійний пошук мовних, мовленнєвих одиниць адекватних комунікативній ситуації і занотовування їх.

*Комунікативна ситуація:* Sie beteiligen sich an einer pädagogischen Konferenz zum ersten Mal, wo viele Vertreter aus den deutschsprachigen Ländern sind. Welcher kommunikativen Eigenschaften, Etikettenformeln bedienen Sie sich, um erfolgreich das Gespräch führen zu können.

*Завдання.* Skizzieren Sie Ihre ersten Ideen für die perfekte Lösung des kommunikativen Problems.

*Спосіб виконання:* у парах / групах без безпосередньої участі викладача НМ.

*Контроль:* презентація відповідей у колективі за участю викладача НМ як посередника між німецькомовною і українською культурами.

Представлена у вправі проблемна ситуація є мотивом для здійснення мисленнєво-мовленнєвих дій на когнітивній основі, засобами якої слугують власний досвід, друковані й електронні джерела, інформаційно-комунікаційні технології. Студенти досліджують функціонування мовленнєвого етикету носіїв НМ, який супроводжується паралінгвістичними й екстралінгвістичними засобами спілкування. Занотовування під час виконання вправ сприяє кращому запам'ятовуванню і має на меті формування професійно орієнтованих навичок і вмінь. Робота із довідковою літературою сприяє розвитку наукових і пошукових навичок з подальшим їх використанням у нових проблемних ситуаціях.

Отже, технологія проблемного навчання ІМіК уможлиблює оволодіння майбутніми викладачами НМ навчально-пізнавальною, науково-дослідницькою і науково-пошуковою діяльністю як підґрунтям для розвитку комунікативних навичок і вмінь іншомовного спілкування задля співпраці й взаєморозуміння, самостійного досягнення результату, а, отже, й розв'язання проблемного завдання. Технологія проблемного навчання ІМіК в умовах самостійного учіння майбутніх викладачів НМ є передумовою розвитку суб'єктності в

педагогічному взаємозв'язку з викладачем, ефективним засобом оволодіння теоретичними знаннями і формування за їх допомогою комунікативних репродуктивних і продуктивних навичок і вмінь; має потенціал для використання проєктної технології навчання ІМіК, яка потребує достатніх знань і умінь від студентів магістратури для подальшого самоуправління самостійним учінням в автономному режимі.

Таким чином, технологія проблемного навчання ІМіК спрямована на:

- ✓ реалізацію підходів і принципів формування МІКК майбутніх викладачів НМ;
- ✓ дотримання суб'єкт-суб'єктного педагогічного взаємозв'язку, коли особистість студента магістратури перебуває в центрі освітнього процесу;
- ✓ розвиток теоретичного мислення, творчих здібностей і вмінь їх використовувати у практичній самостійній діяльності;
- ✓ використання іншомовного навчально-методичного матеріалу з метою розвитку декларативної і процесуальної пам'яті, через механізми яких відбуваються запам'ятовування й засвоєння нової інформації з опертям на розуміння її практичної значущості;
- ✓ усвідомлення вільного вибору методів, прийомів, способів, які задовольняють індивідуальні потреби й інтереси із мінімальними затратами часу;
- ✓ гнучкість застосування знань під час мисленнєво-мовленнєвих дій, які відповідають вимогам проблемної ситуації;
- ✓ поступовий перехід до повної автономії в подоланні нових труднощів під час вирішення комунікативних завдань НМ;
- ✓ створення міжкультурного комунікативного комфорту.

*Проєктна технологія* навчання ІМіК уможливіє максимальну інтенсифікацію СР з НМ студентів магістратури в аудиторних і позааудиторних умовах (Савчин, 2007, с. 269; Задорожна, 2011, с. 158; Ніколаєва, 2006, с. 3; Арванітопуло, 2005, с. 3; Cierpielewska-Kaczmarek, 2016, с. 150; Schart, 2010, с. 1172; Willigmann, 2019, с. 305 та ін.). Проєктна технологія розглядається як засіб організації діяльності, спрямованої на особистість студента та як спосіб побудови навчального середовища для комунікативних дій.

S. Willigmann (2019) визначає проєктну технологію як технологію дослідницького, пошукового характеру, яка передбачає не лише досягнення певного результату, але й організацію процесу задля досягнення цього результату. Інноваційність проєктної технології полягає в стимулюванні інтересу студентів магістратури до створення власного продукту, шлях до якого проходить через індивідуальний вибір й освоєння навчальних проблем, через самоуправління процесом виконання низки проблемних завдань та осмисленні результатів із подальшою самореалізацією в професійній діяльності (Савчин, 2007, с.270).

Проєктна технологія навчання ІМіК тісно пов'язана з технологією проблемного навчання ІМіК, під час якого формуються навички і вміння працювати з інформацією, планувати й здійснювати спостереження за власним прогресом, що закладає підґрунтя для широкого застосування теоретичних



знань і практичних умінь у СР, де викладач НМ виступає у ролі співрозмовника, представника національної культури, мова якої слугує її вираженням. Як технологія проблемного навчання, так і проектна технологія виступають вказівками розроблення навчально-методичного матеріалу в такий спосіб, коли знання не передаються в готовому вигляді, а набуваються через активну творчу діяльність, під час якої у студентів магістратури розвивається підвищена увага до німецькомовного матеріалу; усвідомлюється його значущість для формування МІКК; зростає впевненість у власних вчинках і діях щодо опрацювання матеріалу і застосування його в побудові дискурсу; з'являється задоволення від отриманого результату. Вмотивована в такий спосіб СР, за дослідженням М.Савчина (2007, с. 269), символізує модель Дж.-М. Келлера як основи інноваційних підходів і методів оволодіння МІКК.

Домінантними в методичній системі формування МІКК майбутніх викладачів НМ є студентоцентричне навчання, яке реалізується через особистісно-діяльнісний підхід, та компетентнісноцентричний процес іншомовної освіти – формування здібностей студентів магістратури з метою їх самореалізації, що уможливорює проектна технологія навчання ІМіК. Її цілі передбачають:

- ✓ відкритість навчального-пізнавального середовища з НМ для саморозвитку і самоосвіти майбутніх викладачів НМ;
- ✓ створення студентами магістратури особистісно значущого продукту;
- ✓ поєднання продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності із культурологічною складовою змісту навчання НМіК;
- ✓ самостійність й автономію в умовах активної взаємодії учасників освітнього процесу;
- ✓ стимулювання індивідуальної моделі виконання СР у навчально-пізнавальному мікро- і макросередовищі;
- ✓ сприяння позитивній атмосфері ефективного формування МІКК, до змісту якої входить емпатія;
- ✓ удосконалення вміння презентувати власний продукт з використанням різних технологій і засобів навчання, зокрема інформаційно-комунікаційних.

Проект є організованою навчальною діяльністю, обмеженою в часі і спрямованою на певну мету / продукт у рамках регламентованого (організованого відповідно до правил і норм саморегуляції) освітнього процесу, в якому домінують самостійна активність кожного студента. Це комплекс вправ і завдань, покликаний вирішувати різновиди комунікативних завдань із науково-дослідницькою складовою.

Задля цього викладач НМ забезпечує студентів магістратури засобами навчання, які уможливають використання ним широкого спектру методів і прийомів навчання НМіК; навчальними стратегіями, які уможливають здійснення когнітивних і метакогнітивних дій за оптимально короткий час із найменшими затратами фізичних сил; системою вправ і завдань для формування іншомовних комунікативних навичок і умінь з використанням інтерактивних технологій (рольові ігри, тренінги, дискусії тощо); навчально-методичними матеріалами для самоконтролю й самооцінювання. Сукупність

навчально-пізнавальних заходів сприяє усвідомленню студентами трансформації поняття «навчання ІМіК» на поняття «оволодіння ІМіК», зокрема МІКК.

Проектна технологія сприяє реалізації навчальних цілей і змісту формування МНКК за допомогою вправ і завдань, основу яких складає вербально-семантичний і тематико-стилістичний, культуровідповідний зміст (Ściepiewska-Kaczmarek, 2016, с. 56).

Організаційні форми процесу іншомовної освіти в ЗВО дозволяють застосовувати проекти в їхній традиційній класифікації: дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практико орієнтовальні проекти (Ніколаєва, 2006, с. 3).

*Дослідницькі* проекти допомагають майбутнім викладачам НМ здійснювати літературний пошук, користуватись бібліографічними джерелами, добирати тематично значущу інформацію. Під час визначення теми проекту студенти магістратури оволодівають метакогнітивними вміннями планування робочого часу над проектом; поетапного здійснення навчальних дій; формулювання гіпотези наукового дослідження; довести або спростувати її достовірність. Прикладом такого проекту є написання випускової кваліфікаційної роботи, навички й уміння написання якої (оформлення письмового продукту відповідно до вимог до науково-дослідницьких робіт такого типу; написання тексту із використанням ілюстративного матеріалу (таблиць, схем, світлин тощо); користування першоджерелами, вихідними текстами, фактами певної наукової галузі тощо) формуються на основі короткотривалих проектів.

Виконання проекту з науковою складовою є підґрунтям для формування продуктивних і рецептивних навичок і вмінь іншомовного спілкування, метою успішного написання, презентації і захисту кваліфікаційної роботи, що є ключовою практичною метою студентів магістратури впродовж другого року здобуття вищої освіти. На практичному занятті з НМ студенти в співпраці з викладачем удосконалюють пошукові здібності, вміння критичного мислення, самоконтролю і самооцінювання власних дослідницьких дій. Результатом дослідницьких проектів є наукове повідомлення у вигляді тез, реферату, рецензії, що наближає студентів магістратури до справжньої наукової діяльності, зокрема участі у вітчизняних і міжнародних науково-практичних конференціях, публікації тез, статей тощо.

Під час *творчого* проекту викладач НМ спонукає студентів магістратури запропонувати власний варіант комунікативного продукту. В контексті міжкультурної комунікації творчі проекти слугують підґрунтям для міркування, аналізу, порівняння подібностей і розбіжностей мовної і мовленнєвої складових у німецькомовній культурі з рідним українським культуромовним середовищем. Умовою творчого проекту є сформульована викладачем НМ проблемна ситуація дослідницького пошукового характеру, з опертям на яку студенти магістратури самостійно набувають нові знання і вчать їх використовувати у нових життєвих ситуаціях. Результатом творчого проекту є лінгвосоціокультурні колажі, виставки, репортажі, письмові роботи різного

жанру і типу (вірші, оповідання, есе тощо), ток-шоу, в якому беруть участь представники різних лінгвокультур, кожен з яких має на меті продемонструвати свою ідентичність, національну самобутність. Творчий проєкт дає простір для пред'явлення всіх елементів культури німецькомовних країн, у центрі якого з'являється невидима частина культури, чії регулятори, пов'язані із традиціями, звичаями, правилами буття носіїв НМ.

*Рольово-ігрові* проєкти сприяють розвитку й формуванню соціальної компетентності майбутніх викладачів НМ. Роль представника німецькомовної культури чи роль посередника між лінгвокультурами потребують органічного поєднання із монокультурною аудиторією, якою є майбутні викладачі НМ, що є передумовою моделювання німецькомовного (австрійського, швейцарського) культурного середовища. Відповідно до психолого-педагогічних особливостей розвитку людини гра є однією із її життєво необхідних діяльностей. В умовах іншомовної освіти гра сприяє розкритості студентів магістратури під час побудови дискурсу і знижує рівень тривожності через лінгвістичні неточності, які виникають у спілкуванні студентів НМ.

Завдяки рольово-ігровому проєкту формуються *когнітивні* навички й уміння – студенти набувають інформації про іншу культуру через соціальні ролі; *конативні* навички й уміння – студенти вивчають правила поведінки в німецькомовних країнах, необхідні для повноцінного життя, й *атрибутивні* навички й уміння – в процесі пізнавальної діяльності студенти дізнаються про способи інтерпретації поведінки представників інших лінгвокультур (Lüsebrink, 2012). Рольова гра є дидактичним засобом підвищення активної комунікативності із наближенням її до реального життя, обумовлюючи взаємозв'язок соціальних і міжособистісних ролей (Скляренко, 2006, с. 15).

Змістом рольової гри в проєктній технології є домашнє читання художньої літератури, як компоненту практичної дисципліни НМ, що доповнює СР студентів магістратури. Перевтілення в персонажів і “приміряння” їхньої національно-культурної поведінки в стандартних комунікативних ситуаціях розширює світоглядний спектр майбутніх викладачів НМ у контексті культурологічного підходу до формування МІКК.

Майбутні викладачі НМ виконують рольово-ігровий проєкт в умовах повної автономії, оскільки він потребує творчості й індивідуальної самостійності, зумовленої вибором ролі, пошуком і використанням цитат, крилатих виразів, прислів'їв, ідіом, фразеологічних єдностей, що підкреслює колорит національного стилю НМ і спонукає до міжкультурного переосмислення вербальних і невербальних засобів для висловлювання думки в писемному й усному мовленні. Під час виконання рольово-ігрового проєкту доречно застосовувати імітаційну модель, що передбачає перенесення значущих навичок і вмій у професійно орієнтовану діяльність; виокремлення соціально важливих характеристик, присутніх у міжособистісному й міжкультурному спілкуванні, і підсилюють користь набутих знань і здібностей. Результатом виконання рольово-ігрового проєкту є театральні постановки, бесіди, обумовлені змістом і темою проєкту, сценарії, виступи, наприклад, з нагоди державних свят німецькомовних країн, їхніх політичних подій тощо.

Упровадження *інформаційного* проєкту в процес формування МІКК майбутніх викладачів НМ має на меті вдосконалити когнітивно-пошукові навички й уміння та підвищити інтерес до набуття нових знань з метою досягнення певної стратегічної мети. Інформаційний проєкт містить елементи вищезазначених проєктів і передбачає організацію СР у такий спосіб, щоб студенти магістратури вчилися формулювати мету пошуку інформації, дотримуватись логіко-композиційної структури повідомлення; користуватись засобами навчання для впорядкування й систематизації інформації. Оскільки проєкт передбачає міжпредметні зв'язки, студенти магістратури навчаються робити висновки в різних галузях культурного життя німецькомовних країн і презентувати їх засобами НМ. Задля цього студенти оволодівають навичками й уміннями використовувати формулювання, дотичні науково-мовленнєвому дискурсу. W.Steinig та H.-W.Huneke визначають такі формулювання як формальні ідіоми, характерні для наукових текстів, хоча і не є фахово специфічними, наприклад, „im Fokus der Überlegungen stehen ...“, „diese Behauptung lässt sich entkräften, ...“, „im Folgenden stütze ich mich auf die Untersuchungen von...“ тощо (Steinig & Huneke, 2015, с. 186). Виконання інформаційного проєкту потребує переосмислення й оброблення інформації внаслідок читання й аудіювання із допоміжними засобами, наприклад, анкетами, порівняльними таблицями, діаграмами тощо. Інформаційний проєкт гармонійно й органічно поєднується із дослідницьким проєктом, унаслідок чого кінцевим продуктом є наукові повідомлення, реферати, тези тощо.

Виконання *практико-орієнтувальних* проєктів спрямоване на задоволення практичних соціальних і професійних потреб студентів магістратури. Вміння написати офіційний лист, заяву про прийом на роботу, звернутись із проханням щодо надання послуг, використання навчальних програм в інтернеті тощо є одночасно практичною метою й засобом самоконтролю та самооцінювання власних навичок і вмінь здійснювати усно або письмово міжкультурну комунікацію. Крім того, під час виконання такого проєкту реалізуються різні форми підготовки до навчальної і виробничої педагогічних практик, ефективність яких залежить від умінь використовувати знання відповідно до поставленої мети та рефлексувати іншомовні комунікативні здібності вирішення проблемного завдання, наприклад, укласти вправу / завдання, розробити план-конспект практичного заняття з НМ, підготувати текст лекції тощо. Під час виконання практико-орієнтувального проєкту майбутні викладачі НМ спрямовують свої зусилля на подолання соціально-культурних й освітньо-професійних суперечностей, застосовуючи широкий спектр технологій навчання НМ для вдосконалення самостійного учіння в автономному режимі.

Призначення кожного різновиду проєкту – сприяти діалогічній взаємодії учасників освітнього процесу з дотриманням етикету спілкування й мовленнєвої поведінки, усталеної в німецькомовних країнах, властивої носіям НМ; установити співвідношення рідної та чужої культур і виявити подібності й розбіжності. Кожен різновид проєкту передбачає інтегрований взаємозв'язок продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності з міжкультурним

компонентом; інтерактивну діяльність учасників проєкту та однакову їхню участь у досягненні спільного результату, коли немає конкурентів, а є зацікавлені однодумці, яких об'єднує спільна мета. Проєктна діяльність (як мета навчання) передбачає застосування набутих знань і сформованих навичок і вмінь для конструювання нових здібностей студентів магістратури, стимулює їхню творчу діяльність під час СР як в аудиторних, так і позааудиторних умовах (Burwitz-Melzer, 2002; Арванітопуло, 2005; Ніколаєва, 2006; Годованець, 2017).

Обговорення технологій навчання і вивчення ІМіК у сучасному науково-методичному дискурсі відбувається в руслі ідей С. Ніколаєвої (2015), О. Пометун (2004), В. Редька (2011) та ін. Ефективність використання методів навчання залежить від умінь викладача впроваджувати інноваційні технології, виключаючи інформаційно-комунікаційні технології. Ми надаємо перевагу інтерактивній діяльності, під час якої відбувається групова, колективна й індивідуальна СР. Оскільки діяльність у проєктних роботах зумовлена проблемною ситуацією, автентичним змістом і цілями певного ступеня навчання НМ, то в процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ домінує технологія ситуативного моделювання навчально-пізнавального середовища.

Водночас застосування методу проєктів зазнає взаємообумовленості різних його типів, які доповнюють один одного або частково готують до розв'язання складніших завдань. У такий спосіб метод проєктів допомагає:

- ✓ реалізувати принципи й підходи до формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час СР;
- ✓ сприяти оволодінню німецькомовним спілкуванням із домінуванням міжкультурного аспекту, в процесі чого відбувається взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності;
- ✓ забезпечити автономність під час аудиторної та позааудиторної СР;
- ✓ посилити значущість культурознавчих знань для реалізації міжкультурної комунікації;
- ✓ ініціювати національно-культурні характеристики учасників різних лінгвокультур;
- ✓ реалізувати суб'єкт-суб'єктну модель педагогічної взаємодії, в якій викладач НМ виконує роль співрозмовника, помічника, консультанта.

Реалізація проєкту відбувається поетапно. Звертаючись до праць Е. Burwitz-Melzer (2002), Е. Арванітопуло (2005), С. Ніколаєвої (2006, с. 4), ми виокремлюємо підготовчий, виконавчий, презентаційний і підсумковий етапи. На підготовчому етапі студенти магістратури працюють у режимі часткової автономії, обговорюючи з викладачем НМ тему, цілі, продукт, критерії оцінювання, план реалізації проєкту. Виконавчий і презентаційний етапи передбачають повну автономію СР студентів. На виконавчому етапі магістранти обирають оптимальні засоби, методи й прийоми для здійснення пошукової діяльності, а також для аналізу, синтезу, систематизації інформації та для її оформлення через зміст тексту-дискурсу. Під час виконання

проблемного завдання студенти підтримують зворотний зв'язок з викладачем НМ, який за потреби забезпечує підтримку їхньої СР.

Відповідальність за виконання проєкту несуть усі учасники проєктної групи. Студенти магістратури самостійно опрацьовують навчально-пізнавальний матеріал, домовляються між собою щодо якості й ефективності готового комунікативного продукту, як доцільного матеріалу для навчальної, професійної або особистої сфер життя.

На презентаційному етапі студенти магістратури демонструють проєкт, намагаючись довести його інформативність і змістовність, надати йому національно-культурного колориту, виокремлюючи міжкультурний аспект, та демонструють рівень володіння НМ (C1.2-C2.2) (залежно від ступеня навчання), використовуючи вербально-семантичні й невербальні засоби комунікації. При цьому викладач НМ виконує роль модератора, зацікавленого співрозмовника, представника німецькомовної культури.

Підсумковий етап передбачає контроль / самоконтроль, оцінювання/самооцінювання, самоаналіз і рефлексію виконаного проєкту. Викладач НМ здійснює оцінювання в режимі часткової автономії. На основі запропонованих викладачем НМ критеріїв оцінювання студенти магістратури здійснюють самоконтроль і самооцінювання в режимі повної автономії. В такому форматі викладач НМ виконує роль незалежного експерта і на рівні рефлексії здійснює зворотний зв'язок, дотримуючись взаєморозуміння в педагогічному дискурсі.

Хоча СР студентів магістратури є провідною організаційною формою навчання в ЗВО, проте це не означає, що вони залишаються без підтримки викладача. Викладач НМ створює умови для самостійного набуття знань, стимулює автономну діяльність магістрантів, оскільки вони мають право на вибір навчальних дій. Викладач НМ у ролі менеджера моделює освітній процес, в якому студенти відчують себе колегами, співрозмовниками, учасниками міжособистісної, міжкультурної комунікації.

Також у процесі виконання проєктів студенти магістратури виконують низку додаткових вправ і завдань, спрямованих на вдосконалення лінгвістичних, лінгвосоціокультурних, країнознавчих навичок і вмінь з метою їх використання у німецькомовній комунікативній діяльності.

Отже, метод проєктів є ефективним і доцільним для формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час СР, засадами якого є інноваційні технології навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із проблемних завдань, яке постає перед студентами магістратури, - навчитись самоконтролювати і самооцінювати свої навчальні досягнення, осмислення яких є регулятором внутрішніх мотивів до інноваційних звершень. Перспективною технологією реалізації цього завдання є *мовне портфоліо* (МП), поява якого датується 1991 роком у Страсбурзі. Цей навчальний засіб є однією із ланок єдиної освітньої системи у європейському просторі іншомовної освіти. Розроблена на засадах Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Типова програма з НМ повинна пропонувати загальноприйнятій європейською

спільнотою засіб самоконтролю і самооцінювання для студентів, які на шляху до оволодіння НМіК.

Технологію МП ми розглядаємо у цьому підрозділі лише з позиції процесуального самоконтролю й самооцінювання процесу формування МПКК з використанням різних методів і технологій навчання. Ретельніше МП буде досліджено в підрозділі 4.4 як інноваційний засіб формувального й підсумкового контролю/самоконтролю, оцінювання/самооцінювання СР студентів магістратури щодо опанування німецькомовним спілкуванням.

Вищезазначені технології навчання ІМіК інтеріоризують у технологію МП, завдяки якому відбуваються переосмислення напрацьованих здобутків, зародження нових цілей, самоконтроль і самооцінювання поточних результатів навчання і вивчення ІМіК. Упровадження європейського МП є предметом обговорення як вітчизняних, так і зарубіжних методистів. В Україні розроблено МП Л. Ягеніч (2003) для молодших школярів, Н. Ягельською (2004) – МП для економістів, які вивчають англійську мову; І. Задорожною (2011) – МП для вчителів-філологів англійської мови і культури, І. Беженар та Я. Фабрична запропонували МП для навчання англійськомовного письма (Ніколаєва, 2015 с. 220); Н. Дмитренко (2020, с. 200) виокремила МП як один із головних засобів навчання англійської мови і культури вчителів математики під час автономного навчання і вивчення ІМіК.

Зарубіжні методисти представляють МП пакетом робочих матеріалів для пред'явлення досвіду й результатів учіння студентів. А. Keiper та М. Nezbeda (2006) витлумачують МП як засіб удосконалення знань і вмінь учнів з оволодіння ІМіК, формування вміння самооцінювання в процесі вивчення ІМ і перевірки засвоєння навчального матеріалу. G.Schneider (2007, с. 3) розглядає європейський МП як структурований збірник різного виду документів і з прикладами особистісних досягнень, укладені тими, хто вчиться, які вони доповнюють і актуалізують, щоб документувати власні компетентності в оволодінні ІМ і міжкультурним досвідом.

Отже, використання МП має на меті навчити студентів магістратури індивідуально нести відповідальність за власні результати учіння, досягнення яких забезпечується сучасними методами і технологіями навчання, про що свідчить рефлексія, виражена певним комунікативним продуктом кожного студента і занесена до розділу МП.

МП як інноваційна технологія і засіб навчання слугує підтримкою студентів магістратури в процесі самоуправління і саморегуляції власною навчально-пізнавальною діяльністю. Зібрані у МП документи уможливають студентам передбачити кінцевий результат, який досягається за допомогою методичного інструментарію, запропонованого в одному з розділів МП.

Дотримання принципів індивідуалізації і самовідповідальності та активної творчості дає можливість майбутнім викладачам НМ самостійно моделювати власне іншомовне середовище, автономно визначати пріоритетні цілі, окреслювати стратегії їх досягнення. Вагомим освітнім компонентом є управління власним учінням з вирішенням на його шляху низки проблемних

завдань, результати яких самостійно оцінюються студентами магістратури за допомогою МП.

Погоджуємось із А. Keiper і М. Nezbeda (2006) у тому, що МП як інструмент оцінювання й самооцінювання досягнень із завданнями дозволяє здійснювати моніторинг розвитку й удосконалення комунікативних навичок і вмінь у різних формах іншомовного мовленнєвого спілкування, зафіксувати динаміку рівня володіння ІМ як мовою в цілому, так і окремими компетентностями в окремих видах іншомовної мовленнєвої діяльності.

Одним із ключових результатів у підготовці майбутніх викладачів є формування теоретичної свідомості й теоретичного мислення, які зумовлюють подальше професійне зростання фахівця (Зязюн, 2004). Задля досягнення таких педагогічних цілей навчальна діяльність має охоплювати фазу осмислення ситуації, яка виникла, фазу адаптації й появи передумов її реалізації та фазу активної діяльності надбання знань і вмінь використовувати їх у нових ситуаціях відповідно до сфери життєзабезпечення.

Оволодіння іншомовним спілкуванням, процес якого передбачає розв'язання комунікативних завдань у кожній фазі мисленнєво-мовленнєвої діяльності, потребує перманентної активізації дій за рахунок використання дотичних методів і засобів. Вирізняється інноваційність *кейс-методу*, на основі якого створюється проблемна ситуація, наближена до життєвих умов або взята із реального життя. Вивчення конкретного випадку потребує від студентів магістратури самостійного усвідомлення вирішення комунікативного завдання через осмислення проблеми; планування її вирішення й оприлюднення можливих шляхів для ефективного результату.

Ідеї використання кейс-методу під час навчання і вивчення ІМіК розглядаються вітчизняними науковцями (Ворона & Корягіна, 2021, с. 24; Ярошенко 2015, с. 370; Форостюк, 2019 та ін.) та фахівцями зарубіжжя (Vatter, 2016; Henfling, 2017 та ін.), що підкреслює його доцільність. У німецькомовному науковому дискурсі критичний випадок, який отримав назву кейс-метод, утілюється в міжкультурній взаємодії комунікантів. Метод представляє ситуації, в яких дійові особи налаштовуються на певні культурні бар'єри, що спричиняють непорозуміння; відчувають фрустрацію і конфліктність поглядів; інтерпретують ситуації, виходячи з власної життєвої позиції, але можуть змінити погляди, маючи в розпорядженні знання про чужу культуру, носієм якої є співрозмовник (Henfling, 2017, с. 34).

З опертям на зарубіжний досвід І. Жукова (2013, с. 154) називає кейс-метод методом для навчання практики міжкультурної комунікації, в якому використовуються приклади із реального життя як засоби дослідження різних аспектів взаємодії двох культур.

До типових ознак кейс-методу Chr.Vatter (2016, с. 19) відносить:

- ✓ повсякденну, автентичну, реалістичну ситуацію;
- ✓ неординарність відображення подій у ситуації: не так, як очікувалось, незрозуміло, конфліктно;
- ✓ дискомфорт одного із учасників комунікації, як конфліктну суперечливість;



- ✓ комунікативну поведінку із неправильною інтерпретацією, проте її можна пояснити завдяки знанням чужої культури.

Кейс-метод як метод формування ІКК (Ворона, 2021, с. 25) набуває ефективності через залучення низки вправ (когнітивно-пізнавальних, культурно-специфічних, професійно-орієнтованих), контекстом яких слугує метод проблемного навчання. Цілі цих вправ передбачають першочергово аналіз критичної ситуації під час взаємодії комунікантів різних лінгвокультур; розкриття факторів впливу на взаємодію для взаєморозуміння; інтерпретацію конкретного випадку з позиції кожного із учасників культурного конфлікту. Розвивальна мета передбачає розвиток емпатичних здібностей, уміння вжитися у мікросередовище, де ІКК виступає лише засобом усвідомлення проблемної ситуації.

Засобами для моделювання ситуації слугують аудіо- і відеоматеріали, фільми, набір друкованих навчально-методичних матеріалів або добірка інтернет-адрес відповідно до практичної мети із урахуванням типу кейсу: навчального, практичного або науково-дослідного для набуття нових знань про ситуацію і поведінку у ній (Ворона, 2021, с. 28). Кожен тип кейсу охоплює всі види мовленнєвої діяльності, що забезпечує дотримання комунікативно-діяльнісного підходу і надає можливість контролювати рівень підготовленості кожної з мовних і мовленнєвих компетентностей, на результат яких впливає лінгвосоціокультурна і навчально-стратегічна компетентності, які підсилюються дискурсивно-компенсаторною і професійною компетентностями.

В основі комунікативної діяльності за допомогою кейс-методу лежить розвиток навичок і вмінь брати участь у дискусії, дотримання конвенціональних норм якої створюють передумови ведення дискурсу. Ми розглядаємо кейс-метод як засіб формування контролю під час здійснення німецькомовних дій, адже обговорення проблемної ситуації відбувається за участю викладача, який є учасником робочої групи.

У такий спосіб студенти магістратури, користуючись кейс-методом, мають високу усвідомленість проблемної ситуації адаптуватись до неї, осмислюючи важливість отримання рішення, підвищують власну мотивацію до пізнання міжкультурного аспекту. Звідси впливає теоретичне осмислення рівня знань і бажання трансформувати їх у нову життєву ситуацію. В умовах освітнього процесу проблемна ситуація також може бути представлена через культурний асимілятор (детальніше див. підрозділ 3.4), який, на нашу думку, органічно поєднується і доповнює метод конкретного випадку.

Використання культурного асимілятора створює дійсність реальних наближених до життя ситуацій, в яких діалогічність виступає домінантним чинником міжкультурної комунікації. Логічним доповненням культурного асимілятора є технологія *діалогу культур*.

У контексті виокремленого й акцентованого нами культурологічного підходу (див. підрозділ 2.2) розглядаємо іншомовний процес як занурення в культуру німецькомовних країн через сприйняття й використання НМ. Культурологічний зміст освіти сучасного студента характеризується опануванням загальнолюдських цінностей, культуротворчістю,

культуровідповідністю тих умов, в яких він пізнає світ, формує сенсibilізацію до середовища із національними здобутками суспільства (Бакум & Пальчикова, 2019). Культурологічний підхід передбачає єдність спеціальних систематизованих знань як про іншомовну культуру, так і про власну національну культуру, що інтеріоризується під час взаєморозуміння комунікантів у діалозі культур.

“Діалог” у перекладі з грецької мови – це розмова, бесіда, які в античній філософії слугували методом знаходження істини за допомогою певних запитань і методичного знаходження на них відповідей (Загнітко, 2020, с.147). Знання культури співрозмовника іншої лінгвокультури дозволяють визначити через діалог внутрішній зміст особистості й організувати у формі діалогу розмову, через яку пізнається його мовна картина світу з національними цінностями, як регулятором іншомовної комунікативної поведінки.

Життєдіяльність людини або суспільства загалом пізнається за допомогою феномену культури, її змісту, який втілюється в духовну й матеріальну діяльність, формуючи інтелектуальну здатність особистості (Бацевич, 2011, с. 69).

Процес формування МІКК охоплює не тільки оволодіння ІКК, а й глибоке пізнання культурологічних явищ, зумовлених розвитком і становленням суспільства, мова якого вивчається. Знання про культурний досвід носіїв мови дозволяє представникам різних лінгвокультур адекватно сприймати інформацію, розуміти ментальність один одного, яка вибудовується на концептах світобачення, що впливає на культуру ведення діалогу і результативність міжкультурної комунікації.

Тому, в контексті культурологічного підходу до процесу формування МІКК майбутніх викладачів НМ для усвідомлення факторів міжкультурної комунікації залучаємо технологію діалогу культур. У змісті цієї технології превалює розвиток навичок і вмій, набуття знань лінгвосоціокультурної компетентності, в процесі чого студенти магістратури опрацьовують переважно лінгвокраїнознавчу, країнознавчу, краєзнавчу інформацію, оволодівають навичками використовувати мовний і мовленнєвий матеріал у соціокультурному середовищі, звертають увагу на значущість невербальних засобів спілкування.

(Між)культурний компонент оволодіння іншомовного спілкування під час формування МІКК майбутніх викладачів НМ систематично акцентується як виокремлений з-поміж різноманітної лінгвістичної інформації за допомогою коротких розповідей, повідомлень, організації діалогу про національно-культурні особливості німецькомовних країн. Услід за І. Івановою вважаємо за необхідне зосереджувати увагу під час формування МІКК на такі напрямки: культурологічний портрет німецькомовних країн; соціокомунікація; фонові знання; ментальність; національні надбання та культурна спадщина (Іванова, 2021). У міжкультурному контексті пропонуємо такі питання для обговорення цінностей і фразеологізмів: *Auf welche Werte trifft ein folgendes Sprichwort “Eile mit Weile” zu?* У такий спосіб спілкування НМ стає не лише володінням мовними засобами, а й великою кількістю фонових знань, урахуванням

особливостей менталітету носіїв НМ, зумовленого історично-географічними характеристиками (Бакум & Пальчикова, 2019).

Упровадження технології діалогу культур ґрунтується першочергово на принципах поєднання мови й культури та врахування рідної мови і культури, що допомагає усвідомити студентам магістратури спорідненість або схожість культур і дає підстави говорити про взаємодію чи діалог культур (Іванова, 2021, с. 54). Уміння порівнювати й виявляти феномени двох різних культур підсилює інформаційно-пізнавальну функцію і формується під час інтерактивних вправ, завдань, евристичних бесід, виконання проектних робіт, розв'язання проблемних комунікативних завдань тощо.

Важливим джерелом набуття культурних цінностей є художня література, читання якої відбувається переважно під час позааудиторної СР. Читання художніх творів різних епох стимулює розвиток умінь спостережливості та готовності до вивчення культурної спадщини німецькомовних народів. Літературні твори обговорюються під час заходів у форматі читач-автор, де читач є представником української національної культури, який знайомиться із мистецтвом слова, культурою мовлення та її функціональним впливом на менталітет іншої етнолінгвокультури. Діалог культур через використання культурної спадщини, зокрема мистецтва, кіномистецтва, живопису формує у студентів магістратури здатність розуміти ментальність німецькомовних народів та усвідомлювати власні національні цінності, передумови яких становить історично-соціальний розвиток суспільства, держави, нації, а наслідком виступає культурна сенсibiлізація.

Інтенсифікація формування МКК майбутніх викладачів НМ відбувається також за допомогою *тандем-методу*, який передбачає організацію навчання і вивчення ІМіК під час двосторонньої зустрічі двох представників різних лінгвокультур, бажанням яких є вивчити рідну мову один одного. Задля пошуку партнера зі спілкування використовують спеціалізовані інтернет-сайти (<https://www.vhs-tandem.de/en/>; <https://sprachtandem.ch/de>), де студенти можуть знайти мовного партнера із урахуванням віку, зайнятості, інтересів тощо. Використання інформаційно-комунікаційних технологій розширює межі міжкультурного спілкування й оптимізує процес формування ІКК.

Тандем-навчання є відкритою формою навчання, в якому комуніканти з різними рідними мовами працюють у парах задля навчання один одного, набуття нових знань про культуру носія іншої мови, формування професійних навичок і вмінь (Жукевич, 2020). Самовідповідальність і творчий пошук шляхів збагачення національно-культурною спадщиною німецькомовних країн виховують бажання спілкуватись, ділитись досвідом із тим, хто має інтерес до мови і культури народу, представниками якого є майбутні викладачі НМ.

Тандемне навчання передбачає дотримання партнерських стосунків, взаємне дружнє ставлення, бажання сприяти можливості донести культуру мовлення, продемонструвати її функціонування. Віртуальна зустріч комунікантів моделює міжкультурне середовище, в якому відбувається занурення в світ нової ІМіК. Тандем-метод покращує іншомовні комунікативні здібності та поглиблює культурологічні знання про країну, представником якої

виступає тандем-співрозмовник. У процесі міжособистісного спілкування відбуваються взаємозбагачення життєвим досвідом; культурна асиміляція, під час якої зберігається національна своєрідність кожного із співбесідників; занурення у світ цінностей, якими вони несвідомо керуються під час ведення дискурсу; виявлення спільного й відмінного в контексті лінгвосоціокультурного змісту, зокрема реалій країни, безеквівалентної лексики, фонових знань; розуміння комунікативної поведінки, яка супроводжується невербальними засобами спілкування. Таке міжособистісне спілкування охоплює і розвиток письма в онлайн(чати)- або оффлайн-режимі, зокрема електронною поштою, що передбачає обмін ілюстративною культурологічною інформацією у більшому обсязі, наприклад, світлини, довідники, уривки з газет, журналів тощо.

Бажання студента магістратури доповнювати процес німецькомовної освіти новизною є запорукою оволодіння навчально-стратегічною компетентністю. Він і його співрозмовник самостійно визначають цілі, місце, час, методи навчання, пропонують одну одному варіанти вибору засобів навчання, що підкреслює автономність у самостійній навчально-пізнавальній діяльності студента, яка носить невимушений комунікативний характер.

Відкритий доступ до пізнання цінностей співрозмовників через обмін досвідом, враженням, світосприйняттям є передумовою успішної міжкультурної комунікації. Тому в аудиторних умовах викладач НМ виносить на розгляд навчальні, комунікативні, культурні можливості використання тандем-методу задля підвищення інтересу студентів магістратури до міжкультурної комунікації, подолання мовного бар'єру та набуття впевненості у власних комунікативних діях під час СР. Крім того, для оптимізації аудиторної СР тандем-співрозмовник, носій НМ, може бути запрошений на заняття, що активізує мотивацію до комунікативної діяльності та сприяє автентичності комунікативних ситуацій задля формування МІКК у сукупності її складових.

Таким чином, обов'язковим складником методичної систем формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР є сучасні методи й інноваційні технології навчання ІМіК, завдяки яким СР набуває інтерактивного характеру й акцентує індивідуальні здібності кожного студента до активного осмислення культуротворчої діяльності й саморозвитку впродовж життя. Вони зумовлюють і конкретизують прийоми, зокрема організації, сприйняття, споглядання, тренування й самоаналізу, моделювання іншомовного середовища, самоконтролю і самооцінювання та самореалізації, якими послуговуються майбутні викладачі НМ у процесі формування МІКК.

### 3.3. Сучасні засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови

Особливості організації процесу формування МІКК майбутніх викладачів НМ суттєво залежать від засобів навчання, які створюють матеріалу базу для реалізації цілей, змісту, підходів і принципів навчання іншомовного

спілкування і вивчення культури країн, як регулятора міжкультурного обміну інформацією.

Дотримання суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в контексті особистісно-діяльнісного і компетентісно-діяльнісного підходів відбувається передусім за допомогою засобів навчання, які оптимізують й інтенсифікують самостійне учіння студентів магістратури та надають йому статусу міжкультурного середовища, оскільки містять відомості про національно-культурну самобутність німецькомовних народів. Засоби навчання покликані створювати умови для взаємодії учасників освітньо-культурного процесу, оскільки реалізують навчально-пізнавальну діяльність через дії, максимально наближені до життєвих комунікативних ситуацій (Редько, 2022, с. 62), в яких задовольняються соціальні, професійні, навчальні й наукові потреби. Отже, багатовекторне призначення засобів навчання потребує їх всебічного розгляду й конкретизації щодо впровадження та використання як викладачем НМ, так і студентами магістратури.

Традиційно засоби навчання визначаються як матеріальні засоби, які є інструментом для здійснення такого навчання, досягнення його цілей, засвоєння змісту й реалізації методів і прийомів у заданих організаційних формах проведення освітнього процесу (Тарнопольський, 2019, с. 163). О. Казанжи (2019) відносить засоби навчання до базисних категорій методики навчання і вивчення ІМіК, оскільки на їхній основі розгортається іншомовна діяльність, тож від якості засобів навчання залежить успішність її перебігу.

Ми розглядаємо засоби навчання для СР майбутніх викладачів НМ в автономному режимі із максимальним наближення до міжкультурного комунікативного процесу як у гомогенному, так і гетерогенному освітньо-культурному середовищі. Задля цього засоби навчання повинні:

- ✓ виступати в матеріальній формі та бути таким зняряддям праці, який забезпечує комунікативну діяльність викладача НМ і студентів магістратури;
- ✓ орієнтуватися на цілі навчання, зокрема формування МНКК;
- ✓ урахувати культурознавчу складову освітнього процесу за принципом: рідна мова і культура – провідники до усвідомлення “Свого” і “Чужого”;
- ✓ бути інструментом для оволодіння продуктивними і рецептивними видами мовленнєвої діяльності;
- ✓ слугувати регуляторами у самостійній науково-пошуковій діяльності студентів магістратури;
- ✓ бути інструментом для моделювання віртуального освітнього середовища, коли міжкультурна комунікація здійснюється засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- ✓ відповідати сучасним вимогам соціального замовлення і методики викладання ІМіК;
- ✓ задовольняти іншомовні комунікативні потреби в межах професійної, особистісної, наукової і навчальної діяльності.

Ураховуючи зазначені критерії та дотримуючись традиційної класифікації засобів навчання, розподіляємо їх на основні та допоміжні; для викладача і для студента; технічні та нетехнічні (Казанжи, 2019; Бігич та ін.,

2013, с.138; Басай, 2017, с. 20; Панова та ін., 2010 та ін). Проілюструємо можливий комплекс засобів формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час СР у табл. 20.

Таблиця 20

**Засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи**

<b>Засоби навчання</b>	<b>Для студентів магістратури</b>	<b>Для викладача НМ</b>
Основні ЗН	Робочий зошит	Типова програма, книга для викладача
	Робоча програма з дисципліни, підручник/ навчально-методичний комплекс (НМК), література країнознавчого характеру, аудіо- і відеозаписи, мовний портфоліо	
Допоміжні ЗН	словники (друковані та електронні), довідкова фахова література, аудіопосібники	методична література, роздавальний матеріал, світлини, ілюстрації, артефакти етнолінгвокультур
	мультимедійні навчальні програми, комп'ютерні засоби, інтернет-ресурси	
Технічні пристрої	комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон, айфон	

До технічних засобів навчання відносяться ті, які потребують технічних пристроїв для їх застосування (Тарнопольський, 2019, с. 163). Сучасні технічні засоби навчання охоплюють аудіо-, відеоматеріали із компакт-дисками для ручного перенесення з одного приладу на інший або URL-адреси для користування ними в режимах он- або офлайн через комп'ютер чи інший технічний пристрій, засобами якого здійснюється доступ до інтернету і застосунків на навчальній платформі Web 2 (Шуневич, 2006; Ратушний, 2010, с.17). До таких технічних засобів належать усі навчально-методичні матеріали, зокрема світлини, ілюстрації, таблиці, тобто частина предметного змісту навчання МІКК, оскільки можуть демонструватися через технічні пристрої (комп'ютер, ноутбук, смартфон, айфон, планшет), завдяки яким упроваджуються інформаційно-комунікаційні технології.

В епоху науково-технічного розквіту та інтенсивного застосування інформаційно-комунікаційних технологій розроблення та друкування навчально-методичних матеріалів відбувається через технічні пристрої, оскільки вони зручні для зберігання електронного варіанту на тривалий час та передачі його в інтернет на навчальні платформи, доступ до яких здійснюється через URL-адресу. В такий спосіб студенти магістратури вдосконалюють зазначені в ОП загальну й професійну компетентності щодо здатності використання інформаційних і комунікаційних технологій, а також розробляти самостійно сучасні засоби формування німецькомовної комунікативної

компетентності та контролю рівня її сформованості (Освітня програма 014 “Середня освіта”).

Нетехнічними засобами навчання є паперові, друковані навчально-методичні матеріали, які не потребують технічних пристроїв.

Використання технічних засобів навчання, зокрема аудіо- й відеоматеріалів, дозволяє збагатити освітній процес інноваційними технологіями, які під час формування МІКК виконують домінуючу роль під час оволодіння німецькомовною міжкультурною комунікацією. До таких технологій ми відносимо веб-квест (web-quest), подкаст (podcast), посткросінг (postcrossing), які функціонують на базі Web 2. Web 2 є інформаційним засобом, завдяки якому в навчанні ІМіК інтегруються інтернет-застосунки (програми у мережі), які забезпечують соціалізацію, групування, взаємодію, з'єднання ресурсів і творчість студентів (Коваль, 2008). Інтернет-технології природно доповнюють метод проблемного навчання і проєктну технологію, виконання яких потребує від студентів різноманітних можливостей пошуку, систематизації й презентації іншомовного матеріалу незалежно від пристрою, за допомогою якого здійснюється самостійне учіння студентів.

Конкретизуємо засоби формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час СР згідно із домінуючим їхнім значенням.

Педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що студенти магістратури оволодівають німецькомовним спілкуванням за підручниками/НМК у переважній більшості, укладених носіями НМ і виданих у німецькомовному просторі, зокрема видавництвами Hueber або Klett. Ці підручники НМ представляють цілісний комплекс навчального-методичного матеріалу, який передбачає діяльність викладача НМ і студентів. До такого комплексу входять підручник, робочий зошит, аудіо- й відеоматеріали на компакт-диску, книга для викладача, мовне портфоліо. Зазначені компоненти є основними засобами навчання, які використовуються взаємопов'язано задля результативного оволодіння НМіК.

Отже, підручник НМ є основним засобом навчання, джерелом іншомовної інформації, інструментом для оволодіння мовною та лінгвосоціокультурною компетентностями, знаряддям для німецькомовного опрацювання культурологічного аспекту МІКК, а також слугує для моделювання автентичних комунікативних ситуацій. Підручник НМ покликаний організувати й моделювати німецькомовне середовище завдяки майстерному його використанню викладачем НМ і студентів. Цей домінуючий засіб навчання містить програму дій суб'єктів освітнього процесу задля реалізації цілей і змісту навчання НМіК через оволодіння продуктивними і рецептивними видами мовленнєвої діяльності, розвиток навчально-стратегічної компетентності та відповідний рівень здійснення дискурсу на його основі в міжособистісному та колективному спілкуванні НМ. Організація СР з опертям на підручник НМ забезпечує максимальний комфорт у самостійному учінні студента та його зворотний зв'язок із викладачем НМ, завдання якого – використовувати підручник НМ як мовно-культурну платформу для оволодіння МІКК, що потребує врахування рідної мови і

культури. Крім того, підручник НМ, як генератор НМіК містить закономірності функціонування вербального й невербального контенту в різних стандартних комунікативних ситуаціях.

Культури німецькомовних країн у підручнику НМ маніфестуються на навчально-методичному рівні. Проте його інформативна насиченість ініціює вихід у віртуальне німецькомовне середовище через технічні пристрої для поглиблення культурних знань та їх активізації на загальнолюдському, національно-культурному і професійному рівнях міжкультурної комунікації. Національна ідентичність країни, зокрема України, здійснюється за рахунок методичної майстерності викладача НМ і студентів магістратури відповідно до поставленого комунікативного завдання. Недоліком підручника/НМК, укладеного авторами – представниками німецькомовних культур, є відсутність української, рідної для студентів, культури, наявність якої виокремлюється викладачем НМ для розуміння подібностей і розбіжностей у способах життя представників німецькомовних культур.

Підручник НМ є оптимальним засобом для СР майбутніх викладачів НМ, оскільки містить дидактично і методично доцільну сукупність вправ і завдань для формування і вдосконалення продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Крім того, допоміжні інструменти навчання такі, як тематичний словник або граматичний довідник, які є складниками НМК, активізують СР студентів магістратури, полегшують знаходження відповідей на фахові питання. Виокремлені Н. Бориско функції підручника ІМ є традиційно сталими в освітньому процесі: моделювальна, навчальна, керуюча, інформувальна, компенсувальна, мотивувальна, індивідуалізуюча та функція професійної спрямованості (Бориско, 2013, с. 139; Бігич та ін., 2013).

Вагомим складником НМК для оволодіння МІКК під час СР є аудіо- та відеоматеріали, розміщені на компакт-дисках або, як додатковий варіант, на навчальних платформах в інтернеті, що значно підвищує ефективність організації навчально-пізнавального середовища. Аудитивні та візуальні засоби навчання розглядаються науковцями як наочність, значення якої залишається у пріоритеті з-поміж великої кількості навчально-методичного матеріалу. Так, І. Воргсесвітсх (2014) визначає три типи наочності: 1) наочність, яка описує життя і творчість народу – носія виучуваної мови; 2) наочність, яка ілюструє окремі явища і групи явищ у структурі виучуваної мови; 3) наочність для імітації реальних комунікативних умов.

До аудитивних засобів навчання належать фонограми, які традиційно мають звукозапис, що використовується під час навчання ІМ як навчальний посібник незалежно від того, на якому фізичному носію від представлений. Фонограми є невід'ємними для формування навичок і вмінь говоріння та аудіювання, комунікативних умінь використовувати вербально-семантичні одиниці, вдосконалювати слухо-вимовні й ритміко-інтонаційні навички. Коректні фонетичні навички слугують візитівкою під час здійснення міжкультурного спілкування, що справляє приємне враження на носія мови. Виразність і чіткість вимови є не тільки запорукою взаєморозуміння



комунікантів, а й обов'язковістю й успіхом під час професійно спрямованої діяльності.

Фонограму як наочний засіб рекомендується використовувати протягом усього циклу опрацювання навчально-тематичного матеріалу (Бігич та ін., 2013, Тарнопольський & Кабанова, 2020) для формування навичок і вмінь сприймати й розуміти нову інформацію, усвідомлювати міжкультурний аспект на рівні рецептивної діяльності. Така наочність сприяє підготовці до рецептивно-репродуктивної діяльності під час прослуховування радіопередач, слухання аудіокниг, віршів, пісень, що є елементами національної культури німецькомовних країн.

Привабливість і переваги застосування відеограми під час формування МІКК залишаються незмінними в методичній роботі викладача НМ з підручником, а також стратегії під час СР студентів магістратури задля унаочнення іншомовного матеріалу, культурних явищ німецькомовної спільноти. Відеограми як візуальний образ, представлений на стандартній фотоплівці для діапроекції навчальних матеріалів, відносяться до найпопулярніших засобів наочності завдяки виразності, яскравості зорового ряду, його доступності для сприйняття (Коваль та ін., 2008; Морська, 2008). Демонстрація мовного матеріалу, семантизація лексичних одиниць зазнають більшої ефективності із наочним посібниками. Використання світлин, які ілюструють соціально-побутові умови життя, національно-культурні явища у вигляді артефактів німецькомовних країн, виступають невід'ємним культуромовним джерелом НМ. Крім того, візуальне сприйняття інформації часто створює позитивну настанову у студентів до опрацювання і вивчення іншомовного матеріалу.

Відеофонограма вважається ефективним і перспективним засобом навчання, оскільки одночасне застосування слухового й зорового каналів покращує якість сприйняття й розуміння іншомовної інформації. Завдяки позитивному емоційному впливу на лімбічну систему людини створюється ефект співучасті в іншомовному комунікативному середовищі, що спонукає до взаємодії із співрозмовником (Gleissner, 2020). Відеофонограма під час формування іншомовним навичок і вмінь забезпечує мультимодальність сприйняття, вивчення і засвоєння інформації НМ (див. підрозділ 1.4).

В епоху науково-технічного прогресу використання технічних засобів навчання значно оптимізують інтернет-ресурси, які доповнюють підручник/НМК і традиційні технології навчання і вивчення ІМіК, зокрема формування МІКК. Інтернет-ресурси відносяться до інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні і вивченні ІМіК та одночасно формують іншомовну комунікативну й інформаційну компетентності (Wachtler & Ebner, 2016). Частіше зустрічається термін «інтернет-технології», під яким у методиці навчання і вивчення ІМіК розуміють сукупність форм, методів, способів, прийомів навчання ІМ із використанням ресурсів інтернету і соціальних сервісів (Коваль та ін., 2008).

Задля оптимізації самостійного учіння майбутніх викладачів НМ і надання їм автономії інтернет-технології поєднують вищезазначені засоби

навчання і потребують технічних пристроїв (комп'ютера, ноутбука, смартфона або планшета), які забезпечують мультимедійну діяльність в онлайн і офлайн-режимах. Інтернет-технології уможливають використання як основних, так і допоміжних засобів навчання, що зберігає мультимедійність пред'явлення іншомовного матеріалу.

Інтернет-технології посідають вагоме місце не лише у формуванні й удосконаленні іншомовних комунікативних навичок і вмінь, а й у здійсненні самоконтролю й самооцінювання отриманих результатів. Використання інтернет-ресурсів дозволяє виконувати тренувальні вправи, завдання проблемного характеру і створювати власний комунікативний продукт, а також здійснювати міжкультурне спілкування через навчальні платформи, зокрема Moodle, соціальні мережі facebook, twitter (x), instagram, що розширює діапазон соціокультурного простору. Слідом за В. Мірочник та Л. Власенко під інтернет-ресурсами розуміємо текстові, аудіо- і візуальні матеріали різної тематики, спрямовані на формування ІКК і розвитку комунікативно-когнітивних умінь студентів магістратури здійснювати пошук, добір, класифікацію, аналіз й узагальнення інформації (Мірочник & Власенко, 2020).

Отже, впровадження й застосування інтернет-ресурсів уможливають реалізацію методів і технологій навчання, виокремлених нами у підрозділі 3.2. Так, студенти магістратури вдосконалюють навички і вміння аудіювання за допомогою таких інтернет-ресурсів як подкаст (podcast), де пропонуються аудіо- і відеофайли для вільного завантаження на власний носій інформації, або для прослуховування і перегляду; ютуб (youtube) – засобу для розміщення і перегляду відео- і аудіоматеріалів, створених користувачами сайту; обмінюватись інформацією через електронну пошту (Stoks Von Ge, 2014). Укладаючи власний блог (електронний щоденник, електронне портфоліо, журнал) або користуючись іншим, майбутні викладачі НМ вчаться висловлювати письмово думки (Бігич, 2017, с. 3). За допомогою інтерактивних вправ на навчальних платформах сервісу веб2 (Черниш, 2012) уможливується організація самоконтролю й самооцінювання без безпосередньої участі викладача НМ, що дозволяє студентам магістратури під час СР самокерувати когнітивно-пізнавальними навичками і вміннями з НМ і самокорегувати їх. Користування інтернетом задля доступу до словників і довідкової літератури на веб-сторінках, наприклад, німецькомовних видавництв, створює віртуальне соціокультурне середовище, що оптимізує самостійне учіння майбутніх викладачів НМ і частково компенсує нестачу годин на аудиторну роботу, коли метою є формування навичок і вмінь письма, що потребує більшу кількість часу.

Під час розроблення плану заняття з використанням інтернет-технологій пропонуються такі можливості (Rösler, 1988, с. 12):

- 1) здійснити країнознавчий огляд інформації;
- 2) знайти релевантну інформацію з мовних аспектів (граматика, словники, енциклопедії тощо);
- 3) зібрати лінгвосоціокультурну інформацію з метою її дидактичного і методичного вдосконалення;

- 4) відвідати чати, де можна здійснити онлайн-спілкування із носіями НМ (наприклад, у facebook, twitter (x), instagram);
- 5) розмістити в інтернеті власно розроблений навчальний матеріал для розвитку німецькомовних навичок і вмінь, наприклад, у ютубі, блозі, на навчальних платформах;
- 6) взяти участь у вебінарах, фахових науково-практичних конференціях, дискусіях у форумі тощо;
- 7) здійснити міжособистісний / колективний обмін інформацією онлайн і офлайн.

Доцільність застосування викладачем НМ аудіо- й візуальної наочності за допомогою інтернет-технологій полягає у:

- ✓ збагаченні й доповненні підручника НМ/НМК культурологічною інформацією і залучення студентів до світових культурних цінностей;
- ✓ автентичності культурознавчого комунікативного середовища;
- ✓ інтенсифікації вивчення більшого обсягу інформації дотично до виучуваної теми;
- ✓ формуванні на інтерактивній основі мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної навичок і вмінь;
- ✓ моделюванні віртуального освітнього середовища і створенні умов міжособистісного спілкування студентів з представниками німецькомовних країн;
- ✓ розширенні можливостей студентів здійснювати науково-дослідницьку діяльність;
- ✓ дотриманні принципів індивідуалізації і самовідповідальності, автономії і творчості під час формування МІКК;
- ✓ набутті інформаційних знань і вмінь виконувати проєктні завдання, зокрема як передумову написання кваліфікаційної роботи та її оприлюднення;
- ✓ формуванні професійних навичок і вмінь розробляти власні навчальні курси, зокрема на навчальній платформі Moodle.

Викладачі НМ користуються Типовою програмою та розробленою на її основі робочою програмою з дисципліни. М. Сідун та Т. Полонська визначають програму як директивний документ і як продукт дослідницької діяльності (Сідун & Полонська, 2018), із чим погоджується ряд лінгводидактів, які зазначають, що програма матеріалізує й фіксує цілі та предметний аспект змісту дисципліни, підручника НМ і цим допомагає здійснювати управлінську діяльність викладача. Програма як засіб навчання містить певні нормативи і вимоги, взаємодіє із викладачем / студентом опосередковано через підручник і безпосередньо (Панова та ін., 2010, с. 87). Роль програми регламентувати й контролювати процес навчання, в межах якого відбувається навчально-пізнавальна діяльність студентів магістратури. Крім того, програма націлює користувачів на результат та ініціює стратегії його досягнення.

Одним із основних засобів навчання є книга для викладача, яка входить до складу НМК (Панова та ін., 2010; Бігич та ін., 2013). Книга для викладача є вагомою для навчально-пізнавального процесу, оскільки містить рекомендацій та пропозиції щодо організації й удосконалення процесу іншомовної освіти.

Цей засіб навчання є доцільним у методично-дидактичній діяльності викладача НМ і навчально-пізнавальній діяльності студентів магістратури. Будь-який підручник НМ / НМК – це індивідуальна концепція автора / колективу авторів укладання іншомовного матеріалу. Тому для його використання є бажаними й обов'язковими додаткові методичні пояснення та рекомендації щодо застосування навчальних стратегій для реалізації змісту, центральним місцем якого є моделювання інтерактивного автентичного середовища для комунікативної іншомовної діяльності з урахуванням культурологічної складової. Користувачі підручника НМ набувають міжкультурного розуміння під час сенсифікації через пояснення, а потім використання мовно-культурних вербально-семантичних засобів НМ.

Самостійне учіння студентів магістратури та його організація викладачем НМ часто потребує певного сценарію реалізації науково-пошукової і творчої дослідницької діяльності. Запропоновані в книзі для викладача методи і прийоми навчання НМ слугують підказками й орієнтирами для розвитку власних метакогнітивних і когнітивних стратегій, ідей для розширення теоретичних уявлень майбутнього викладача НМ.

Зазвичай книга для викладача містить транскрипти аудіотекстів, вправи й завдання, зразки їх виконання, а також відповіді до них задля контролю й оцінювання опрацьованого матеріалу. Відповідно до індивідуальних можливостей і рівня сформованості комунікативних навичок і вмінь під час самостійної роботи студенти магістратури мають можливість звернутись до книги для викладача задля самоконтролю й самооцінювання власних навчальних досягнень.

У контексті культурологічного підходу до формування у майбутніх викладачів НМ МІКК книга для викладача виконує роль посередника в міжкультурному спілкуванні колег-носіїв НМ і колег, які впроваджують в освітній процес культуру НМ, і в такий спосіб обмінюються професійним досвідом. Тому, представлені в книзі для викладача методичні пропозиції здебільшого слугують матеріалом для вдосконалення професійно орієнтованих здібностей задля успішної реалізації цілей і завдань певного етапу формування німецькомовної комунікативної компетентності.

Підручник НМ доповнює робочий зошит, мета якого забезпечити практичну діяльність студентів магістратури вправами і завданнями для формування й удосконалення лінгвістичних і лінгвосоціокультурних навичок і вмінь німецькомовного спілкування. Книга для викладача в поєднанні із робочим зошитом допомагають викладачеві НМ моделювати проблемні ситуації, в яких розв'язуються проблемні завдання комунікативного характеру, планувати проектну діяльність на основі оволодіння тематичною лінгвокультурною інформацією згідно із етапом навчання. В робочому зошиті часто містяться аудіо- й візуальні опори, які є елементами культури виучуваної НМ, і супроводжуються коментарями, що підвищує мотивацію під час самостійної роботи.

Мовне портфоліо, яке ми досліджували в підрозділі 3.2 як сучасну технологію навчання НМ, є доцільними у самостійній навчально-пізнавальній

діяльності студентів магістратури для здійснення передусім самоконтролю й самооцінювання. Мовне портфоліо є також засобом навчання для спостереження студентами магістратури за своїми іншомовними й навчально-пізнавальними досягненнями, а, отже, записування, фіксування їх різними способами, користуючись НМ (Rückl, 2016). Використання мовного портфоліо як засобу навчання під час самостійної роботи сприяє реалізації сучасної технології навчання НМ, інноваційність якої акцентується особистісно-діяльнісним підходом до формування МІКК майбутніх викладачів НМ.

Викладач НМ, чия комунікативна поведінка слугує взірцем в організації самостійного учіння студентів магістратури, застосовує засоби навчання в освітньому процесі. Дослідження праць фахівців з нейродидактики (Herrmann, 2020; Grein, 2013) дає нам підстави стверджувати, що ефективність навчального механізму залежить від моделі навчання, яка окреслюється викладачем під час педагогічного дискурсу із студентами (Gleissner, 2020, с. 174). Майстерність викладача НМ створювати сприятливі умови для розвитку іншомовних комунікативних здібностей студентів магістратури є однією із запорук успішної самоорганізації й саморегулювання навчально-стратегічних дій; застосування адекватних засобів навчання для розв'язання комунікативних завдань залежно від сфери діяльності комунікантів доповнює й збагачує навчально-пізнавальне середовище. Водночас людина розвивається культурно лише в групах, у колективі, де прищеплюються і набуваються певні правила поведінки, цінності, які зазнають активного впливу й синергетичного сплетення на рівні ідіокультури, полікультури та на рівні культурного вираження (Bonacchi, 2012, с.54), що є ланкою на шляху до міжкультурної компетентності.

Матеріальні засоби навчання не можуть замінити зразки комунікативної поведінки людини в реальному спілкуванні, відтворити вплив національно-культурної складової на взаєморозуміння представників різних етнолінгвокультур. Тому пріоритет залишається за майстерністю й творчим потенціалом викладача НМ, коли йдеться про втілення, “вживлення” елементів культури в іншомовне спілкування (див. підрозділ 1.5.1).

Аналізуючи педагогічний дискурс викладача НМ і студентів магістратури, останні можуть помітити, в якій спосіб викладач орієнтується в іншомовному спілкуванні; здійснює вибір змісту до етапу навчання; забезпечує зворотний зв'язок із комунікантами; визначає адекватні засоби для передачі змісту повідомлення.

Важливим культурним елементом і водночас засобом навчання є комунікативно-риторичні якості мовлення (Бацевич, 2009, с. 220), які супроводжуються невербальними (паралінгвістичними, екстралінгвістичними) засобами, зумовленими психо-емоційним станом мовця. Засоби навчання і засоби мовлення взаємодіють під час дискурсу, що є показовим у педагогічному процесі та мотивувальним чинником для іншомовної комунікативної діяльності.

У рамках комунікативно-діялісного та культурологічного підходів до формування у студентів магістратури МІКК викладач НМ, як посередник у міжкультурній комунікації, демонструє національно-специфічні якості

українського народу, через порівняння яких відбувається пізнання нової німецькомовної культури. Завдяки викладачеві НМ студенти магістратури вчаться користуватись різними етикетними формулами, починаючи з привітання і завершуючи прощанням, для яких важливу роль відіграє ситуація спілкування (Бацевич, 2009, с. 224). Педагогічні запозичення від викладача НМ доповнюють світобачення студентів магістратури, розширюють концептосферу загальнолюдських, національно-культурних й особистісних цінностей та слугують для набуття педагогічного досвіду.

Матеріальні засоби навчання НМ дають можливість викладачеві НМ формувати культуровідповідні комунікативні навички і вміння у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності на рівні міжкультурної діяльності комунікантів з різних етнолінгвокультур.

Отже, для реалізації інноваційних технологій формування МІКК у майбутніх викладачів НМ під час їхньої самостійної роботи доцільно використовувати як друковані, так і електронні засоби навчання, що забезпечує мультимедійність і мультимодальність іншомовного освітнього середовища. Взаємопов'язане використання сукупності засобів навчання покликане сприяти майбутнім викладачам НМ:

- ✓ розширювати діапазон сприйняття і розуміння німецькомовної інформації;
- ✓ створювати природне іншомовне середовище;
- ✓ отримувати широкий спектр освітньої, розвивальної літератури;
- ✓ моделювати міжкультурну комунікацію, зокрема засобами інтернет-ресурсів;
- ✓ підвищувати продуктивність володіння НМ і культурою відповідно до етапу навчання;
- ✓ забезпечувати інтерактивність на всіх етапах оволодіння МІКК;
- ✓ підтримувати взаємозв'язок з викладачем НМ;
- ✓ здійснювати самоконтроль і самооцінювання власних результатів у міжкультурному спілкуванні на рівні міжособистісних і колективних відносин;
- ✓ представляти отриманий успіх і самореалізувати його у нових життєвих ситуаціях.

Таким чином, комплексне використання технічних і нетехнічних засобів навчання НМ під час самостійної роботи студентів магістратури з метою формування МІКК є доцільним для досягнення цілей і реалізації змісту навчання НМ на другому (магістерському) рівні здобуття вищої освіти майбутніми викладачами НМ у контексті особистісно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, культурологічного й системного підходів. Засоби навчання є обов'язковими для інтенсифікації й оптимізації самостійного учіння майбутніх викладачів НМ в аудиторних і позааудиторних умовах освітнього процесу.

З-поміж засобів для набуття знань про поведінку в чужому лінгвокультурному середовищі виокремлюється *культурний асимілятор* як один із ефективних задля наближення комунікантів однієї культури до виучуваної культури. Зазвичай, культурний асимілятор використовується тими,

хто налагоджує тривалі, професійні, освітні контакти в країні задля кооперативної співпраці. В умовах формування МІКК культурний асимілятор є доцільним засобом навчання майбутніх викладачів НМ бачити і розуміти комунікативну ситуацію очима представників німецькомовних країн.

Культурний асимілятор передбачає відповіді-реакції на змодельовану ситуацію в певній сфері життя. Доцільність його застосування є предметом обговорення як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (Стефаненко, 1999; Білик, 2019; Шаповалової, 2021; Dharm, 2001; Thomas, 2006; Bolten, 2007; Fuchs, 2012 та ін.). Як зазначають дослідники, культурний асимілятор використовується для демонстрації досвіду представників іншомовної культури, щоб розкрити учасникам однієї із культур основоположні концепції життя, відношення / ставлення, роль світобачення, традиції і звичаї, цінності інших культур, які є регуляторами комунікативної поведінки співрозмовників.

Культурний асимілятор передбачає глибоке вивчення культури представників німецькомовних країн, підґрунтям для яких слугують найвагоміші теорії міжкультурної комунікації: теорія широко- й вузькоконтекстних культур Е. Холла; теорія культурних вимірів Г. Хофстеде; теорія культурної грамотності Е.Хірша (Стефаненко, 1999 с. 168, Куранова, 2012, с. 129).

J.Bolten представляє вправи культурного асимілятора у вигляді зображення критичної інтерактивної ситуації, яка виникає між представниками різних культур. Під час спілкування в одного із представників з'являється спантеліченість щодо атрибутивної поведінки (Велитченко, 2011) та її інтерпретації (Іванюк, 2016). Культурні асимілятори можуть бути загальними, країнознавчими, краєзнавчими, загальнокультурними або культурно-специфічними, зокрема в професійній діяльності (Tangalycheva, 2020, с. 230).

Для укладання культурних асиміляторів важливими є здобутки культурної антропології, зокрема сфери культурних цінностей, до яких належать побут, ідеологія, релігія та художня культура (Куранова, 2012, с. 121). Побутова культура є підґрунтям для формування особистості, оскільки соціалізація й інкультурація людини починаються в ранньому віці онтогенезу та філогенезу.

Культурний асимілятор складається із автентичної комунікативної ситуації, в якій беруть участь щонайменше два представники іншомовних культур та чотирьох альтернативних варіантів найпереконливіших відповідей. Запропонована ситуація є проблемною ситуацією із ускладненням, що потребує додаткових знань на міжкультурному рівні. Освітній ефект полягає в тому, що студенти магістратури обговорюють альтернативні пояснення (комунікативний аспект); стимулюють навчально-пізнавальну діяльність у контексті культурологічного розвитку (когнітивний аспект); порівнюють атрибутивну поведінку власного "образу-Я" та представника німецькомовної культури (конативний соціальний аспект); моделюють емоційний стан співрозмовника, який не зміг адекватно сприйняти й розуміти сенс спілкування (афективний аспект). Проілюструємо культурний асимілятор прикладом із професійної сфери спілкування.

Інтерактивна ситуація:

*Herr Sch. ist Deutscher und arbeitet im Bereich der Landwirtschaft in der Ukraine. Er weiß, dass die Anforderungen, die er an seine Mitarbeiter stellt, hoch sind, und gerade deshalb steht er jederzeit für Auskünfte und Ratschläge zur Verfügung. Je mehr wundert es ihn, dass die ukrainischen Mitarbeiter seine Anweisungen am häufigsten ohne große Vorbehalte akzeptieren und sich ohne Fragen an die Arbeit machen. Manchmal entsprach das Arbeitsergebnis nicht seinen Erwartungen. Herr Sch. war sich sicher, dass durch Nachfragen bei ihm die auftretenden Fehler größtenteils vermeidbar gewesen wären. Er versteht nicht, dass ihn die Ukrainer fast nie um Ratschläge oder Erklärungen bitten.*

Відповіді-реакції на ситуацію:

*Warum stellen Ihrer Meinung nach die Ukrainer so wenig Fragen an Herrn Sch.?*

*1. Fragen gegenüber Vorgesetzten werden in der Ukraine nicht als konstruktiv angesehen, so dass ukrainische Angestellte an Nachfragen nicht gewohnt sind.*

*2. Fragen werden nur im Laufe der Arbeit gestellt.*

*3. Nachfragen bedeutet, den Dialog mit dem Chef zu suchen, um etwas zu profitieren.*

*4. Die Ukrainer warten ab, bis sie noch mehr Fragen sammeln, die dann zusammen gestellt werden.*

У пропонованій ситуації німець, який очолює українську фірму, не усвідомлював, чому її співробітники не висловлюють своїх пропозицій або застережень щодо його розпоряджень і вказівок. Часто результати роботи не виправдовують його очікування. Німецькомовного керівника дивує те, що українці без зайвих запитань якнайшвидше беруться до роботи.

Після обговорення в групах інтерактивної ситуації відповіді 1 і 2 обґрунтовується тим, що українська культура відповідно до культурного виміру Г. Хофстеде “дистанції влади” є культурою з високою дистанцією, коли до носіїв владних повноважень, зокрема очільників, доречно виявляти слухняність із меншою кількістю слів (Семенюк & Паращук, 2010, с. 157). Німецькомовна культура характеризується культурою із низькою дистанцією влади, коли відкриті висловлювання до очільників вважаються комунікативними нормами.

Відправною точкою у застосуванні культурних асиміляторів є аналіз, сприйняття, розуміння, порівняння двох і більше різних культур, норм і правил поведінки в новому чужому іншомовному середовищі. Ключем до вирішення комунікативних завдань є поглиблене вивчення культурологічного аспекту як складника лінгвосоціокультурної компетентності й апелювання до літературних джерел, зокрема до праць Н. Hanisch “Der kleine Büro-Knigge”, “Der kleine Gesellschaft-Knigge”, в яких автор наводить приклади гарного тону поведінки у різних сферах спілкування.

Отже, культурний асимілятор уможливорює моделювати автентичні комунікативні ситуації, глибше знайомить комунікантів з новим способом життя через чужу культуру, торкаючись її ядра цінностей; переосмислювати й ретельно вивчати рідну українську культуру та її вплив на власну комунікативну поведінку під час інтерактивної мовленнєвої діяльності із



представниками різних етнолінгвокультур, що дозволяє адекватно оцінити комунікативний процес.

У процесі формування МІКК у розпорядженні студентів магістратури є можливість міжособистісного міжкультурного спілкування з представниками німецькомовних країн за допомогою обміну, колекціонування листівок, як елементів культури повсякденного життя. Розвиток писемного мовлення, зокрема вдосконалення читацької компетентності, завдяки листуванню набули нових форматів через засоби інтернет-ресурсів, які відкривають освітнє середовище в реальному часі з автентичними комунікативними ситуаціями. *Postcrossing* (англ.), *Postkartenprojekt* (нім.) – обмін листівками по всьому світові надає дидактичних переваг у вивченні ІМіК, зокрема у німецькомовних країнах.

*Postcrossing* збагачує майбутніх викладачів НМ новими заходами і реальним спілкуванням під час самостійної роботи і надає їм повної автономії переважно у макросередовищі навчально-пізнавального процесу. Позааудиторна самостійна робота передбачає автентичне письмо й читання під час обміну листівками від носіїв мови різних етнолінгвокультурних спільнот. *Postcrossing* є зовнішнім мотивом для здійснення писемномовленнєвих дій, обміну культурним досвідом й опанування новими медіа-засобами у віртуальному міжкультурному просторі на інтернет-платформі *postcrossing* (<https://www.postcrossing.com/>). Відправник листівки і її отримувач є реальними комунікантами, які можуть висловити один одному побажання щодо власних уподобань й інтересів, які стануть фаворитними для зображень на листівках й у текстах на них. У такий спосіб листування в навчальних умовах набуває інтерактивної діяльності НМ, у процесі якої інтерес студентів магістратури полягає в тому, щоб отримати інформацію про традиції, обряди, історико-культурне життя народу, країнознавчу інформацію, яка може бути виражена на листівці, наприклад, пейзажами місцевості, історичними пам'ятками архітектури, живописом тощо.

Використовуючи *postcrossing* під час формування МІКК майбутні викладачі НМ застосовують знання про норми і правила писемномовленнєвої комунікативної поведінки: зовнішнього оформлення листівки (адреси відправника, отримувача), логіко-композиційну структуру тексту, що підкреслює комунікативно-риторичні якості висловлювання. Крім того, комуніканти враховують національно-культурні особливості поведінки щодо вибору тем спілкування й уникнення так званих “табу”-тем.

Загальнодидактичними перевагами *postcrossing* є те, що студенти магістратури використовують зображення на листівках як автентичний ілюстративний матеріал (див. підрозділ 2.4), як елементи культури німецькомовних країн для ознайомлення, вивчення культурологічного аспекту МІКК, зокрема країнознавства, краєзнавства, соціокультурних явищ німецькомовних країн.

Самостійна робота майбутніх викладачів НМ з використанням *postcrossing* набуває творчого характеру, потребує різних навчальних стратегій задля ініціювання обміну листівками-інформацією, підтримування,

продовження й резюмування писемномовленнєвої комунікації на міжкультурному рівні. Postcrossing є мотивом до здійснення науково-дослідницької діяльності як у лінгвістичній, так і в методичній галузях. Культура писемного спілкування, зокрема листування, є об'єктом спостереження, усвідомлення й осмислення у контексті національно-специфічних особливостей висловлення думки виучуваною німецькою та рідною українською мовами.

Результат творчої самостійної роботи над розвитком МІКК знаходить своє відображення в розділі “Досьє” мовного портфолію як матеріал для подальшого втілення у навчально-освітню діяльність, зокрема для виконання проєктних робіт; вирішення комунікативних завдань; як елемент культурного асимілятора, оскільки дописувачі німецькомовних країн можуть описувати цікаві ситуації із повсякденного життя; як предмет групового обговорення власного здобутку в міжкультурній комунікації.

### 3.4. Система вправ і завдань для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Провідною метою формування МІКК майбутніх викладачів НМ є образ культурної вторинної мовної особистості, компетентної в міжкультурному спілкуванні, де культурний вимір визначається як ключовий. Виходячи із положення міжкультурної компетентності (див. підрозділ 3.1) вбачаємо розвиток міжкультурно компетентного викладача НМ, культуромовну особистість на афективному рівні, коли виявляється ставлення особистості до культур або представників культур, які долучились до процесу міжкультурної комунікації; на когнітивному рівні, коли центральними є мовні культурні знання, знання власної культури, культури німецькомовних країн, та на рівні прагматичного виміру, коли культуромовна особистість уміє використовувати стратегії для розвитку й оцінювання когнітивних, емоційно-експресивних і прагматичних вимірів міжкультурної комунікації. Підґрунтям для формування МІКК є розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письма) на основі використання цілеспрямованої системи вправ, що забезпечує результативність їх сформованості.

У науково-методичному дискурсі вправа розглядається як структурна одиниця або компонент заняття, спрямована на вирішення мовно-комунікативних завдань, оскільки їй притаманні усі головні ознаки навчального процесу: завдання; через вправу виконуються цілеспрямовано навчальні дії, які контролюються й управляються та переходять у результат як індикатор просування вперед, досягнення певної мети. Вправа є найменшим відрізком заняття, тому що це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ІКК або її компонентами (Бігич та ін., 2013, с. 181; Редько, 2020, с. 46).

С. Роман визначає вправу як одиницю навчання, яка взаємодіє із тими, хто вчиться, і тими, хто навчає, опосередкованою навчальним матеріалом. Дослідник звертає увагу на те, що поряд із терміном “вправа” використовується термін “завдання”, оскільки завдання як зовнішнє інструктування, з одного боку, становить компонент вправи. З іншого боку завдання може бути вичерпним для вправи (Роман, 2009, с. 105).

А. Загнітко тлумачить вправу як структурну одиницю методичної організації навчального матеріалу, який використовується у навчальному процесі. Завданням є письмова або усна інструкція для роботи з навчальним матеріалом, метою якого виступає формування мовно-комунікативних навичок і вмінь, а також майбутнє їх удосконалення. Формулювання завдання визначає ефективність вправи (Загнітко, 2020, с. 94).

Заслужують на увагу дослідження науковців-методистів з німецькомовного простору, які розмежовують два терміни, що, на нашу думку, є доцільним для врахування особливостей виконання дій з використанням різних методів і технологій. Так, I.Thonhauser, H. Funk, Ch.Kuhn розглядають вправу як свідоме запам'ятовування і досягнення легкості у здійсненні мовних і мовленнєвих дій того, хто вчиться, більшою мірою сконцентрований на мовній компетентності, тобто на використанні лексичних і граматичних одиниць, дотриманні слухо-вимовних, ритміко-інтонаційних і правил літературної нормативної НМ. Завдання покликані стимулювати ментальні операції й стимулювати цим мовленнєві дії, коли мова стає засобом здійснення комунікативної поведінки та розв'язання завдань (Thonhauser 2010, с. 10; Funk 2014, с. 11). Н.-W.Huneke та W.Steinig поділяють позицію науковців і зазначають, що головною метою вправи є коректне використання вербально-семантичних засобів, оскільки через вправу пролягає запланований шлях вирішення комунікативного завдання, на якому фокусується увага щодо правильності й коректності застосування форми слова. Через завдання як стимул для іншомовної діяльності той, хто вчиться, зосереджується на змісті висловлювання; різноманітності можливостей вирішення комунікативних завдань; використанні невербальних засобів спілкування у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (Piankovska, 2020, с. 86). Проілюструємо вищесказані характеристики у табл. 21.

*Таблиця 21*

**Порівняльні характеристики вправи і завдання для формування ішномовної комунікативної компетентності**

<b>Вправа</b>	<b>Завдання</b>
Фокус на формі слова	Фокус на змісті висловлювання
Мовленнєві структури і затреновані навички розглядаються більшою мірою ізольовано	Мовні, мовленнєві характеристики використовуються зв'язно у контексті відповідно до комунікативної ситуації
Мета: сприйняти, усвідомити, зрозуміти автоматизувати мовні,	Мета: автентичне, індивідуальне і творче використання мови як засобу

мовленнєві структури	спілкування
Частково жорстке, жорстке управління, часткова автономія	Достатня свобода, повна автономія
Одна правильна відповідь	Великий вибір можливих варіантів для досягнення результату
Мала ймовірність на помилку	Відносно висока толерантність до помилок

Наведемо приклади вправи й завдання з підручника НМ “Im Beruf. Neu” (2020) для компетентних користувачів НМ з рівнем С1 (Schlüter, 2020, с. 69).

Приклад **вправи**. Мета: формування мовної компетентності у формулюванні речень із використанням прикметників.

Приєм: доповнення речення прикметниками, які визначають якості людини.

Завдання: Ergänzen Sie die Sätze durch die passenden Adjektive.

*selbstkritisch, empathisch, offen ....*

*Eine Person, die ...*

*1 .... kritisch mit sich selbst ist, ist \_\_\_\_\_*

*2. .... mit anderen mitfühlt, ist \_\_\_\_\_*

*3. ... so ist, wie sie ist, ist \_\_\_\_\_ ....*

Контроль: самоконтроль / взаємоконтроль

Центром умовно-комунікативної репродуктивної вправи є коректне використання прикметників відповідно до змісту речення та переосмислення значення понять в умовах соціальної мовної поведінки представників різних лінгвокультур. Кожне речення має одну правильну відповідь. У представленій вправі завдання є її компонентом.

Приклад **завдання**. Мета: вдосконалення мовленнєвої компетентності у монологічному мовленні. Сенсibilізувати позитивні якості людини в колективі, міжособистісному спілкуванні.

Приєм: висловлення думки.

Завдання: Bei der interkulturellen Kommunikation spielt die Empathie eine wichtige Rolle. Bereiten Sie Ihren Bericht über Empathiefähigkeiten vor. Empathie hat drei Dimensionen: eine emotionale, eine mentale und eine soziale. Z.B.: Ich kann nachempfinden, was Sie fühlen, und was das für Sie bedeutet. Ich verstehe, wie Ihre Gefühle Ihr Verhalten beeinflussen. Ich verstehe, was eine Zielgruppe (oder ein Team) denkt und fühlt, und wie es sich verhalten wird. Wie würden Sie diesen Teil im Lehrbuch oder im Unterrichtsprozess realisieren?

Sie können auf folgende Punkte eingehen:

Bedeutung der Empathie (beruflich und privat);

Definition: emotionale, mentale (kognitive) und soziale Empathie;

Interessante Beispiele aus der eigenen Erfahrung;

Links auf spannende Internetseiten;

Literaturquellen.

Контроль: самоконтроль / контроль з боку учасників дискусії.

До маркантних ознак завдань (комунікативних продуктивних вправ) відноситься коротка інструкція-пам'ятка, перелік певних кроків, які втілюються в мовленнєвий продукт-повідомлення; за принципами творчості, індивідуалізації й самовідповідальності розв'язується комунікативне завдання.

Отже, вправи у вузькому сенсі передбачають роботу над мовною компетентністю, центром якої є форма слова, у той час, коли завдання уможливають співрозмовникам комунікативно (взаємо)діяти засобами виучуваної ІМ, самореалізувати мовленнєві потреби.

У такий спосіб ми окреслили погляди зарубіжних дослідників щодо організації освітньо-мовного середовища, де основними засобами формування іншомовних навичок і вмінь є вправа і завдання, застосування яких підкреслюється і вітчизняними методистами-науковцями (Бігич та ін., 2013, с. 182; Панова, та ін., 2010 та ін.).

Дотримуючись національних традицій у навчанні і вивченні ІМіК, ми виокремлюємо домінуючу роль вправ (Скляренко, 1999) для всіх видів мовленнєвої діяльності. Ефективне формування вмінь залежить не тільки від умов навчання, а й організації процесу вправління послідовності засвоєваних мовленнєвих дій (Савчин, 2007, с. 225), що забезпечує виконання вправ і завдань.

У контексті комунікативно-діяльнісного підходу вправи мають відповідати певним критеріям. Услід за О.Тарнопольським вважаємо, що в основі вправи повинні лежати такі закономірності: характер вправи повинен відповідати тим навичкам і вмінням, які формуються або вдосконалюються; використання мовних форм засвоюється краще в процесі діяльності відповідно до соціально комунікативної ситуації, яка викликає інтерес до здійснення комунікативного акту; засвоєння мовних форм має супроводжуватись аналізом їхніх складових та розумінням мовних розбіжностей у рідній та виучуваній ІМ, звертаючи увагу на конотацію лексичних одиниць, що характеризує соціальних підтекст висловлювання; нове мовне явище краще засвоюється у зіставленні із вивченим лінгвістичним матеріалом, у тому числі із рідною мовою; мовне або мовленнєве явище зазнає інтенсифікації, якщо воно зустрічається у різних контекстах виучуваного іншомовного матеріалу (Тарнопольський, 2006); інструктування, які створюють установку на сприйняття нової культури наочно-ілюстративними засобами; використання інструкцій для ефективного виконання завдань через раціональні прийоми із дотриманням певних стратегій; через вправу здійснюється лінгвосоціокультурне спостереження функціонування мовних і мовленнєвих засобів (Полонська & Пасічник, 2022, с. 20).

Також вагомими є типи і види вправ, ефективність яких залежить від вищезазначених характеристики. Розглянемо класифікацію вправ, виокремлену Н. Скляренко. До основних критеріїв, які визначають вправу як смислову одиницю іншомовного середовища, науковець відносить: 1) спрямованість на прийом або видачу інформації; 2) комунікативність; 3) вмотивованість; 4) рівень керування діями; 5) наявність / відсутність ігрового компонента; 6) наявність / відсутність наочно-ілюстративних опор; 7) спосіб виконання вправи

(Бігич та ін., 2013, с. 183). Під час формування МІКК (див. підрозділ 2.2) має бути реалізований культурологічний підхід, оскільки міжкультурна комунікація передбачає культурну грамотність, дотримання якої забезпечує продуктивність іншомовного спілкування через кумулятивну функцію мови, як інструменту передачі культури, набуття знань і формування лінгвосоціокультурної компетентності. Тому погоджуємось із І. Голуб та доповнюємо перелік критеріїв вправи *культурологічною спрямованістю*, що є підставою звертати увагу не тільки на мовні характеристики висловлювання, а й на національно-культурну складову побудови дискурсу, або розуміння його під час оволодіння рецептивними видами мовленнєвої діяльності.

Дискурс як текст, у якому поєднуються прагматичні соціокультурні невербальні фактори спілкування (Барабанова, 2005, с. 136), вирізняє національно-культурний стиль мови, характеристиками якого є у НМ, наприклад, функціонування часток (*denn, eigentlich, ja, aber* тощо); особливостей комунікативно-риторичних якостей у говорінні і письмі, що виражається емоційно-вольовим характером комунікантів. Тому *емоційно-вольова спрямованість вправи* у поєднанні із лінгвокультурними й культурними ознаками, до яких належать традиції, історія, звичаї тощо, виступає критерієм і передумовою ведення дискурсу на міжкультурному рівні. Будь-який висловлюваний текст-дискурс має своє емоційне забарвлення, якими комуніканти повинні майстерно регулювати. Наприклад, комунікативне забарвлення подяки, вітання, де є використання екстралінгвістичних засобів, різняться від висловлення похвали або співчуття.

Щодо типовості вправ для навчання і вивчення ІМіК, то апелюючи до праць Н.Скляренко, В. Скалкіна, С. Ніколаєвої, Н. Бориско та ін., ми виокремлюємо рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні і рецептивно-продуктивні вправи як релевантні для оволодіння рецептивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності.

Крім спрямованості на прийом або видачу інформації, звертаємо увагу на комунікативність вправ, які, в свою чергу, поділяються на некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні (Бігич та ін., 2013, с. 187; Тарнопольський, 2020, с. 142). Погоджуємось із О.Тарнопольським, що такий розподіл вправ на типи застосовується у процесі оволодіння ІМіК і до нині, а, отже, ми будемо його дотримуватись у нашому науковому дискурсі.

Зазначимо, що в західній методиці навчання ІМіК комунікативні вправи розглядаються як завдання, що вичерпує вправу. Терміни «комунікативна вправа і завдання» як діяльність будуть виступати в нашому дослідженні тотожними і ми будемо користуватись двома термінами. Некомунікативні й умовно-комунікативні вправи є вагомими для формування автоматизмів, які є успішною запорукою для розвитку комунікативних продуктивних видів іншомовної діяльності. (Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 142).

Багаторазове виконання вправ є принагідним у позааудиторних умовах самостійного учіння студентів магістратури. Некомунікативні, умовно-комунікативні вправи є жорстко керованими, що забезпечується, зазвичай, ключами до вправи або автоматичною перевіркою відповідей завдяки

використанню інтернет-технологій. Запам'ятовування іншомовного матеріалу, формування мовних і мовленнєвих стійких навичок іншомовного спілкування потребує часу і фізичних зусиль, що визначаються лише індивідуально й оптимізуються засобами і стратегіями навчання. Показником сформованості лінгвістичних умінь на достатньому рівні є свідоме перенесення способу виконання старих проблемних завдань на нові. Чим ширше перенесення, тим вищий рівень здібностей виявляє студент (Савчин, 2007, с. 225).

Самостійна робота майбутніх викладачів НМ в умовах аудиторного навчання передбачає домінування продуктивно-творчої активності, тобто комунікативних вправ для розвитку міжособистісного спілкування на міжкультурному рівні. На нашу думку, некомунікативні й умовно-комунікативні вправи є доречними в аудиторних умовах самостійної роботи, а також можуть бути ефективними на підготовчому етапі здійснення короткочасних проєктних робіт або виконання проблемних завдань (див. підрозділ 3.2). Проте, частка таких вправ повинна залишитись у допустимих межах для стимулювання комунікативної продуктивної діяльності (Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 143), оскільки творчі завдання формують критичне мислення, що є запорукою усвідомлення мовних картин світу країн виучуваної ІМ.

У руслі дослідження Н. Склярєнко визначаємо такі вимоги до некомунікативних, умовно-комунікативних і комунікативних вправ як вмотивованість, культурологічна і професійна спрямованість. (Бігич та ін., 2013, с.188). Формування і розвиток МІКК за допомогою вправ є ефективним, якщо вони забезпечують діяльність трьох груп механізмів (Grein, 2013): слухових (аудіювання, говоріння), зорових (читання і письмо) та рухових (артикуляційні та загальнорухові, зокрема ігрова діяльність), що має тісний взаємозв'язок із засобами навчання (див. підрозділ 3.3).

Наведемо приклад умовно-комунікативної рецептивно-репродуктивної вправи з ігровим елементом для формування МІКК під час самостійної роботи в аудиторних умовах із частковою автономією й ігровим елементом.

Засоби навчання: роздавальні картки, наочно-ілюстративний матеріал; (технічні об'єкти: комп'ютер, планшет, смартфон за потреби).

Цілі: формування вміння оцінювати достовірність і новизну інформації; формування умінь організовувати логічну послідовність у дискурсі.

Приєм: висловлювання думки з теми із використанням запропонованої інформації викладачем (самостійно підготовленої студентами).

Завдання: Sie beteiligen sich an einer Talkshow, die deutschen Sitten und Bräuchen gewidmet ist. Erkundigen Sie sich nach dem Oktoberfest in Deutschland. Seien Sie bitte aktiv bei der Diskussion und benutzen Sie beim Sprechen die vorbereiteten Tipps, damit der Verlauf des Gespräches eingehalten werden kann.

Ролі: модератор, учасники-гості.

Міжкультурний аспект: вивчення національно-культурних особливостей на соціально-побутовому, традиційно-культурному рівні.

Модератор: Jedes Jahr findet ein großes Fest in Deutschland im Oktober statt.

Запитання учасника 1: Was für ein Fest ist das? Welches Fest meinen Sie?

Відповідь учасника 2: Das Oktoberfest.

Запитання учасника 3: An welchem Ort findet es statt? Auf welchem Platz?

Відповідь учасника 4: In München, auf der Theresienwiese.

Модератор: Es ist bekannt, dass die Deutschen auf diesem Fest traditionelle Kleidung tragen.

Запитання учасника n: Wie heißen die Kleidungsstücke bei den Frauen und Herren auf dem Oktoberfest in Bayern?

Відповідь учасника n: Die Frauen sind in Dirndl gekleidet, die Männer tragen Lederhosen.

Модератор: Das Oktoberfest ist das größte Volksfest der Welt. Viele Besucher kommen, um es zu erleben.

Запитання учасника n: Wie viele Gäste kommen etwa?

Відповідь учасника n: Es wird jährlich von 6 Millionen Gästen besucht. 2022 waren es "nur" 5,7 Millionen!

Учасник висловлює захоплення: Das sind aber wirklich sehr viele!

Продовження дискусії...

Контроль: самоконтроль / взємоконтроль.

Укладена на основі методу проблемного навчання вправа носить умовно-комунікативний рецептивно-репродуктивний характер. Ознаками умовності є: підготовлені роздавальні картки з метою підказування для багаторазового повторення і для жорсткого керування висловлювання думки та збереження логіко-структурної композиції ведення дискурсу; наявність суворого дотримання ролей.

Міжкультурний аспект передбачає відпрацювання автоматизмів, наприклад, використання часток як регуляторів національного стилю нормативної літературної НМ, зокрема в усному мовленні: Das sind aber wirklich sehr viele! Використання слів-реалій, які відсутні у мовній картині світу рідною, українською мовою, зокрема das Dirndl - національна жіноча сукня; назва місцевості, де відбувається свято - die Theresienwiese. Для успішної міжкультурної комунікації імпліцитно використовуються методи такі як бути допитливим, вираження зацікавленості, уникати культурного конфлікту за допомогою перепитування, прояву толерантності до співрозмовника (Scholten, 2003, с. 5).

Наочно-ілюстративний матеріал використовується студентами магістратури як у паперовому варіанті, так і за допомогою інтернет-ресурсів, зокрема інтернет-сторінок журналів, газет, відео- й аудіоматеріалу, подкасту тощо.

Отже, умовно-комунікативні вправи охоплюють широкий спектр іншомовної інформації, передбачають активну діяльність студентів, виступають передумовою творчої комунікативної діяльності НМ, що є ланкою на шляху до німецькомовної мовленнєвої практики з метою формування МІКК.

За допомогою некомунікативних й умовно-комунікативних репродуктивних і рецептивно-репродуктивних вправ формуються стійкі навички, такі як здатність до дії, що досягла найвищого рівня сформованості; компоненти свідомої діяльності, що утворилась внаслідок вправління,



тренування й виучування та виконується автоматично без усвідомлення проміжних кроків (Черноватий, 2018, с. 22). Лише завдяки закріпленню певних дій, як навичок, свідома діяльність людини, вивільнюючись від регулювання відносно елементарній дій, може спрямовуватись на вирішення складних завдань.

Важливим критерієм під час укладання вправ в освітньому процесі є раціональне співвідношення репродуктивної і продуктивної мисленнєво-мовленнєвої діяльності, де остання має виступати регулятором рівня сформованості МІКК студентів магістратури.

Стійкість навички залежить від уміння як 1) початкового рівня оволодіння якоюсь простою дією; 2) здатність виконувати складну дію, включену до складу ширшої діяльності, куди ця дія входить як частина цілого (Черноватий, 2018) і виступає як оптимальний рівень досконалості певної діяльності (Бігич та ін., 2013, с. 179). У контексті нашої наукової розвідки процес формування МІКК майбутніх викладачів НМ відбувається відповідно у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. В такий спосіб вибудовується певна ієрархія вправ, за допомогою яких формуються навички і вміння для досягнення практичної комунікативної мети через вирішення ряду завдань і досягнення проміжних цілей.

Ефективність організації процесу іншомовної освіти з метою формування МІКК залежить від системи вправ, яка дозволяє врахувати ієрархічність і послідовність мисленнєво-мовленнєвих дій. Поняття “система” в контексті системного підходу передбачає наявність сукупності елементів, які об'єднуються в єдине ціле і регулюють траєкторією до отримання продукту, як результату іншомовної діяльності. Аналіз науково-методичної дає підстави стверджувати, що система вправ забезпечує: 1) добирання необхідних вправ, які відповідають характеру певної навички чи вміння; 2) необхідність послідовності застосування вправ; 3) раціональне співвідношення іншомовного матеріалу у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; 4) систематичність використання іншомовного матеріалу через відповідні типи і види вправ. Т. Полонська розглядає систему вправ у руслі наукового бачення Н. Скляренко, яка зазначає, що система вправ, як оптимальний набір необхідних типів вправ, кількість яких повинна забезпечити максимально успішне оволодіння певною мовленнєвою діяльністю тих, хто вчиться, із найменшою затратою фізичних сил і часу для певного етапу навчання, а також ураховувати психолого-дидактичні закономірності оволодіння певним видом мовленнєвої діяльності (Полонська, 2022, с. 21). Монолітність системи вправ об'єднує і взаємопов'язує комплекс компетентностей для формування МІКК (див. підрозділ 2.1), визначає фахову спрямованість, виокремлює специфіку оволодіння ІКК відповідно до умов і засобів навчання НМ.

Система вправ для формування МІКК майбутніх викладачів НМ повинна забезпечувати освітню цілісність, яка складається з аудиторної і позааудиторної навчальної діяльності, домінантою якої є самостійна робота студентів магістратури. Розподіл вправ носить диференційований характер за принципами індивідуалізації й самовідповідальності, творчості та автономії.

Крім того, студенти магістратури мають уже певний навчальний досвід, яким вони мають користуватися під час здійснення мовленнєвих дій, наприклад, формування техніки читання і письма, дотримання граматичних, лексичних, фонетичних норм літературної НМ. Тому виокремлення спеціальної групи вправ для формування мовних рецептивно-репродуктивних навичок не є доцільним у нашому дослідженні. Зазначені навички вдосконалюються паралельно в процесі виконання німецькомовної продуктивної діяльності. Погоджуємось із дослідниками щодо сформованості загальнонавчальних умінь майбутніх викладачів НМ, оскільки компетентний користувач ІМ з рівнем С1.1. має певну готовність до їх застосування (Бурак, 2019, с. 112). Однак, під час формування МІКК і професійно орієнтованих навичок і вмінь відбувається їх удосконалення.

Укладаючи систему вправ і завдань для формування МІКК, ми дотримуємось традиційної системи вправ (Бігич та ін., 2013, с. 190). Загальна система вправ має взаємопов'язану ієрархію і містить чотири підсистеми для формування навичок і вмінь у аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, а також групи вправ, націлених на автоматизацію окремих мисленнєво-мовленнєвих дій згідно із видом мовленнєвої діяльності й етапом навчання, спираючись на психолінгвістичні закономірності сприйняття, розуміння і породження висловлювання думки усно і письмово.

Важливим етапом у процесі розроблення системи вправ і завдань для формування МІКК майбутніх викладачів НМ є урахування цілей і змісту навчання, з-поміж яких домінує культурологічна складова і міжкультурний аспект, що є специфікою в оволодінні ІКК. Формування й розвиток навичок і вмінь міжкультурного аспекту охоплює всі види мовленнєвої діяльності. Майбутнім викладачам НМ необхідно вміти розпізнавати, порівнювати її національно-культурні характеристики; використовувати їх у говорінні і письмі; вміти прагматично застосовувати вербально-семантичні засоби відповідно до соціокультурного середовища; вміти виявляти комунікативно-риторичні якості мовлення під час дискурсу. Підґрунтям для укладання системи вправ і завдань слугували виокремлені нами підходи й принципи (див. підрозділи 2.4, 2.5), що забезпечує дотримання концептуальних положень формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої самостійної роботи.

Представимо схематично систему вправ для формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої самостійної роботи у табл. 22.

**Система вправ для формування міжкультурної іншомовної  
комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови  
під час самостійної роботи**

Система вправ	Підсистема вправ		Групи вправ для
	В аудіюванні	A1	Для формування й удосконалення мовленнєвих навичок аудіювання
A2		для формування й удосконалення навичок і умінь з поглибленими знаннями культурологічного аспекту в аудіюванні	<b>A2а</b> - підготовки аудіювання текстів відповідно до різних видів аудіювання; <b>A2б</b> - розвитку і удосконалення умінь аудіювання текстів різних жанрів і типів; <b>A2в</b> - формування навичок і вмінь аудіювання, сприймання відеотекстів з метою навчання невербальної поведінки комунікантів; <b>A2г</b> - порівняльного міжкультурного аналізу явищ рідної української та німецької мов; <b>A2д</b> - умінь інтерпретувати тексти, медіатексти з позиції німецькомовної дискурс-спільноти; <b>A2е</b> - умінь розпізнавати на слух автентичне мовлення, національні варіанти НМ

Говоріння

Система вправ		Підсистема вправ		Групи вправ для
		У говорінні		
	Г1	для формування мовленнєвих навичок говоріння	<p><b>Г1а</b> - формування вербально-семантичних навичок у діалогічному й монологічному мовленні;</p> <p><b>Г1б</b> - формування навичок розпізнавання і використання національно-культурних мовно культурних явищ;</p> <p><b>Г1в</b> - виокремлення міжкультурного аспекту на рівні вербального і невербального спілкування</p> <p><b>Г1г</b> - формування соціально-афективних стратегій ведення дискурсу;</p> <p><b>Г1д</b> - формування навичок дотримуватись комунікативно-риторичної якості мовлення;</p> <p><b>Г1ж</b> - формування умінь дотримання національного стилю НМ;</p> <p><b>Г1з</b> - для формування умінь творчої реалізації міжкультурного змісту усної комунікативної діяльності</p>	
	Г2	для формування і розвитку умінь діалогічного мовлення	<p><b>Г2а</b> - оволодіння умінням використовувати діалогічні єдності;</p> <p><b>Г2б</b> - формування умінь ведення різних типів діалогів із дотриманням національно-культурних правил комунікативної поведінки;</p> <p><b>Г2в</b> - поглиблення знань щодо дій з дотриманням національного етикету;</p> <p><b>Г2д</b> - формування умінь ведення дискурсу відповідно до комунікативних актів;</p> <p><b>Г2ж</b> - формування умінь актуалізації когнітивних і метакогнітивних стратегій.</p>	
	Г3	для формування і розвитку умінь монологічного мовлення	<p><b>Г3а</b> - формування умінь використання засобів міжфразового зв'язку під час монологу;</p> <p><b>Г3б</b> - формування навичок формулювати мінімологи - повідомлення, міркування, опис;</p> <p><b>Г3в</b> - формування навичок для оволодіння монологом під час презентації проєкту;</p> <p><b>Г3г</b> - формування умінь самостійного продукування різних типів монологу;</p> <p><b>Г3д</b> - формування умінь актуалізації когнітивних і метакогнітивних стратегій.</p>	

## Читання

Система вправ	Підсистема вправ		Групи вправ для
	У читанні	Ч1	Для формування й удосконалення мовленнєвих навичок читання
Ч2		Для формування й удосконалення навичок і умінь з поглибленими знаннями культурологічного аспекту у читанні	<b>Ч2а</b> - розвитку умінь сприймання і розуміння текстів відповідно до різних видів читання; <b>Ч2б</b> - поглиблення знань міжкультурного характеру у процесі порівняння текстоутворюючих засобів у рідній і німецькомовних культурах; <b>Ч2в</b> - розвитку вмінь інтерпретувати тексти, медіатексти з позиції німецькомовної дискурс-спільноти.

## Письмо

Система вправ	Підсистема вправ		Групи вправ для
	У письмі	П1	Для формування й удосконалення мовленнєвих навичок письма
П2		Для розвитку умінь письма з поглибленими знаннями культурологічного аспекту у письмі	<b>П2а</b> - розвитку умінь написання різних типів текстів; <b>П2б</b> - розвитку умінь дотримання національного стилю у писемному мовленні; <b>П2в</b> - розвитку вмінь написання наукових текстів і листів різних офіційних форм; <b>П2г</b> - формування умінь актуалізації когнітивних і метакогнітивних стратегій; <b>П2д</b> - поглиблення знань щодо національно-культурних особливостей оформлення письмових текстів.

У межах нашої наукової розвідки розглядаємо систему вправ як сукупність взаємопов'язаних типів і видів вправ і завдань, навчальних дій, яка забезпечує формування МІКК майбутніх викладачів НМ з урахуванням комунікативних (соціально-афективних), когнітивних і метакогнітивних стратегій під час самостійної роботи відповідно до рецептивних, репродуктивно-продуктивних і творчо-продуктивного етапів. Під стратегіями розуміємо дії, наміри, які виконуються студентами магістратури для вирішення комунікативних завдань.

На етапі *рецептивної діяльності* майбутні викладачі НМ оволодівають навичками й уміннями сприймати і розуміти іншомовну інформацію під час аудіювання і читання, перегляду відеоматеріалів, пасивного слухання комунікантів. З цією метою студенти ознайомлюються з іншомовним матеріалом, занурюються у середовище, де панує нова чужа лінгвокультура, на фоні якої відбувається німецькомовна комунікативна діяльність. Завдяки сенсibiliзації лінгвосоціокультурного оточення відбувається знайомство із національно-специфічними якостями продуктів комунікативної діяльності. Залучення до такої діяльності відбувається за допомогою групи вправ А1, А2, Ч1 та Ч2. Такі вправи створюють можливість майбутнім викладачам НМ формувати під час рецептивної діяльності, зокрема аудіювання, слухо-вимовні, ритміко-інтонаційні навички й уміння на сегментному і супрасегментному рівнях із правильною роботою механізмів голосотворення (А1а, А1б). Уміння розпізнавати візуально і на слух вербально-семантичні засоби формуються за допомогою груп вправ А1б, А2в, А2е, Ч1а, Ч1б. На цьому етапі доцільно виконувати умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи з опертям на аудіо- та відеоматеріали, наочно-ілюстративні засоби.

Для розвитку вмінь рецептивних видів мовленнєвої діяльності студенти магістратури виконують групи вправ, завдяки яким розвиваються здібності розуміння текстів, інформації, вольової регуляції під час слухання (Дячук, 2021, с. 57; Godis, 2016). До цієї групи належать вправи А2в, А2е, Ч2а, Ч2б. Для навчання усвідомлювати інформацію, оцінювати її релевантність, важливість для подальшого використання студентам магістратури пропонуються вправи для опрацювання логічних єдностей змісту тексту, лексико-граматичний інструментарій і національно-культурні лінгвістичні, паралінгвістичні, екстралінгвістичні особливості. Крім того, пропонуються групи вправ А2г, А2д, А2е, Ч2б, Ч2в для порівняння соціокультурних текстоутворюючих засобів у рідній українській і німецькій мовах, а також розуміння їхніх комунікативних функцій.

Формування навичок і вмінь створення усних і письмових текстів на основі сприйнятої та запропонованої викладачем інформації відбувається на *репродуктивно-продуктивному етапі* міжкультурної комунікативної діяльності НМ. З цією метою майбутнім викладачам НМ пропонуються вправи груп Г1, Г2, Г3, П1 і П2. Вони носять умовно-комунікативний і комунікативний характер з наочно-ілюстративними опорами та можливими ігровими елементами. Допускається невелика частка некомунікативних вправ під час самостійної

роботи для вдосконалення лексико-граматичного матеріалу для формування автоматизмів з метою їх легкого використання під час говоріння чи письма.

До групи вправ для навчання діалогічного й монологічного мовлення належать вправи для формування навичок використання вербально-семантичних і невербальних засобів спілкування (Г1а, Г1б, Г1в); вправи для навчання дотримання мовних і комунікативно-риторичних якостей етичних норм у веденні діалогу усно і письмово; вправи для оволодіння національно-культурними правилами комунікативної поведінки (Г1з, Г2б); вправи для виокремлення міжкультурного аспекту у діалогічному мовленні та набуття навичок посередника між рідною і німецькою мовами (Г2в); вправи для формування дискурсивно-компенсаторних навичок і вмій (Г2д); вправи для формування умінь ведення діалогу-розпитування, діалогу-домовленості, діалогу-обміну враженнями і думками, діалогу-дискусії, діалогу етикетного характеру (Г2а); вправи для формування навичок міжкультурно орієнтованих дій з дотримання етикету національного характеру (Г2в) (Бігич, та ін. 2013, с. 317).

Для навчання монологічного мовлення майбутні викладачі НМ виконують вправи для формування навичок висловлювати думку на рівні міні-монологу-повідомлення, міркування, опису (Г3а, Г3б); вправи для оволодіння умінь продукувати монолог-презентацію (Г3а, Г3в); вправи для формування вмій творчо реалізувати міжкультурний зміст усної комунікативної діяльності (Г3а, Г3г). Уміння зв'язно у логічній послідовності продукувати текст формуються за допомогою групи вправ Г3а, що є невід'ємною ланкою кожного типу і жанру тексту.

Відповідно до цілей формування МІКК (див. підрозділ 2.3) оволодіння навичками і вмінням академічного письма (писати реферати, тези, наукові тексти, кваліфікаційну роботу; офіційні й неофіційні листи) майбутніми викладачами НМ має досягати рівня С2.2 відповідно до Типової програми з НМ. Навчання написання наукових текстів відбувається переважно за участю читання, хоча не виключається й аудіювання, що забезпечують вправи у підсистемах А1, А2, Ч1, Ч2. З метою формування мовленнєвих навичок письма студентам магістратури пропонуються види вправ для укладання плану (П2в, П2г), формулювання різних типів (повідомлення, міркування, опису) тексту (П2а, П2в); для формування навичок використання лексико-граматичних, стилістичних засобів, які характеризують науковий текст, зокрема скорочення, оформлення посилань на вихідні тексти (П1а, ); використання узуальних клішованих зворотів і словосполучень (П1б, П2б); дотримання лінгвосоціокультурних норм написання вторинного тексту НМ (П2д); вправи для перефразування, редагування, виправлення лексичних, граматичних, стилістичних помилок у власному тексті (П1а, П1в); вправи для поглиблення знань щодо національно-специфічних особливостей написання текстів НМ (П2д).

Для навчання написання офіційних і неофіційних листів студенти магістратури виконують види вправ, які забезпечують формування творчих навичок і вмій, зокрема вправи на завершення зразка мовлення, розширення

зразка мовлення, об'єднання речень у зв'язний текст, дотримання норм етикетного характеру на міжкультурному рівні (П1в); вправи для розвитку вмінь дотримання національного стилю письма (П2б). Запропоновані групи вправ взаємопов'язані між собою і взаємообумовлені писемномовленнєвою діяльністю з укладання текстів, як носіїв інформації. Дотримуємось думки Ф. Бацевича, що текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між автором і реципієнтом, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані (Бацевич, 2009, с.162)

Для сприйняття автентичності тексту носієм НМ є необхідним дотримуватись лінгвосоціокультурних норм укладання письмових текстів, що виокремлює їхні національно-культурні характеристики. З цією метою студентам магістратури пропонуються вправи для формування навичок усвідомлення міжкультурних особливостей оформлення письмових текстів (П1в, П2д) та вправи для актуалізації соціально-афективних стратегій для ведення дискурсу (П1в, П2г).

Успішне оволодіння продуктивними видами мовленнєвої діяльності відбувається з розумінням важливості вмінь планувати, укладати чернетки, ментальні мапи, робити виписки, об'єднувати окремі речення в текст за допомогою засобів міжфразового зв'язку тощо.

Щодо застосування технологій і засобів навчання на репродуктивно-продуктивному етапі, то взаємопов'язаність проблемного навчання і проєктів є релевантним засобом для формування навичок і вмінь на понадфразовому рівні, дотримуючись норм і правил нормативної літературної НМ. З метою рефлексії, самоконтролю і самооцінювання майбутні викладачі НМ заповнюють першу частину мовного портфолію, наповнюють розділ "Досьє" матеріалами для учіння й наукової діяльності, а за допомогою "Мовної біографії" визначають свій досягнутий рівень володіння видами мовленнєвої діяльності.

*Творчий етап* формування МІКК майбутніх викладачів НМ містить рецептивний підетап, оскільки читання й аудіювання мають комунікативні функції й ці види надалі сприяють розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Рецептивно-продуктивний підетап, коли сприйнята й засвоєна інформація слугує створенню нового власного продукту в говорінні або письмі, і продуктивний підетап, коли майбутні викладачі НМ за допомогою запропонованих вправ і завдань презентують творчий продукт - текст-дискурс згідно із жанром і типом, формою його пред'явлення.

Текст, як комунікативна одиниця, стимулює мисленнєву діяльність студентів на пошук смислових еквівалентів у німецькій і рідній мовах, що сприяє розвитку естетичних й етичних сторін їхньої особистості, а також формуванню лінгвосоціокультурної, країнознавчої, лінгвокраїнознавчої компетентностей (Сідун & Полонська, 2018, с. 300). Г. Барабанова детермінує читання як активну мисленнєву діяльність, продуктом якої є відтворення, реконструкція авторського тексту, умовиводу у вигляді рефлексії. Читання текстів як елементів культури країн виучуваної ІМ - це особистий емоційний процес, в якому читач отримує задоволення і спонтанно розвиває свої здібності (Барабанова, 2005, с. 43, 67).



Аудіювання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності потребує також рефлексії й умовиводу після сприйняття й розуміння інформації. Формування комунікативних умінь аудіювання може бути продовженням утілення інформації у процес висловлення думки усно чи письмово. З цією метою пропонуються групи вправ А2г, А2д, Ч2б для вдосконалення рецептивних умінь і поглиблення культурологічних знань про виокремлення національно-специфічного компонента й оцінки соціокультурних фактів з подальшим їх використанням у німецькомовній комунікативній діяльності. Пропонуються умовно-комунікативні та комунікативні, рецептивно-(ре)продуктивні типи вправ.

Рецептивно-репродуктивний підетап створює підґрунтя для активної творчості на продуктивному підетапі в письмі й говорінні. Студенти магістратури виконують вправи (завдання) для створення діалогів відповідно до комунікативних ситуацій і різних сфер діяльності (Г2б, Г2в), ведення дискусій, участі в бесідах. Для вдосконалення вмінь монологічного мовлення студенти магістратури виконують вправи (завдання) груп Г3б, Г3в з метою оволодіння різними типами монологів і можливим утіленням у розроблення проєктів-презентацій, інтерв'ю, лекцій, виступів, пов'язаних з участю в міжнародних конференціях, з фаховими вебінарами, з захистом кваліфікаційної роботи.

Опрацьовані автентичні тексти для читання й аудіювання виконують роль регулятора для дотримання національно-культурних норм і правил для написання власних текстів, зокрема офіційних і неофіційних листів, рефератів, тез, кваліфікаційної роботи. На творчому етапі виконуються переважно комунікативні продуктивні вправи з можливою природною наочно-ілюстративною опорою й ігровим елементом. Це групи вправ П2в, П2г для навчання написання офіційних листів з метою звернення до колег, отримання літератури, укладання й оформлення плану-конспекту заняття; вправи для формування вмінь академічного письма (П2в).

У контексті виокремлених нами принципів творчості, використання мови й культури (див. підрозділ 2.5) групи вправ мають такі характеристики як інтерактивність завдяки інноваційним технологіям навчання НМ, евристичність, що супроводжується мисленнєво-мовленнєвими процесами, комплексність, що виявляється в застосуванні всіх видів мовленнєвої діяльності для породження комунікативного продукту – тексту-дискурсу.

До когнітивних засобів оволодіння аудіюванням і читанням відносимо антиципацію, розкриття значення незнайомих слів, активізацію знань, набутого досвіду знайти й виокремити семантичні зв'язки між частинами тексту. Метакогнітивні стратегії охоплюють цілі сприйняття інформації, регулювання увагою пауз, інтонації, релевантності інформації, доцільності, точності почутого. Під час аудіювання використовуються соціально-афективні стратегії: прохання повторити; перефразувати (після прослуховування з метою контролю), самомотивація; вибір виду аудіювання (Бігич та ін., 2013, с. 289).

Сучасні технології навчання НМіК забезпечують оснащення освітнього середовища, є максимально наближеними до життя. Інформація до виучуваної теми, яка міститься у підручнику НМ, доповнюється або оновлюється із застосуванням інтернет-технології, зокрема блогів, ютуб, фейсбук, інтернет-сторінок журналів, газет, електронних бібліотек, наприклад, Гете-Інституту <https://www.onleihe.de/> тощо. Аудіювання і читання є ключовими діяльностями під час виконання проєктів, що потребує читання й наочно-ілюстративного матеріалу, зокрема схем, діаграм, графіків, таблиць тощо.

Наведемо приклади групи вправ творчого етапу згідно із системою вправ, коли рецептивно-репродуктивна діяльність сприяє набуттю нових знань. Вважаємо за доцільне зосередити увагу на міжкультурному й дискурсивному аспектах МІКК, оскільки вони допомагають усвідомити культурні вияви у німецькомовних лінгвостільностях під час здійснення комунікативної діяльності. Пропонуємо завдання на матеріалі розмовної теми “Divergenz und Konvergenz der modernen Welt”, яка опрацьовується студентами магістратури на першому році навчання. Для реалізації змісту вправ для формування МІКК можливе доповнення методів (проблемного навчання) і технологій (проєктної технології) (див. підрозділ 3.3).

Підтема: “Entfalte dein Kulturbewusstsein”.

**Приклад 1** комунікативної рецептивно-продуктивної вправи.

Мета: вдосконалення вмінь монологічного мовлення (ГЗб).

Прийоми: вибір афоризмів, цитат; висловлення думки у формі монологу-повідомлення.

*Комунікативна ситуація.* Globale Mobilität ist eines der größten Phänomene des 21. Jahrhunderts. Kulturbewusstsein, faktisches Wissen über das Zielland und seine Vergangenheit sind wesentliche Voraussetzungen, um in der neuen Umgebung richtig anzukommen und dort stabile Beziehungen zu bilden. Das erworbene Wissen über die kulturelle Prägung versetzt uns in die Lage, wertschätzend und respektvoll mit unseren neuen Nachbarn, Arbeitskollegen oder Gesprächspartnern zu kommunizieren und dabei Missverständnisse zu vermeiden.

**Aufgabe.** Gehen Sie auf die Internetseite [https://www.aphorismen.de/suche?f\\_thema=Kultur](https://www.aphorismen.de/suche?f_thema=Kultur) und suchen Sie die drei Ihrer Meinung nach passenden Aphorismen oder Zitate zur Kultur heraus. Z.B. *Von den Kulturen zählt nur eine: das Sich Bemühen, Mensch zu sein.* Entwickeln Sie Ihre Gedanken anhand der Herausgefundenen. Berichten Sie im Plenum.

Спосіб виконання: індивідуально / у міні-групах.

Контроль: самоконтроль / контроль у міні-групах.

**Приклад 2** комунікативної рецептивно-продуктивної вправи

Цілі: вдосконалення вмінь монологічного мовлення. Сенсibilізація соціально-афективної стратегії (Г1г, Г1д, Г3г).

Прийоми: повідомлення про цінності учасників дискурсу; аргументування вибору; надання слова іншому співрозмовнику дискурсу.

*Комунікативна ситуація:* Sie beteiligen sich an der Diskussion “Entfalte dein Kulturbewusstsein”. Berichten Sie über wertschätzende Eigenschaften der Teilnehmer verschiedener deutscher Linguokulturen, damit die Kommunikation

reibunglos durchgeführt wird und viele Missverständnisse erfolgreich vermieden werden können.

Aufgabe: Sammeln Sie die Werte, die im deutschsprachigen Raum von großer Bedeutung sind. Sie könnten die Internetseiten besuchen: <https://einguterplan.de/werte/>, <https://einguterplan.de/werte-test/> oder folgende Werte benutzen: wie z.B. *Respekt, Toleranz, Ehrlichkeit, Höflichkeit, jemandem vertrauen können, Hilfsbereitschaft, für den anderen dasein, Herzlichkeit, Gastfreundschaft, Verständnis, Respekt vor Älteren* usw.

Argumentieren Sie Ihre Entscheidung.

Beim Berichten halten Sie logische Reihenfolge des Textes ein:

Beachten Sie den dreiteiligen Aufbau eines Berichtes:

Einleitung - möglichst im ersten Satz die eigene Meinung darlegen;

Hauptteil - Beispiele aus dem Leben herausziehen;

Schluss - ein Resümee ziehen und einen Ausblick geben.

Контроль: самоконтроль / груповий контроль

Доцільними технологіями навчання НМ на творчому етапі є “мозковий штурм”, коли студенти збирають інформацію, наприклад, формули етикету, обговорюють релевантні невербальні засоби спілкування; інтернет-технології, що полегшує пошук відповідної інформації, зокрема інтернет-сторінки журналів, газет, блогів, присвячених міжкультурній комунікації тощо.

### **Приклад 3** комунікативної продуктивної вмотивованої вправи із вербальною опорою.

Цілі: вдосконалення вмінь діалогічного мовлення; сенсibilізація розуміння цінностей у міжкультурному спілкуванні; вдосконалення вмінь використання лінгвосоціокультурних лексико-граматичних явищ.

Прийоми: дискутування з проблеми “Цінності”, обмін думками.

Спосіб виконання: групова робота

Перший етап виконання вправи-прикладу 3 (Г2б) з використанням ігрових технологій під час удосконалення навичок і вмінь діалогічного мовлення виконується у позааудиторних умовах. Таке завдання стимулює не лише емоційно-мовленнєвий процес, а емоційно-вольовий механізм ведення дискурсу, сутністю якого є мова (Жлуктенко, 1979, с. 76). З метою розвитку навчально-професійного спілкування та здійснення міжкультурної комунікації пропонуємо на творчому етапі завдання відповідно до підсистеми Г2 укладання діалогу-розпитування, уточнення. Для організації автентичної комунікативної ситуації студенти магістратури залучають інтернет-технології, мобільну телефонію, зокрема здійснюють курс-інтерв'ю, WhatsApp-інтерв'ю із колегами німецькомовних культур. Колеги-носії німецької лінгвокультури допомагають студентам магістратури здійснити “мозковий штурм” під час збирання, наприклад, цінностей, які визначають національний характер німецького народу, як регулятора для успішного спілкування, інструменту для взаєморозуміння.

Під час добирання лексичних одиниць, зокрема в онлайн-режимі, студенти магістратури ведуть діалог-розпитування, ставлять запитання носіям НМ й уточнюють свої припущення. При цьому працюють механізми

метакогнітивної, когнітивної й комунікативної стратегій шляхом записування, бути уважним, здійснювати самомотивацію, перепитування тощо.

Другий етап виконання вправи 3 покликаний реалізувати матеріал у діалозі-обговорення (дискусії) на аудиторному занятті, коли студенти магістратури повідомляють, запитують, доповнюють власні висловлювання, а також висловлюються учасники дискусії, аналізують систему цінностей, які визначають їхні сфери життя.

Комунікативна ситуація: Während der Konferenz “Entfalte dein Kulturbewusstsein” werden die Eigenschaften, Grundsätze und Richtlinien der deutschsprachigen Völker in verschiedenen Lebensbereichen besprochen. Der Terminus “Werte” ist ein zentraler Begriff. Ruppert Lay definiert, ein Wert sei eine in einem soziokulturellen Entwicklungsprozess herausgebildete und von der Menschheit einer soziokulturellen Einheit akzeptierte und internalisierte Vorstellung über das Wünschbare. Das ist ein Regent des Verhaltens in der angemessenen Gesellschaft.

Diskutieren Sie zum Thema “Werte” als Regeln des guten Tons.

Tipps:

Stellen Sie sich Ihre Werte als Richtschnur für Ihr Verhalten vor, die Sie für alle Lebensbereiche bestimmen können;

Die Werte sollen ausdrücken, wie Sie gern sein möchten, z.B. hilfsbereit, usw.;

Werte können nie im eigentlichen Sinne “erreicht” werden, sondern beschreiben im Gegensatz zu Zielen oder Handlungen weiter gefasste Absichten;

Gebrauchen Sie dabei Modalpartikeln, um die Aussagen abzutönen und zu relativieren (nur; schon, halt, doch usw.);

Gebrauchen Sie den Konjunktiv I und II, z.B. für die Höflichkeit und bei der indirekten Rede.

Контроль: самоконтроль / груповий контроль.

Для виконання такого завдання може бути застосована проектна технологія, коли студенти магістратури самостійно планують і визначають шляхи добирання іншомовного матеріалу, зокрема цінностей, якими керуються носії НМ, упорядковують його, готують презентацію за допомогою комп'ютерних технологій і презентують результат у формі діалогу.

Усі види компетентностей розвиваються за допомогою груп і видів вправ, які входять до цільової МІКК і становлять чотири підсистеми вправ відповідно до видів мовленнєвої діяльності й об'єднуються в систему вправ і завдань (див. табл. 22).

Підсистема вправ і завдань для розвитку й удосконалення вмій говоріння передбачає домінування діалогів і монологів, у яких реалізуються основні функції педагогічного й наукового дискурсів з метою навчально-професійного спілкування: повідомлення, пояснення, опис, міркування, уточнення, прохання, згода, пропозиція, співчуття, сумнів, а також удосконалюються соціально-афективні стратегії.

Підсистема вправ і завдань, за допомогою яких майбутні викладачі НМ удосконалюють навички і вміння читання охоплює вправи у всіх його видах: ознайомлювальному, переглядовому і вивчальному відповідно до жанрів і типів

тексту, реалізуючи при цьому когнітивні, організаційні, корективно-регулювальні здібності сприйняття й розуміння інформації (Полонська, 2022, с. 38).

Підсистема вправ і завдань для вдосконалення навичок і вмінь в аудіюванні має на меті забезпечити студентам магістратури можливість удосконалити здібності використовувати види аудіювання відповідно до мети і комунікативної ситуації спілкування, а також розширити номенклатуру аудіо- й відеоматеріалів, ураховуючи більший обсяг інформації та звертаючи увагу на національно-культурні характеристики мовлення носіїв німецькомовних культур. На основі фонетико-орфоепічних знань і вмінь майбутнім викладачам НМ стає можливим під час аудіювання визначати національний варіант стандартної НМ з метою успішного ведення дискурсу із представниками певних лінгвокультур та дотримання методико-дидактичних норм під час здійснення педагогічної діяльності, коли освітній процес передбачає оволодіння студентами літературної нормативної НМ.

Підсистема вправ і завдань для вдосконалення навичок і вмінь письма покликана створити такі комунікативні умови студентам магістратури, в яких реалізуються писемномовленнєві здібності у створенні текстів різних жанрів і типів із урахуванням національного стилю НМ, зокрема національно-культурних характеристик під час ведення дискурсу за допомогою письма із представниками німецькомовних лінгвокультур, а також усвідомлення мовнокультурних якостей рідної мови з метою уникнення інтерференції. Студенти магістратури продукують під час навчання письма офіційні й неофіційні листи, реферати, доповіді, тези, плани-конспекти і сценарії занять для здійснення виробничої педагогічної практики, формулюють завдання до вправ, моделюють комунікативні ситуації і пишуть науково-дослідницьку роботу. До складу підсистеми вправ для навчання письма включено вправи для розвитку дидактичного письма, що передбачає навчання виправляти помилки, оформлювати дошку під час педагогічного дискурсу (Бориско, 1999, с. 217).

Запропонована система вправ передбачає інтегративне використання лінгвістичної, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної, дискурсивно-компенсаторної, професійної і міжкультурної компетентностей із комплексним вивченням мовознавчих дисциплін, що охоплює цілісне формування і розвиток комунікативних здібностей і готовності особистості студентів магістратури до здійснення іншомовного спілкування на рівні діалогу культур; удосконалення комунікативно-риторичних якостей спілкування як рідною, так і німецькою мовами; формування вторинної культуромовної особистості сучасного викладача НМ, завданням якого є не тільки навчати НМ, а й бути посередником, транслятором культур під час виконання професійної діяльності.

### 3.4.1. Підсистема вправ і завдань для формування професійно спрямованої компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи

Основоположні засади використання вправ і завдань під час формування МІКК майбутніх викладачів НМ визначено нами у підрозділі 3.4. Потреба подальшого розгляду системи вправ і завдань полягає в конкретизації методологічного підґрунтя для реалізації цілей, змісту, методів і технологій, засобів навчання НМ у контексті принципів і підходів до формування МІКК в умовах самостійного учіння майбутніх викладачів НМ.

У світлі сучасної парадигми вищої освіти проблема підготовки педагогічних кадрів розглядається науковцями в психолого-педагогічній галузі (Машкіна, 2016; Сергєєнкова, 2017, 2021; Романченко, 2019; Столярчук, 2017; Бенера, 2017; у галузі методики навчання ІМіК (Бориско, 2018, 2019; Ніколаєва, 2010, 2019; Майєр, 2015, 2019; Бігич, 2018; Зєня, 2017; Курило, 2013; Feld-Knapp, 2015 та ін.) Аналітичний огляд наукових праць свідчить, що підготовка майбутніх викладачів ІМ потребує багатогранності під час створення умов, в яких прослідковується єдність сучасних вимог суспільства і методологічних засобів з боку ЗВО, що становить підґрунтя для розвитку повноцінної культуромовної особистості майбутнього викладача ІМ, як носія освіти і науки, сукупності цінностей, реалізація яких відбувається у процесі дослідницької і практичної педагогічної діяльності. Регламентованість освітнього процесу майбутніх викладачів НМ зазнає межі завдяки визначеним робочою і Типовою програмам цілям, які реалізуються шляхом розв'язання наукових і фахових завдань.

Отже, з огляду на сутність діяльності викладача НМ формування МІКК передбачає урахування таких чинників: 1) навчитися викладати літературну нормативну НМ як засіб іншомовного спілкування відповідно до академічних цілей і чотирьох видів мовленнєвої діяльності; 2) навчитися викладати у межах практичної дисципліни НМ і культуру, розкриваючи мовну картину світу НМ з дотриманням культури німецькомовного народу; 3) навчитися навчати НМ як майбутню спеціальність, концентруючись на її комунікативних функціях; 4) навчитися здійснювати науково-дослідницьку діяльність як комунікативно-когнітивний інструмент для розширення власного світогляду, поглиблення фахових знань і вмінь; 5) навчитися вдосконалювати якості вторинної культурної мовної особистості. Узагальнена номенклатура вмінь і навичок майбутнього викладача НМ становить підґрунтя для укладання підсистеми вправ і завдань для формування професійно спрямованої компетентності, яка є компонентом методичної системи у рамках нашої наукової розвідки.

Беручи до уваги ідеї щодо методичного еталону викладацької діяльності, висвітлені у працях Н. Майєр, 2015; Н. Бориско, 2018; С. Ніколаєвої, 2019; О. Кіршової, 2021 акцентуємо професіоналізацію, засобами якої виступають психолого-педагогічна складова освітнього процесу на компетентнісній основі мовно-мовленнєвої діяльності, що передбачає вміння користуватись й удосконалювати методи і технології навчання НМ для організації процесу

іншомовної освіти. Викладач НМ, як взірець культуромовного процесу, повинен демонструвати навички і вміння використовувати коректно вербально-семантичний склад НМ відповідно до комунікативної ситуації для досягнення результату, а, отже, вміти формувати у студентів магістратури прагматичну компетентність, що першочергово стає можливим у здійсненні педагогічного дискурсу. Формування лінгвістичної компетентності взаємопов'язане із формуванням лінгвосоціокультурної компетентності, яка охоплює культуровідповідну інформацію, якою наповнюється навчально-методичний матеріал різних рівнів підготовки студентів магістратури. Тому, знання культури німецькомовних країн, які набуваються і реалізуються через рецептивні види мовленнєвої діяльності, у процесі продукування текстів, текстів-дискурсів, зумовлених специфічними культуровідповідними, поведінковими обставинами (Dengscherz, 2019, с. 56), стають передумовою успішного формування МІКК. Майбутні викладачі НМ формують професійний підхід до елементів культури всіх рівнів, зокрема визначених нами за G. Hofstede (див. підрозділ 1.4) та в змісті навчання (див. підрозділ 2.3), що становить суть викладання НМіК. Культурологічна складова охоплює всі види мовленнєвої діяльності, і завданням викладача НМ є розуміти і знаходити культурний феномен нової чужої НМ різними засобами і стратегіями, зокрема спостереженням, спогляданням під час сприйняття іншомовної інформації; розпізнавання у поведінці носіїв НМ; укладанням ментальних мап для наочного зображення іншомовної інформації, де лінгвокультурна інформація відцентровується й тематизується.

Відповідно до концептуальних положень нашої наукової розвідки в межах лінгвосоціокультурної компетентності формується культурознавча компетентність, що підсилює професійну спрямованість підготовки майбутніх викладачів НМ. До знань, умінь і навичок культурознавчої компетентності відносимо вербальні й невербальні засоби комунікації. Мова як символ культури і як засіб спілкування виступає інструментом до пізнання національної ментальності та національних духовно-матеріальних надбань народу виучуваної мови (Савицька & Співак, 2019, с. 94). Усвідомленість викладачем феномену мови, яка відображає ментальність народу, є передумовою навчати інших не лише мовного аспекту, а й формувати комунікативну компетентність у сукупності мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, дискурсивної, поміж якими міжкультурний аспект займає вихідну позицію, оскільки зумовлює результативність спілкування ІМ.

У цьому контексті визначаємо *ментальність* за М. Пірен (2011, с. 174) як когнітивно-психологічне явище, зумовлене життєдіяльністю народу у певному географічному й культурно-історичному середовищі етносу. Отже, виникає потреба тематизувати на практичному занятті НМ культурознавчий іншомовний матеріал, який через реалії, безеквівалентну, фонову лексику представляє лінгвосоціокультурний потрет німецькомовних країн. Процес виховання і здобуття життєвого досвіду формують менталітет людини, який регулюється загальнолюдськими, національно-культурними й особистісними

цінностями, які вибудовуються під впливом культуросних правил, зумовлених звичаями, обрядами, традиціями у різних сферах життя.

За допомогою різних методів, технологій і засобів навчання викладач НМ звертає увагу на особливості ведення міжкультурної комунікації двох представників різних лінгвокультур, які зумовлені менталітетом особистості, продуктом ментальності народу. Це - діалог культур, культурний асимілятор, проблемні ситуації, навколо яких розгортається дискусія, бесіда у формі діалогу. Щоб глибше пізнати нову чужу культуру через національні надбання доцільними є проєктні роботи, виконання яких може охоплювати власний комунікативний досвід студентів магістратури, зокрема навчання спілкування із представниками німецькомовних культур, використовуючи тандем-метод або участь у фахових науково-практичних заходах.

Майбутній викладач НМ має на меті оволодіння ґрунтовними лінгвістичними знаннями, завдяки чому уможлиблюється здійснювати викладацьку діяльність і виконувати дослідницьку роботу НМ у лінгвістичній і методико-педагогічній сферах. Науково-дослідницька діяльність є компонентом професійної діяльності, що втілюється у розроблення нових навчально-методичних матеріалів, у розвиток дидактичних здібностей, які реалізуються під час ведення педагогічного дискурсу: пояснювати новий навчальний матеріал; спонукати до активної діяльності студентів; передавати власний досвід засвоєння знань. Дослідницька робота сприяє поглибленню фахових знань і цим самим розширенню світогляду, представляючи його на академічному рівні (Сергеєнкова, 2021, с. 136).

Для організації формування навичок і вмінь науково-дослідницької роботи викладачеві НМ доцільно пропонувати студентам магістратури проєктні роботи із пошуково-дослідницьким компонентом, результатом яких є презентація-виступ у формі діалогу або монологу. Проблемне навчання також покликане стимулювати науково-пізнавальну діяльність студентів, які, виконуючи завдання із ускладненням, здійснюють наукові розвідки з метою підготовки до фахових науково-практичних конференцій і написання кваліфікаційної роботи. На успішність здійснення науково-дослідницької роботи впливають адекватно дібрані стратегії, з-поміж яких, як зазначає І. Шпенюк, є дві основні: інформативна (охоплює сукупність мовленнєвих дій комуніканта, що спрямовані на надання об'єктивної інформації) й регулятивна (справляє вплив на адресата з метою змінити його поведінку) (Романченко, 2019, с. 198).

Тематизація навчально-стратегічної компетентності розкриває комунікативні кроки під час формування рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, що сприяє формуванню самовідповідальності у самостійному учінні майбутнього викладача НМ, покликання якого вчитися упродовж життя, бути комунікативно готовим у різних сферах спілкування і створювати сприятливі умови для формування МІКК, забезпечуючи мультимодальність сприйняття й розуміння іншомовного матеріалу, умова набуття культури поведінки, мовної культури у німецькомовному дискурсі.



Уміння оперувати методологічним і технологічним компонентом освітнього процесу формуються у студентів магістратури шляхом надання їм можливості здійснювати спочатку міні-проекти з елементами викладацької діяльності із наступним їх утіленням у виробничу педагогічну практику, виконання якої припадає на третій, заключний, семестр. Тому, виникає необхідність створити студентам магістратури такі умови оволодіння іншомовним спілкуванням на міжкультурному рівні, щоб самостійне учіння було наповнене роботою із підручником НМ / НМК, словниками, навчально-довідковою літературою, медіаматеріалами, що потребує широкого використання методів, прийомів, засобів формування, контролю / самоконтролю, оцінювання / самооцінювання комунікативних навичок і вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Філологічна домінанта як стратегічна мета формування МІКК майбутніх викладачів НМ є запорукою розвитку культурної вторинної мовної особистості. Створення викладачем НМ на занятті культуровідповідної атмосфери спілкування, плекання коректності й дотримання чистоти мовлення, зокрема комунікативно-риторичних якостей, спонукає студентів магістратури дотримуватись правил і норм літературної НМ, збагаченої цінностями німецькомовних народів із збереженням власної неповторної національної своєрідності.

У руслі вищесказаного вважаємо доцільним укласти *підсистему вправ*, у змісті яких домінує модель викладач НМ - студент магістратури в гомогенному культурному середовищі, де міжкультурний аспект виокремлюється шляхом аналізу й порівняння з рідною мовою. Підґрунтям для укладання підсистеми вправ є система, представлена у підрозділі 3.4. Етапами реалізації системи вправ для формування МІКК майбутніх викладачів НМ є рецептивний, репродуктивний і творчий етапи, що лежить в основі розроблення підсистеми вправ і завдань для формування професійно спрямованої компетентності майбутніх викладачів НМ.

Послуговуючись працями Н. Бориско (2016, 2018), де авторка пропонує можливі шляхи формування міжкультурного спілкування на базі підручників НМ “Du” для студентів 1-4-го курсів педагогічних ЗВО, дослідженнями О. Бігич (2018) щодо формування методичної компетентності викладача ІМіК, науковим доробком Н. Майєр (2015) у галузі професійно спрямованої підготовки викладачів ІМіК, а також низки лінгводидактичних праць, зокрема В.Редька (2022), О. Кіршової (2021), Т. Полонської (2019), А. Іванової (2006), акцентуємо специфіку формування МІКК майбутніх викладачів НМ з метою здійснювати педагогічну навчальну діяльність, розвивати методичні й дидактичні здібності під час СР в умовах аудиторного і позааудиторного навчання.

Підсистема вправ і завдань для формування професійно спрямованої компетентності укладається із урахуванням компетентісно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, культурологічного й системного підходів, згідно із принципами творчості, індивідуалізації й самовідповідальності, невід’ємності рідної мови і культури і має на меті сприяти майбутнім викладачам НМ

організувати освітній процес на заняттях з НМ у такий спосіб, щоб студенти магістратури могли усвідомити, що оволодіння МІКК є не тільки забезпеченням безпосередньої продуктивності іншомовного спілкування, а й опосередкованого спілкування партнерів різних культурно-мовних спільнот (Бориско, 2018, с. 15). Використання вправ і завдань допомагає студентам магістратури моделювати на практичному занятті з НМ діалог культур задля ознайомлення із новими концептуальними і мовними картинами світу народів, чий спосіб життя наповнений ціннісними орієнтирами, зумовленими їхнім історико-культурним розвитком і становленням.

Майбутні викладачі НМ повинні вміти навчати інших, гарантуючи ефективність своїх педагогічних дій завдяки навчально-методичним засобам. Урахування того факту, що навчання ІМіК студентів ЗВО передбачає інтенсивну автоматизацію мовного матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного), формування мовленнєвих навичок і вмінь з опертям на текст, а також розвиток комунікативних умінь відповідно до певної розмовної теми. В контексті нашої наукової розвідки підсистема вправ і завдань узгоджується із системним підходом і передбачає логічну послідовність на основі виокремлених типів вправ, що є одним із можливих шляхів формування ІМіК (Полонська, 2019, с. 21).

*Рецептивний етап* формування професійно спрямованої компетентності має такі *цілі*: 1) формування навичок і вмінь для організації навчання рецепції в аудіюванні і читанні; 2) формування комунікативно-пізнавальних навичок під час сприйняття і розуміння іншомовної інформації; 3) формування пошуково-дослідницьких навичок і вмінь під час рецептивної діяльності; 4) формування методичних навичок і вмінь керувати пізнавальною активністю студентів зокрема за допомогою вправ.

Одним із чинників досягнення проміжних цілей в аудіюванні та читанні є знання про компонентний склад цих видів мовленнєвої діяльності. Так, до мовного й мовленнєвого аспекту змісту навчання аудіювання і читання відноситься матеріал, зокрема лексичний, граматичний і фонетичний, на основі якого відбувається навчання. Набуття професійної компетентності майбутнього викладача НМ є успішним у тому випадку, коли він розуміє сутність компетентності як сукупності навичок і вмінь, знань, здатності і готовності до їх реалізації у нових комунікативних ситуаціях.

Однострійність науковців полягає у тому, що ІКК у рецептивних видах мовленнєвої діяльності виступає як мета і як засіб навчання для ефективного сприяння розширенню словникового запасу студентів, формують мовну здогадку, а також розвивають відчуття НМ. Аудіювання як мета навчання і вивчення ІМіК є комунікативною компетентністю, яка дозволяє викладачеві НМ успішно здійснювати професійну діяльність, управляти мисленнєво-мовленнєвим процесом засвоєння навичок і вмінь іншомовного спілкування студентами (Майєр, 2015, с. 213). Читання як мета забезпечує розуміння іншомовних текстів, сприяє збереженню і поповненню запасу знань, можливості їх використання за різних обставин життєвої необхідності (Кіршова, 2019). Методисти визначають читання як один із засобів, який формує якості

соціально цінної людини, уміннями якої є отримувати інформацію із графічно зафіксованого тексту, що дозволяє практично використовувати ІМ після закінчення курсу навчання й удосконалювати іншомовні вміння упродовж життя (Драч, 2017).

Крім того, на основі опрацьованих текстів, сприйнятих на слух чи зором, формуються й розвиваються продуктивні види мовленнєвої діяльності із залученням вербально-семантичних і невербальних засобів спілкування.

Вправи і завдання рецептивного етапу розподіляємо на два блоки. **Блок перший** містить *групи вправ і завдань* для формування:

- 1) лексичних навичок на рівні рецепції текстів розпізнавати загальноживані, культурно марковані, фахові лексичні одиниці;
- 2) граматичних навичок на рівні речення і тексту;
- 3) фонетичних навичок на сегментному і супrasegmentному рівнях;
- 4) навичок використання стратегій медіаграмотності;
- 5) навичок сприймати і розуміти засоби міжфразового зв'язку у різних жанрах і типах текстів;
- 6) навичок розпізнавання жанрів текстів та їхню національно-культурну приналежність.

Вправи першого блоку можуть бути некомунікативними, умовно-комунікативними і виконувати роль дотекстових вправ під час організації аудіювання. Формулювання завдання спрямовується на студента магістратури як на майбутнього викладача НМ, який здійснює педагогічний процес. Наведемо приклади вправ для формування професійно спрямованих навичок на рецептивному етапі формування МІКК.

#### **Приклад 1** умовно-комунікативної рецептивної вправи

**Цілі:** формування пошуково-дослідницьких навичок; навичок використання медіаграмотності

**Прийом:** пошук текстів для аудіювання / читання в інтернеті

**Завдання.** Als Lehrkraft sollten Sie einen Hörtext/Lesetext zum Thema “Sitten und Bräuche” vorbereiten. Ihre Studierenden haben ein großes Interesse an den Familientraditionen, die sich viele Schweizer/ Österreicher/ Deutsche halten. Kochrezepte, Speisekarten oder Werbetexte lassen Sie gewisse Traditionen erkennen. Nutzen Sie die Internet-Ressourcen, wenn es nötig ist. Als Hilfe steht Ihnen der Blog <http://verasviridjuk.blogspot.com/> zur Verfügung.

**Спосіб/місце виконання:** індивідуально/ в парах;  
аудиторна/позааудиторна робота

**Контроль:** самоконтроль

Зазначимо, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у нашому дослідженні не є цільовою метою, а засобом навчання для організації інтерактивних іншомовних дій, для створення віртуального навчально-пізнавального макросередовища. Студенти, користуючись інтернет-технологією, здійснюють навчально-пошукову діяльність, відвідують інтернет-сторінки швейцарських, австрійських або німецьких журналів і газет, або можуть використати Ютуб (youTube)-інтерв'ю тощо.

## **Приклад 2** умовно-комунікативної рецептивної вправи

Мета: формування лексичних навичок; зняття лексичних труднощів під час рецепції тексту

Прийом: читання приказок і зіставлення їх змісту із цінностями людей

**Завдання.** Als Lehrkraft sollten Sie vor dem Lesen/ Hören lexikalische Einheiten präsentieren, indem Sie den bevorstehenden Text vorentlasten können. Welche Werte sind von großer Bedeutung? Lassen Sie die Studierenden die Sprichwörter mit den Substantiven verbinden. Was für einen Sinn haben die Sprichwörter? Ein Sprichwort kann sich auf mehrere Werte beziehen. Vergleichen Sie mit Ihrer Muttersprache.

Substantive: Fleiß, Effizienz, Geduld, Hoffnung, Optimismus, Zuversicht, Arbeit, Ruhe, Toleranz;

Sprichwörter: Morgenstund hat Gold im Mund. Kommt Zeit, kommt Rat. Jeder Topf findet seinen Deckel. Steter Tropfen höhlt den Stein. Irren ist menschlich.

Спосіб виконання: індивідуально; обговорення у парах / міні-групах

Контроль: самоконтроль за допомогою ключів

Пропонована вправа передбачає, з одного боку, формування лексичних навичок, з іншого - виконує роль дотекстового завдання для зняття лексичних труднощів, що сприяє ефективному сприйняттю й розумінню тексту. Ступінь складності вправи потребує глибокого осмислення лексичних одиниць, тому вони сприймаються не тільки на рівні змісту, а й на рівні смислу. Виконання вправи потребує довідкової інформації, що характеризує проблемність навчальної ситуації. Контроль здійснюється за допомогою ключів, заздалегідь підготовлених викладачем НМ. Вирішення комунікативного завдання із ускладненням на основі проблемного навчання спонукає студентів до когнітивно-пізнавальної діяльності, сприяє використанню різних засобів навчання НМ: друкованого варіанту вправи, пошуку відповідей у тлумачних словниках як друкованих, так і електронних тощо.

**Приклад 3** умовно-комунікативної рецептивної вправи із використанням ролей: учасники, організатори форуму “Kultur und interkulturelles Lernen”

Цілі: формування професійних навичок дотримання фонетико-орфоепічних норм НМ; розвиток метакогнітивних стратегій

Прийом: зачитування фраз, якими послуговуються учасники наукових заходів у культуромовній спільноті

**Завдання.** Sie sind Moderator des bevorstehenden Forums in Deutschland. Lassen Sie Teilnehmer Worte zum Ausdruck bringen. Lesen Sie Redemittel, benutzen Sie eine richtige Anrede und ein korrektes Register beim Einladen zum Wort; zum Begrüßen; zum Anreden; zum Bitten usw.

1) Frau.../ Herr...; Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, ...;

Im Namen des Veranstalters heiße ich Sie alle herzlich zu dieser Gesprächsrunde willkommen.

2) Frau.../ Herr..., möchten Sie dazu direkt Stellung nehmen?

3) Ich möchte Sie alle darum bitten, sich möglichst an die zuvor vereinbarten Redezeiten zu halten. ...

Спосіб / місце виконання: груповий / аудиторна СР

Рецептивно-репродуктивні вправи виконуються на підготовчому етапі до формування навичок і вмінь говоріння. Учасники навчальної комунікативної ситуації готуються до участі у дискусії, бесіді із колегами / представниками німецькомовних культур, цим самим вивчають мовленнєві засоби, вчаться реагувати, здійснювати рефлексію на почуте / сказане. Крім того, магістранти усвідомлюють комунікативну поведінку під час зустрічі, дотримуються мовленнєвого етикету НМ. Удосконалення слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок сприяє фаховій майстерності: коректно озвучити вправу, завдання, усвідомлювати фонетичні особливості відповідно до національних варіантів НМ; на слух сприймати і добирати тексти як навчально-методичний матеріал; оцінювати слухо-вимовні вправи з позиції нормативності літературної НМ; розрізняти лінгвокраїнознавчі національно-культурні характеристики текстів; співвідносити фонетичний навчальний аудіо-/відеоматеріал із доцільністю його використання в процесі іншомовної освіти відповідно до рівневої підготовки студентів магістратури, які мають на меті оволодіти лінгвокультурою НМ (Hirschfeld & Reinke, 2016, с.186).

Отже, формування фонетичних навичок і вмінь на рецептивному етапі оволодіння професійно спрямованою компетентністю має на меті реалізацію фонетичних засобів, зокрема фонем й інтоном в усному мовленні, а також забезпечення внутрішнього мовлення для продукування тексту на етапі програмування висловлення у говоріння і письмі згідно із теорією породження тексту (Куранова, 2012, с. 78).

#### **Приклад 4** умовно-комунікативної рецептивної вправи

Мета: формування граматичних навичок під час рецепції текстів

Прийом: читання / слухання прислів'їв, визначення граматичної значущості

Завдання: “Ein Sprichwort ist ein kurzer Satz, der sich auf lange Erfahrung gründet” (Miguel de Cervantes). Sprichwörter und deren Bedeutung lernt man über den Umgang damit. Im Unterricht lassen Sie Ihre Studierenden einige Sprichwörter auswendig lernen. Lesen Sie die Sprichwörter (oder hören Sie sich an) und bestimmen Sie, für welche grammatische Erscheinung sie von großer Bedeutung sind. *Eine Hand wäscht die andere. Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Viele Köche verderben den Brei. Die Katze lässt das Mäusen nicht.*

Спосіб / місце виконання: індивідуально / у парах; аудиторна/ позааудиторна СР

Контроль: самоконтроль

Формування граматичних навичок у лінгвосоціокультурному контексті під час рецептивних видів мовленнєвої діяльності сприяє розвитку усвідомлення національно-культурної основи на рівні речення, сприйняття смислів як “згустків культури” у свідомості людини відповідно до синтаксично-семантичної структури речення, закладається підґрунтя сприйняття цілісності висловлювання. Формування мовних навичок і вмінь на етапі рецептивної діяльності оволодіння ІМіК є невід’ємною складовою формування навичок і вмінь МІКК, оскільки уможлиблюється набуття лінгвістичних знань,

використання яких стає значним контентом для розуміння культурних спільностей і розбіжностей у системах рідної і чужої мов.

#### **Приклад 5** комунікативної рецептивної вправи

Цілі: формування навичок розуміння культурологічної складової вивчення НМ; навичок пошуково-дослідницької діяльності

Прийом: ознайомлення із країнознавчою публіцистичною літературою

Завдання: Sie sind Lehrkraft. Ihre Aufgabe ist, den Unterricht mit der kulturwissenschaftlichen Dominante zu erteilen. Folgen Sie den Links <https://www.vitaminde.de/leseproben.html>; <https://derweg.org/>. Analysieren Sie Medienmaterialien nach dem Modell der Landeskultur und zwar: Landeskunde; Sozialkunde; Realienkunde; Kulturkunde; Sprachenkunde. Sammeln Sie kulturbezogene Informationen angemessen dem Gesprächsthema Ihrer Studierenden.

Спосіб / місце виконання: індивідуально; позааудиторна робота

Контроль: самоконтроль.

Аналіз праць, присвячених навчанню рецептивних видів мовленнєвої діяльності, свідчить, що першою складовою у компетентностях аудіювання і читання є мовленнєві навчальні, інтелектуальні, організаційні й компенсаційні вміння, за допомогою яких реципієнт здатний виділяти у тексті основну інформацію й прогнозувати його зміст; вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні; вибірково, детально розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів, текстів художньої літератури з опертям на контекст; випускати несуттєвий матеріал для розуміння, охоплювати й прогнозувати зміст тексту за заголовком або невербальними складниками (Бігич та ін., 2013, с. 280, 370). Рецептивна діяльність виконує роль опосередкованого діалогу культур, коли реципієнт віртуально пізнає культуру країни і цим самим піддається асиміляції культурних явищ чужої лінгвокультури, проте власний архетип не може змінити національну своєрідність ментальності.

Виконуючи проблемно-пошукове завдання із використанням проблемного навчання, технології діалогу культур, інтернет-технологій, які можуть бути доповнені проєктною технологією, майбутні викладачі НМ готуються цілеспрямовано здійснювати професійну діяльність з метою формування МІКК.

Крім того, вправі першого блоку на рецептивному етапі є першим кроком до розвитку й удосконалення продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Другим кроком на шляху до професійної діяльності майбутніх викладачів НМ є логічним у послідовності здійснення мисленнєво мовленнєвих дій - це група вправ для формування вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності відповідно до комунікативної мети і характеру тексту: із повним або частковим розумінням інформації та із метою пошуку необхідної інформації, яка цікавить реципієнта (Бігич та ін., 2013, с. 289, 377).

*Другий блок* рецептивного етапу для формування професійно спрямованої компетентності містить *групи вправ* для вдосконалення умінь: 1) ознайомлювального, вибіркового, вивчаючого аудіювання / читання; 2) використання стратегій згідно із етапом навчання: сприйняття, розуміння і

рефлексії тексту; 3) виокремлення і тематизації національно-культурних характеристик НМ.

Зупинимось докладніше на характеристиках і критеріях текстів, виокремлених нами у предметному аспекті змісту формування МІКК майбутніх викладачів НМ (див. підрозділ 2.3). Викладач НМ має розуміти глибину автентичності текстів, адже на їхній основі вибудовується подальша репродуктивна і продуктивна діяльність іншомовного спілкування. Значущість текстів визначається тим, що вони слугують для мовленнєвої активності студентів магістратури під час міжкультурної комунікації на основі прочитаного або почутого, забезпечуючи їх мовленнєвими засобами для висловлювання; створюють підґрунтя для формування лексико-граматичної компетентності, оскільки контекст змісту допомагає зрозуміти семантику мовного матеріалу; виступають зразком для продукування власних текстів НМ; є вихідними текстами-першоджерелами для укладання вторинних наукових текстів, наприклад, реферату (Антоненко, 2020, с.98); здійснюють прагматичний вплив на адресата.

Тексти для читання й аудіювання класифікуємо за жанрово-стилістичним критерієм як навчально-методичні (словники, посібники, підручники, енциклопедії тощо); науково-публіцистичні (журнально-газетні статті); науково-навчальні (підручники, фахові посібники); художні тексти (проза, поезія); прагматично-функціональні (оголошення, реклама, рецепти тощо). До вміння аудіювання належить усне мовлення (живе або в запису) в різних комунікативних ситуаціях відповідно до сфери спілкування, які зустрічаються у професійній діяльності (Сажко, 2015, с. 13; Ференчук-Піонтковська, 2019). Н. Гречихіна розкриває текст як культурний елемент національної ментальності, об'єктивує ціннісну концептосферу носіїв німецькомовних лінгвокультур, уособлює когнітивно-пізнавальний фрагмент наукового, життєвого досвіду; вербалізує знання і соціально-афективні дії у певному лінгвокультурному соціумі (Гречихіна, 2013, с. 74), що є предметом сприйняття і розуміння прочитаного чи почутого змісту.

У контексті нашої пошукової розвідки розглядаємо наукову фахову літературу для навчання продукування наукового дискурсу майбутніх викладачів НМ як фахівців-науковців, оскільки він доповнює зміст вторинної мовної особистості, як посередника між власною та чужою лінгвокультурами. А. Романченко (2019, с. 193) розглядає *науковий дискурс* як мисленнєво-мовленнєву діяльність, регламентовану соціокультурними кодами науки як суспільної практики, її правилами, традиціями й цінностями.

Дотримуючись позиції лінгвістів щодо типології текстів, яка охоплює три позиції впливу на реципієнта - інформувальний, аналізуючий та активізуючий тип тексту, який у процесі набуває нового змісту і специфічні комунікативні якості, що є характерним серед комунікантів під час ведення дискурсу (Висоцька, 2014, с. 60). На нашу думку, лінгвістична ретельність роботи над текстом є запорукою успішного продукування тексту адресантом, оскільки текст, як зазначає А. Загнітко, є інструментом комунікації, де його комунікативна функція визначається як основоположна (текст як серединний

елемент комунікації). Текст має власну структуру, і як одиниця комунікації існує у взаємодії з іншими компонентами системи комунікації (Загнітко, 2014, с. 417), зокрема конвенціональними й іконічними знаками, описовими жестами, фрагментами поведінки. А. Загнітко доводить, що за допомогою рецептивної діяльності того, хто вчиться, розкривається значуща когнітивна функція тексту як вияв сукупності процесів і властивостей уваги, сприйняття, засвоєння, збереження і згадування знань, а також формування понять і мислення (Загнітко, 2014, с. 417).

Глибинне розуміння інформації, зокрема у тексті, є наближенням до вихідної дискурс-спільноти, коли набуваються уміння читання не тільки з метою кількісних показників розуміння (повнота) і правильності розуміння мовної форми тексту (точність), але й здібність інтерпретувати текст з позиції іншомовної дискурс-спільноти (глибина) (Бакум & Пальчикова, 2019, с.97), що є специфікою професійно орієнтованих вправ майбутніх викладачів НМ, як молодих науковців, завдання яких - брати участь у наукових дискурсах світової спільноти за фахом, зокрема німецькомовних лінгвокультур.

У цьому контексті визначаємо значущість художнього тексту, який є невід'ємним навчальним, культуровідповідним, естетичним матеріалом в освітньому процесі майбутніх викладачів НМ, і є не тільки структурою, системою, але й цілісним світом (Загнітко, 2014, с. 418), що розкриває реципієнту мовну, культурну картини світу шляхом використання конвенціональних знаків.

Наведемо приклади вправ і завдань другого блоку на рецептивному етапі професійно спрямованої діяльності майбутніх викладачів НМ. Перша група вправ охоплює вправи і завдання для формування вмінь трьох видів рецептивної діяльності під час аудіювання і читання.

**Приклад 1** умовно-комунікативної рецептивної вправи із методичною домінантою

Цілі: формування вмінь ознайомлювального читання / аудіювання; визначення повноти культуровідповідної інформації тексту

Прийом: читання /прослуховування тексту, ознайомлення із його змістом

Завдання: Als Lehrkraft sollten Sie einen Hörtext / Lesetext zum Thema "Lernen lernen" für Studierende im 2.Semester vorbereiten. Folgen Sie den Links <http://surl.li/tuevk> ; <http://surl.li/tueut> und lesen Sie oder hören Sie sich einen Text an. Bestimmen Sie sein Thema, Angemessenheit dem Niveau der Studierenden, kulturspezifische Merkmale der deutschsprachigen Länder.

Спосіб та місце виконання: індивідуальна, аудиторна / позааудиторна СР  
Контроль: самоконтроль.

Викладач НМ, використовуючи проблемне навчання, інтернет-технології спонукає студентів магістратури здійснити пошук тексту для аудіювання або читання з розмовної теми "Lernen lernen", яка вивчається на першому курсі. Під час ознайомлення з текстом студенти магістратури визначають його тему, відповідність рівню їхньої підготовки і культурно марковану інформацію, яка



повинна бути тематизована на занятті шляхом пояснення і порівняння з рідною мовою і культурою.

Друга група містить умовно-комунікативні, рецептивні вправи із використанням різноманітних навчальних стратегій відповідно до етапу сприйняття й розуміння тексту, що традиційно визначається у методиці навчання ІМіК, як дотекстовий, текстовий (безпосередньо читання або аудіювання) і післятекстовий етапи (Бігич та ін., 2013; Бочкарьова, 2007; Бакум, 2019 та ін.). Наведемо приклади вправ кожного етапу навчання рецепції тексту.

**Приклад 1** умовно-комунікативної рецептивної автоматизованої вправи із філологічною домінантою на дотекстовому етапі

Мета: актуалізувати декларативні знання магістрантів щодо ритміко-інтонаційного оформлення речення

Приєм: заповнення пропусків словами-термінами в правилі з фонетики; аналіз транскрипції речення.

Завдання: Beim Hören des Textes müssen wir die Intentionen, Aussagen, Fragen eines Gesprächspartners angemessen korrekt wahrnehmen und verstehen. Folgen Sie dem Link <http://surl.li/tueww>. Vervollständigen Sie eine Regel, damit aufgefrischtes Wissen und Können Ihnen beim Hören Nutzen bringen können. Worum wird es sich im Text handeln?

Спосіб / місце виконання: індивідуально, аудиторна, позааудиторна СР

Контроль: самоконтроль за допомогою автоматизованого зворотного зв'язку із навчальною платформою.

Дотекстова вправа із застосуванням інтернет-технології, зокрема навчальної платформи LearningApps має інтерактивну дію, що активізує індивідуальну роботу студентів магістратури під час самостійного учіння. Синхронна інтеракція із вправою забезпечує автоматичні самоконтроль і самооцінювання, що оптимізує автономний режим у СР.

Після занурення в ідею філологічного змісту студенти переходять до безпосередньої роботи над текстом під час аудіювання. Для цього пропонується вправа на текстовому етапі, коли, як зазначає більшість методистів, доречно використовувати різні стратегії для розуміння тексту (Задорожна, 2011; Сажко, 2015 та ін.) таких, як укладання ментальних мап, занотовування головної інформації, ключових термінів, заповнення таблиць тощо.

**Приклад 1.1** рецептивної комунікативної вправи на текстовому рівні

Цілі: вдосконалення мовленнєвого вміння вибіркового аудіювання; розвиток спостережливості за комунікативною поведінкою лектора

Прийоми: перегляд відеофрагменту лекції з теми “Аналіз дискурсу”; заповнення таблиці реченнями із висхідною і низхідною інтонацією.

Завдання: Stellen Sie sich vor, dass Sie ein Teilnehmer der Vorlesung sind. Folgen Sie dem Link <http://surl.li/tueyf> . Sehen Sie sich ein Video an. Schreiben Sie die Schlüsselsätze auf, in denen ein Sinn des Diskurs erschlossen wird. Achten Sie bitte darauf, wie sich der Lektor beim Sprechen verhält.

Schlüsselsätze		
Sätze mit der fallenden	Sätze mit der steigenden	Intention

Melodie ↓	Melodie ↑	
-----------	-----------	--

Контроль виконання вправи відбувається в групі: студенти магістратури обмінюються таблицями, обговорюють комунікативну поведінку лектора, зачитують ключові речення із висхідною та низхідною інтонацією, що стає зразком для імітації мовленнєвої поведінки викладача німецькомовної лінгвокультури.

Третій післятекстовий етап рецептивно-продуктивної комунікативної вправи передбачає осмислення почутого, прочитаного; контроль розуміння інформації; здійснення умовиводу. Прийомами до такої вправи є пропонувані запитання для відповідей; використання інформації у говорінні або у письмі, що передбачає продуктивний творчий етап. До аудіювання з повним розуміння змісту завданням може бути ведення діалогу-дискусії “Дискурс у міжкультурній комунікації” тощо. На рецептивному етапі пропонуються твердження за змістом тексту.

Добираючи культуровідповідний іншомовний навчальний матеріал, викладач НМ пам'ятає, що спілкування як процес взаєморозуміння не може забезпечити всебічність поглядів комунікантів лише на конвенціональному рівні, різноманітність якого представлено у першому розділі нашої наукової розвідки. Формування МІКК, у змісті якої когнітивний компонент визначається одним із пріоритетних, потребує використання глибоких знань про культуру, що дозволяє людині розвивати внутрішній світ, творчо реагувати на соціальні вимоги, усвідомлювати їхній моральний, політичний і естетичний сенс, приймати рішення і здійснювати вибір (Гриценко, 2009, с. 216-218). У цьому контексті поділяємо позицію Н. Бориско, коли розуміння феномену культури приходить в освітній процес не тільки через мовну підготовку фахівців, а й через єдність духовного й матеріального надбання народів, наприклад, світ артефактів (світ людської діяльності); світ когнітивних і ціннісних смислів (Бориско, 2015, с. 19), що може сприяти здобувачу освіти виокремлювати духовне ядро формування художньої, релігійної, наукової картини світу; аналізувати тенденції й особливості культурних феноменів, взагалі, і як засоби комунікації, зокрема (Зайцева, 2015, с. 393).

Тому засобами для формування навичок і вмій МІКК на рецептивному етапі є різноманітні продукти духовного і матеріального надбання, зокрема живопис, архітектура, фольклор, світлини, друкований, електронний матеріал, який ілюструє традиційність повсякденного життя у різних сферах комунікації, зокрема соціокультурній та освітній.

Рецептивна умовно-комунікативна вправа для навчання читання із культурологічною домінантою презентує третю групу вправ другого блоку рецептивного етапу для формування професійно спрямованої компетентності майбутніх викладачів НМ.

**Приклад 1.1.** дотекстової умовно-комунікативної рецептивної вправи із культурологічним компонентом з розмовної теми “Sitten und Bräuche: das Erntedankfest”

Мета: формування навичок семантизації лексичних одиниць

Прийом: демонстрація мовнокультурних слів, фонової лексики, реалій за допомогою ілюстративного матеріалу

Завдання: Ihre Studierenden sind wissbegierig und haben Lust zu erfahren, was Realien-Wörter, “Hintergrundlexik”, konnotativ markierte lexikalische Einheiten sind. Folgen Sie dem Link <http://surl.li/tuflv> , um die Übung zu erreichen. Präsentieren Sie neue lexikalische Einheiten mit einem kurzen Kommentar.

Приклад 1.2 вправи на текстовому етапі

Мета: формування вмінь вибіркового читання виокремлювати національно-культурні вербально-семантичні засоби

Прийом: читання тексту, розпізнавання слів-реалій, фонової лексики, мовнокультурних слів

Завдання: Was für eine Lesekultur werden Sie einhalten, um national-kulturelle Besonderheiten im Text zu suchen? Sie lassen die Studierenden für sich selbst lesen oder vorlesen. Scannen Sie den QR-Code, um den Lesetext “Erntedankfest - Alte Tradition in Deutschland” zu erreichen. Denken Sie daran, kulturell geprägte Wörter beim Lesen zu markieren.

У процесі читання студенти виділяють, виписують нові лексичні одиниці, які характеризують національно-культурні явища під час святкування “Erntedankfest” - “Свята врожаю”, зіставляють із власним досвідом і традиціями рідної національної культури.

Приклад 1.3 післятекстової умовно-комунікативної вправи

Мета: формування умінь порівнювати рідну культуру з німецькомовними культурами

Прийом: порівняння культурного феномену у німецькомовних культурах з рідною мовою і культурою

Завдання: Als Lehrkraft organisieren Sie die Präsentation der herausgefundenen kulturell geprägten Wörter. Sortieren Sie die konnotativ markierte Lexik, Hintergrundlexik und Realien-Wörter. Welche Beispiele können Sie aus der Muttersprache anführen?

Рецептивна вправа для формування і розвитку вмінь читання уможливує рольову гру, де один із них викладач НМ, який організовує фрагмент з навчання вибіркового читання з теми “Звичаї і традиції”, яка вивчається на 2-му курсі бакалаврату. Інформаційно-комунікаційні технології навчання, зокрема технології веб 2, зумовлюють доступ до широкого спектру автентичного матеріалу, навчальних журналів і газет. Вони знаходяться в розпорядженні користувачів на соціальних сервісах, зокрема блогах, Ютубі, фейсбуці, доцільність і переваги яких знаходимо під час організації іншомовної діяльності (Черниш, 2011).

Опрацьований на рецептивному етапі навчально-методичний матеріал забезпечує повністю або частково процес формування репродуктивних навичок і вмінь у говорінні і письмі, а, отже у спілкуванні НМ.

З опертям на систему вправ і завдань (див. підрозділ 3.4) розробимо підсистему вправ для формування професійно спрямованої компетентності на *репродуктивному етапі*. Майбутні викладачі НМ, усвідомлюючи призначення вправи через міжпредметний зв'язок із суміжними дисциплінами, зокрема

методикою навчання ІМіК, оперують знанням щодо породження зв'язного мовлення, формування навичок і вмінь іншомовного спілкування у продуктивних видах мовленнєвої діяльності і цим самим реалізують професійно спрямовану діяльність.

Беручи до уваги висловлені ідеї науковців щодо професійно спрямованого спілкування (Кіршова, 2008; Іванова, 2006; Антоненко, 2020 та ін.), витлумачуємо навчання професійного спрямованого спілкування як здатність фахівця здійснювати професійно значущі дії в межах виконання фахових завдань, у процесі чого реалізується навички й уміння міжкультурної комунікації, яка забезпечується володінням семантичними конвенціональними засобами із дотриманням національно-культурних вимог соціуму.

Викладач НМ, навчаючи студентів магістратури професійної діяльності, тематизує психолінгвістичні особливості породження зв'язного мовлення, його поетапне зростання відповідно до умов і рівня підготовленості студентів.

Відповідно до наукових розвідок С.Куранової процес породження зв'язного мовлення поєднується першочергово із вербальною асоціацією, навколо якої відбувається у мовця вибір лексичних одиниць, їхніх словоформ, які залежать від контексту, ситуації й інших зовнішніх умов спілкування. Вибір граматичної категорії має менший вплив на контекст. Подальший процес породження висловлювання відбувається на рівні фрази, поняття якої увів Л.Щерба і детермінував її, як “найпростіший елемент зв'язного мовлення, який відповідає єдиним і надалі у мовленні неподільним уявленням”. Побудована фраза, речення потребує фонетично-орфоепічного опрацювання (Куранова, 2012, с. 65).

Отже, згідно із психолінгвістичною закономірністю породження висловлювання на початковому етапі навчання і вивчення ІМіК, на етапі демонстрації нового іншомовного матеріалу, має трьохступеневу ієрархію: рівень слова (словоформи), рівень фрази (речення), рівень тексту, який може бути як єдністю двох речень, наприклад, у діалогічному мовленні, або використання формул мовного етикету (Загнітко, 2014, с. 334), що артикулюється із дотриманням нормативності вимовної бази.

Проте, вербально семантичний компонент не вичерпує достатність реальності спілкування, оскільки залежить від ситуативних умов породження висловлювань, у яких можуть виникнути лакунарні труднощі (Бацевич, 2011, с. 102). Тому володіння пресупозиційною інформацією є передумовою коректного сприйняття і розуміння висловленої думки, яка носить національний характер. Аналіз методичної літератури дозволяє нам дотримуватись позиції щодо організації формування комунікативних навичок і вмінь у продукуванні висловлювань, у процесі чого реалізуються вербально-семантичні та фонетичні автоматизми, дотичні до пресупозиції, зумовленої мотивами комунікантів (Тарнопольський & Кабанова, 2020). Звідси випливає, що продукування висловлювання охоплює такі фази: спонукально-мотиваційну; аналітико-синтетичну; виконавчу й оцінювально-контролюючу. Контроль є присутнім на всіх етапах породження власного мовлення, що матеріалізується у головному мовленні (Urban, 2009).

Підвищення мотивації, що стимулює аналітичну діяльність у породженні висловлювання, корелює із навчально-методичними матеріалами, міцність засвоєння яких залежить від ставлення студентів до предмету вивчення. Тому наочність, ілюстративний матеріал, цікавий інформативний зміст матеріалу, переваги якого виокремлено в підрозділі 2.3, є невід'ємним складником іншомовної діяльності на *репродуктивному етапі* формування професійно спрямованої компетентності майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР.

Продуктування письмового висловлювання корелює із етапами проходження висловлювання у говорінні. Труднощі, які виникають під час письмового формулювання думки, зумовлені дистантністю реципієнта, для якого розуміння думки співрозмовника гарантується письмовою графічною мовою висловлювання із максимально розгорнутим вербалізованим текстом на протигагу усному мовленні, якому притаманні екстралінгвістичні та паралінгвістичні засоби (Панова та ін., 2010, с. 194).

Апелюючи до процесуального аспекту змісту навчання й ураховуючи методологічний інструментарій організації процесу формування МІКК, окреслимо *ціль репродуктивного етапу*: 1) формувати репродуктивні, рецептивно-репродуктивні навички і вміння професійної компетентності в говорінні; 2) формувати репродуктивні, рецептивно-репродуктивні навички і вміння у письмі; 3) формувати навички і вміння розуміти національно-культурні особливості мовлення; 4) формувати навички і вміння професійної компетентності використання навчальних стратегій.

Цей етап корелює із групами, типами і видами вправ. Групи вправ для формування професійно спрямованої компетентності у діалогічному і монологічному мовленні представлено в табл. 23, які охоплює блок перший.

Таблиця 23

### Групи вправ для формування навичок і вмінь говоріння

Діалогічне мовлення	Монологічне мовлення
Групи вправ для формування навичок і вмінь використання	
конвенціональних знаків для ведення різних функціональних типів діалогів і монологів на рівні фрази;	
вербально-семантичних засобів для дотримання формул мовленнєвого етикету на рівні фрази;	
засобів для ведення педагогічного дискурсу (наочне пояснення через приклади);	
фахової термінології на рівні фрази, міні-тексту;	
знань щодо дотримання реєстрів як категорії комунікації (Бацевич, 2009, с. 227);	
знань щодо дотримання національного стилю НМ;	
навчальних стратегій під час здійснення діалогічної і монологічної діяльності;	
вербально-семантичних,	фонетичних засобів міжфразового зв'язку

засобів для навчання реплікування із збереженням національно-культурного колориту спілкування;	на рівні тексту;
вербально-семантичних, фонетичних засобів відповідно до комунікативної поведінки на рівні діалогічної єдності;	умінь створювати тексти різних типів і жанрів;
умінь створювати власні діалоги різних типів; ведення міжособистісного дискурсу.	умінь використовувати елементи аргументації та міркування.

Для формування навичок і вмінь *письма* на репродуктивному етапі пропонуємо такі групи вправ для формування навичок і вмінь:

- 1) використання вербально-семантичних засобів письма на рівні речення;
- 2) укладання наукового письма;
- 3) перефразування і компресії тексту;
- 4) використання мовленнєвого етикету у написання офіційних і неофіційних листів;
- 5) дотримання композиційно-структурних частин тексту;
- 6) використання національно-культурних характеристик у письмі.

Для досягнення проміжних цілей, зокрема в професійно спрямованій компетентності, які визначаються як складові формування культурної вторинної мовної особистості, покликання якої - створювати міжкультурний простір для ведення діалогу культур, доцільно здійснювати відбір адекватних засобів, прийомів і методів для оптимізації СР в аудиторних і позааудиторних умовах. Крім друкованого, ілюстративного матеріалу набувають значущості, зокрема аудіо- та відеоматеріали як особливий вид наочності (Wachtler & Ebner, 2016), які уможливають моделювання соціально-культурного контексту говоріння НМ. Фільми, навчальні відеоматеріали, на які багаті сучасні підручники НМ, укладені її носіями, а, отже представниками виучуваної мови й культури, визначаються як автентичні й прийнятні для імітації комунікативного зразка в навчально-пізнавальному мікросередовищі, а також для трансформації у макросередовище із реальним спілкуванням з носіями НМ.

Наведемо приклади видів вправ для продукування текстів, доцільність яких визначає формування професійно спрямованої компетентності майбутніх викладачів НМ на *етапі репродукції*.

**Приклад 1** умовно-комунікативної рецептивно-репродуктивної вправи

Мета: формування лексичних навичок на рівні слова: евфемізмів

Прийом: поєднання фразеологічних єдностей із поясненням

Завдання: Damit man die Lesekultur verbessert, sollte man viele Phraseologismen kennen, um ein Werk zwischen den Zeilen gut verstehen zu können (Urban, 2009). Erklären Sie Ihrem Gesprächspartner euphemisierende Funktion der Phraseologismen im Diskurs. Suchen Sie die Paraphrasierung für Phraseologismen.

Phraseologismen - Euphemismen	Wörter - Bedeutung der Phraseologismen
-------------------------------	--

nicht alle Tassen im Schrank haben auf j-n nicht gut zu sprechen sein die Nase rümpfen auf dem absteigenden Ast sitzen zwei linke Hände haben Däumchen drehen	verrückt sein verärgert über j-n sein angewidert sein wirtschaftlich ruiniert werden ungeschickt sein faul sein
--	--

Спосіб / місце виконання: індивідуально / в парах; аудиторна / позааудиторна СР

Контроль: самоконтроль, використання довідкової літератури / в парах

Виконуючи таку вправу, студенти магістратури вчаться розуміти фразеологізми, їхні значення для культурної атмосфери спілкування, значення під час ведення дискурсу, щоб мовець дотримувався тактовності й не видався грубим. Вправа є дотичною проміжним цілям щодо використання стратегій ведення дискурсу, навчання комунікативної поведінки і дотримання комунікативно-риторичних якостей спілкування. Крім того, вправа забезпечує навчання вербально-семантичного складу НМ, має лінгвосоціокультурні характеристики.

**Приклад 2** умовно-комунікативної рецептивно-репродуктивної вправи з елементами гри

Мета: формування навичок використання мовленнєвих формул для кооперативної і комунікативної діяльності

Прийом: ведення діалогу-реплікування у парах з опертям на мовленнєві засоби класного вжитку

Завдання: Für kooperativen und kommunikativen Lernprozess lassen sich Regeln beschreiben, die gelernt und eingehalten werden müssen. Heinz Klippert beschreibt in seinem Buch "Kommunikationstraining" die folgenden Gesprächsregeln, die im Lehr- und Lernprozess aktiv benutzt werden.

Benutzen Sie folgende Gesprächsregeln zu zweit - eine/ einer von Ihnen ist Lehrkraft. Die Studierenden machen sich Gedanken, wie man mit einem Wort oder Gesten reagieren kann. Sammeln Sie Ideen.

*Redemittel: In vollständigen Sätzen reden! Laut und deutlich sprechen! Kurz und präzise argumentieren! Auf Vorredner Bezug nehmen! Das Wort an KollegInnen weitergeben! Die "Schweiger" zum Sprechen veranlassen!*

Beispiel: L.: Gut zuhören, wenn andere reden.

St.: Ich stimme Ihnen zu.

Führen Sie kurze Dialoge. Achten Sie auf Ihre Sprechweise.

Спосіб виконання: в парах

Контроль: самоконтроль

Студенти магістратури виступають у ролі викладача НМ і студентів бакалаврату, вчаться дотримуватись правил етикету під час здійснення освітнього процесу, використовуючи мовленнєві засоби для спонукання до діяльності і згоди/незгоди, яку можна виразити за допомогою вербальних і невербальних засобів.

**Приклад 3** умовно-комунікативної рецептивно-репродуктивної вправи

Мета: формування навичок використання наукових термінів у монологі-повідомленні

Прийом: читання повідомлення та доповнення інформації у тексті

Завдання: Sie bereiten sich vor, an einer wissenschaftlichen Konferenz teilzunehmen. Ihr Thema lautet "Modalpartikeln im DaF-Unterricht". Lesen Sie und vervollständigen Sie den Text durch fehlende Fachausdrücke.

Partikeln, Antwortpartikeln, Gliederungspartikeln

*Unter Gliederungspartikeln sollen diejenigen .... verstanden werden, die isoliert auftretend im Sinne einer Reaktion des Sprechers verwendet werden können. Dazu gehören auch die sonst als "...." bezeichneten Partikeln ja, nein und doch. Wichtigstes gemeinsames Kennzeichen der .... ist ihre dialogsteuernde Funktion (vgl. dazu genauer Willkop 1988) (Thurmair, 1989, c. 26)*

Спосіб виконання: індивідуально, в парах; у формі монологу

Контроль: самоконтроль

Дотримуючись умовно-комунікативної ситуації, студенти магістратури презентують текст про модальні частки, які вирізняють національний стиль НМ в усному мовленні. Вивчення термінів є передумовою набуття поглиблених фахових знань, що визначає професійно спрямовану компетентність майбутніх викладачів НМ.

**Приклад 4** умовно-комунікативної рецептивно-репродуктивної вправи

Мета: формування навичок використання непрямої мови на рівні речення

Прийом: перефразування спонукальних речень у прості з модальними дієсловами

Завдання: Sie haben vor, einen Blog zu gestalten. Sie bekommen folgende Tipps, auf die Sie Bezug nehmen sollten. Benutzen Sie die Modalverben (müssen, sollen, dürfen, mögen) in der indirekten Rede.

"Nehmen Sie sich genug Zeit für einen Blog im Unterricht." - *Man solle*

"Schaffen Sie sich im Internet eine Webseite oder einen Blog an". - *Man solle*

"Posten Sie dort keine Kommentare wie "Danke für Ihre schreckliche Post" - *Man dürfte ....*

"Bitte machen Sie klar, was Sie durch diese mediale Erweiterung Ihres Unterrichts erreichen wollen". *Man möge ....*

"Lösen Sie unbedingt Herausforderungen gemeinsam und im Prozess". *Man müsse..*

Спосіб виконання: усно / письмово

Контроль: контроль з боку викладача / самоконтроль за допомогою довідкової літератури.

Вправа покликана формувати у студентів магістратури граматичні навички використання модальних дієслів у непрямій мові, що виокремлює лінгвосоціокультурну компетентність - навчити презентувати монологі-повідомлення перед колегами, дотримуватись мовної культури під час репродукції тексту.

Короткий огляд умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних вправ для навчання говоріння свідчить, що вправи націлені не тільки на



формування комунікативних навичок і вмінь МІКК, а й спрямовані на професійну, наукову підготовку сучасного викладача НМ.

На наступному творчому або продуктивно-творчому етапі майбутні викладачі НМ вчаться вдосконалювати вміння продукувати тексти, вести діалоги, дискусії, брати участь у різних проєктах, фіксувати свої досягнення у мовному портфоліо і цим самим самоконтролювати і самооцінювати свій рівень володіння ІМіК, зокрема рівень сформованості МІКК.

Представимо цілі *творчого етапу* формування професійно спрямованої компетентності, на якому студенти магістратури мають можливість користуватись іншомовним матеріалом, опрацьованим на рецептивному і репродуктивному етапах. Продукування текстів під час СР залежить від навчальної домінанти, яка превалює на аудиторному занятті і задає вектор у самостійне учіння згідно із вимогами робочої програми. Принципи творчості й індивідуалізації виступають рушійною силою під час продукування творчих завдань у говорінні й письмі. Творчі завдання можуть носити методичний, філологічний, культурологічний або науковий характер у межах професійної підготовки. Практична іншомовна діяльність корелює із професійною підготовкою, зокрема здійсненням виробничої педагогічної практики на другому курсі магістерського рівня, написанням науково-кваліфікаційної роботи та її захисту, у процесі чого реалізується філологічний і культурологічний компоненти.

Виходячи із комунікативних потреб формування МІКК і вимог навчального плану, визначимо групи вправ для формування *комунікативних, продуктивних навичок і вмінь* у говорінні і письмі.

Група вправ для формування продуктивних комунікативних умінь у діалогічному і монологічному мовленні на *творчому етапі*:

- 1) умінь продукувати діалоги різних типів, використовуючи конвенціональні засоби;
- 2) умінь вести дискусію, бесіду у комунікативних ситуаціях професійної сфери;
- 3) умінь невідготовленого монологічного мовлення із різними функціональними типами текстів;
- 4) умінь інтерпретувати тексти з професійно орієнтованої проблематики;
- 5) умінь контролю / самоконтролю, оцінювання / самооцінювання власних і чужих комунікативних досягнень;
- 6) умінь комунікативної поведінки науковому і професійному дискурсах німецькомовної спільноти.

Група вправ для удосконалення продуктивних навичок і вмінь письма:

- 1) умінь написання функціональних текстів різних жанрів і типів, зокрема офіційних / неофіційних листів;
- 2) умінь написання наукового тексту, враховуючи його логіко-композиційну структуру;
- 3) умінь укладати фрагменти конспектів для здійснення професійної діяльності;

4) умінь писемномовленнєвої поведінки в науковому, професійному дискурсах німецькомовної спільноти;

5) умінь дидактичного письма (виправлення помилок, оформлення дошки тощо) для ведення педагогічного дискурсу.

Природна закономірність полягає в тому, що виконання студентами магістратури продуктивних вправ і завдань під час СР в аудиторних умовах має здебільшого реалізуватись у самостійній позааудиторній діяльності із переходом у реальне міжкультурне спілкування. Так, студенти можуть поступово готуватись до фахових науково-практичних конференцій або форумів, набувати поглиблених знань і вмінь продуктивної діяльності завдяки використанню інноваційних технологій і засобів навчання НМ: тандем-технології, технології діалогу культур або *postcrossing* для міжособистісного спілкування в реальній автентичній ситуації.

Ураховуючи виокремлені нами підходи до формування МІКК, освітній процес на творчому етапі організується із домінантою практики у спілкуванні, коли інтерактивні методи і технології навчання НМ, у тому числі інформаційно-комунікативні технології, посилюють ефективність цього етапу. Студенти магістратури працюють над проектами, які поєднують усі види мовленнєвої діяльності, а реалізація продукту здійснюється зазвичай за допомогою усного мовлення. Слідом за Н. Бориско виокремлюємо умовно-реальні та реальні види проєктів (Бориско, 1999, с. 227).

Комплексність проєктної технології (Ніколаєва, 2015, с. 331) забезпечує вирішення низки комунікативних науково-дослідницьких завдань, ініційованих видами вправ, наприклад, написати план, дослідити проблему, систематизувати інформацію, сформулювати текст й унаочнити його, повідомити про результати, здійснити самоконтроль, самооцінювання й рефлексивний аналіз продукту власної іншомовної діяльності.

Доцільність виконання *умовно-реальних і реальних проєктів* визначається формуванням комунікативних навичок і вмінь МІКК і змістом Типової програми з НМ.

Умовно-реальні проєкти:

- ✓ студенти презентують зміст підручника НМ, у якому національна українська культура є предметом вивчення;
- ✓ студенти відкривають літературний клуб, де міжкультурна комунікація є ключовим компонентом;
- ✓ студенти беруть участь у теле-радіопередачі з теми “Навчання без кордонів” тощо;
- ✓ студенти організують культурно-розважальний захід “Круїз без віз” тощо.

Проєкти, які відображають реальність ситуації:

- ✓ студенти організують день рідної / німецької мови з теми “Tag der Muttersprache: Dialekte schützen”;
- ✓ студенти готуються до виступу на форумі, навчально-практичній, науково-практичній конференції тощо;
- ✓ студенти презентують культуру рідної країни / німецькомовних країн, засобами артефактів, народного мистецтва, літературної спадщини.

Творчі завдання виконуються з використанням культурного асимілятора, технології діалогу культур, кейсової технології, які переплітаються і взаємодіють, доповнюючи засоби й технології інноваційного навчання і вивчення ІМіК та формування МІКК, зокрема. Культурний асимілятор і діалог культур є найдоцільнішими для організації практики усного мовлення НМ, проведення бесід за круглим столом, дискусій, диспутів, дискурс яких набуває національно-культурного характеру НМ, проте аналізується й порівнюється з рідною мовою, що є запорукою збереження власної ідентичності в контексті чужомовних культур.

Навчання культури письма передбачає писемний продукт згідно із жанром твору, змістом якого є такі типи: повідомлення, опис, міркування. Крім того, письмовий текст, зокрема науковий, характеризується наявністю позамовних (паралінгвістичних) засобів: таблиць, схем, діаграм, рисунків, що є окремим видом вправи комунікативного характеру. Відповідно до цілей і змісту формування МІКК майбутніх викладачів НМ наведемо приклади *комунікативних продуктивних вправ* для навчання культури письма.

**Приклад 1.** Мета: вдосконалення умінь написання анотації до блогу

Прийом: написання анотації

Завдання: Sie haben Ihren eigenen Blog für den DaF-Unterricht erstellt. Schreiben Sie eine Zusammenfassung Ihres Blogs, bloggen Sie diese und wecken Sie damit das Interesse anderer Deutschlernender zum Ausbau ihrer didaktischen Fähigkeiten.

Спосіб виконання: індивідуально

Контроль: самоконтроль

Написання анотації до блогу є привабливим, тому, що популяризація її з-поміж великої спільноти користувачів соціальних мереж підсилює активну навчально-пізнавальну діяльність у макросередовищі реального спілкування, де оцінюється ефективність комунікативного продукту. Бажання привернути увагу читачів мотивує до якісного письма, друкованого мовлення (Бацевич, 2009, с. 231), створює автентичну ситуацію. Груповий контроль є першим кроком до великого загалу, оцінка якого має значення для реалізації контенту блогу.

**Приклад 2.** Мета: вдосконалення умінь культури письма - написання листа у газету

Прийом: написання листа у німецькомовну газету

Завдання: Nach dem Lesen eines Artikels in der “Kronen Zeitung” haben Sie beschlossen, Ihre Meinung zum aktuellen Thema zu äußern. Ihr Leserbrief wird unter dem Titel “Das freie Wort” veröffentlicht. Folgen Sie dem Link <https://www.krone.at/588161>, um einen Beitrag zukommen zu lassen. Ihrem Wunsch nach könnten Sie den Beitrag gleich texten.

Спосіб виконання: індивідуально

Контроль: самоконтроль / груповий контроль

Формування вмінь *друкованого мовлення* є одним із завдань у час науково-технічного прогресу й навчання специфіки каналу комунікації, що зумовлено застосуванням інноваційних, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Автентична ситуація для написання листа до

австрійської газети “Kronen Zeitung” створює студентам магістратури національно-культурне середовище, в якому функціонують соціальні правила і норми комунікативної писемномовленнєвої поведінки.

**Приклад 3.** Мета: вдосконалення вмінь написання виступу доповіді

Приєм: написання низки завдань, які будуть порушені у доповіді

Завдання: Sie arbeiten an Ihrem Vortrag für das Webinar “Entfalte dein Kulturbewusstsein”. Beginnen Sie mit der Einleitung des Vortrags. Gehen Sie auf die folgenden Punkte ein:

-Einstieg ins Thema, um das Interesse des Zuhörers zu wecken;

-Hauptthema kurz nennen;

-Gliederung des Referats zeigen.

Контроль: самоконтроль / груповий контроль

СР студентів магістратури для вдосконалення культури письма може відбуватися як в аудиторних, так і в позааудиторних умовах, доцільність якої залежить від домінанти практичного заняття з НМ.

Педагогічний досвід свідчить, що письмо як комунікативна діяльність зазвичай реалізується позааудиторно, оскільки потребує більше часу, фізичних затрат, навчальних стратегій для укладання тексту, вимоги якого на рівні С2.2 потребують розгорнутості із коректною грамотністю використання лексико-граматичного матеріалу, інформативності тощо.

Для оптимізації СР у навчально-пізнавальному макросередовищі доцільними є інформаційно-комунікаційні технології, на базі яких здійснюється автоматизований контроль, вихід у віртуальний навчальний простір, де письмо набуває статусу друкованого мовлення і є засобом міжкультурної комунікації.

Отже, представлена підсистема вправ і завдань ґрунтується на психолінгвістичних закономірностях породження висловлювання; має діяльнісний характер; охоплює методологічний інструментарій для здійснення мисленнєво-мовленнєвих дій у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; сприяє розвитку автономії студентів магістратури СР, як передумови навчання впродовж життя; супроводжує СР в умовах переходу від традиційного засвоєння знань до когнітивно-пізнавальної діяльності через самокерування, самоконтроль і самооцінювання.

Підсистема вправ і завдань для формування професійно спрямованої компетентності є інструментом для забезпечення освітнього процесу з метою опанування МІКК під час СР, на основі чого майбутні викладачі НМ набувають здатності аналізувати власну професійну компетентність і вибудовувати власну програму подальшого професійного зростання в контексті міжкультурної комунікації.

Кореляція системи вправ і завдань для формування МІКК і підсистеми вправ і завдань для професійно спрямованого навчання НМ створюють підґрунтя для розвитку високого рівня культури СР (Бенера, 2017) студентів магістратури, в зміст якої закладено міжкультурний компонент, що дає підстави формувати й розвивати культуру аудіювання і читання, культуру говоріння й письма, контроль яких розглянемо в наступному розділі.

## **РОЗДІЛ IV. СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ПРОЦЕСУ Й РЕЗУЛЬТАТУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

### **4.1. Формувальний контроль навичок і вмінь міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови**

Двосторонність педагогічної взаємодії під час формування навичок і вмінь МІКК майбутніх викладачів НМ забезпечується дотриманням зворотного зв'язку, реалізація якого відбувається за допомогою контролю. Контроль / самоконтроль як один із методів організації освітнього процесу виступає в ролі метакогнітивного засобу, який матеріалізується в результатах когнітивно-комунікативної пізнавальної діяльності студентів магістратури.

Контроль, чия семантика виходить із французької мови, й означає перевірку (Überprüfung, Aufsicht), облік діяльності (Göttert, 2007, с. 489) пронизує всі етапи навчання й вивчення іншомовного матеріалу як у СР студентів без участі викладача НМ, так і під його керівництвом. Часткова і повна автономія під час СР майбутніх викладачів НМ розподіляє обов'язки між викладачем НМ, який перевіряє та веде облік результативності сприйняття й розуміння навчально-методичних матеріалів НМ, доходить висновків щодо ефективності запроваджених методів, технологій і засобів навчання НМ та їх оптимального використання для формування комунікативних навичок і вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Студенти магістратури реагують через психологічні механізми рефлексії на педагогічну діяльність викладача НМ і на власні мисленнєво-мовленнєві дії, пов'язані із виявом вольового акту, ядро якого лежить у соціальних формах поведінки комунікантів, готовністю до саморегуляції через довільне внутрішнє мовлення (Сергеєнкова та ін., 2021, с. 49). Зворотний зв'язок сприяє встановити перманентне дотримання контролю з метою визначення рівня сформованості МІКК з одного боку, з іншого - підвищенням внутрішньої мотивації із позитивним налаштуванням на самоконтроль для усвідомлення навчального успіху.

Актуальність і сукупність проблем контролю / самоконтролю порушується у працях О. Тарнопольського (2020, с. 38), В. Редька (2020 с.100), Л. Панової та ін. (2010, с. 250), Т. Полонської та ін.(2013, с. 287), Т. Олендр ( 2015), R. Vurbat (2015) та ін. і є предметом дослідження у нашій науковій розвідці. Контроль як метод визначається доцільністю з метою встановлення взаємозв'язку між усіма складовими методичної системи навчання і вивчення ІМіК, взагалі, та формування МІКК майбутніх викладачів НМ, зокрема. В контексті компетентісно- та комунікативно-діяльнісного підходів із урахуванням предметного і процесуального аспектів змісту МІКК детермінуємо

контроль в інтерпретації багатьох методистів, де контроль у навчанні і вивченні ІМіК - це виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, визначення характеру протікання цього процесу, діагностика труднощів, яких зазнають ті, хто вчаться, та перевірка ефективності запроваджених прийомів, способів і методів навчання (Редько, 2020, с. 101).

Методисти виокремлюють низку позицій, на які повинен звертати увагу викладач НМ під час управління СР студентів магістратури, що контролюється через зворотний зв'язок у педагогічному дискурсі, а саме: чи виконують студенти саме ті дії, які необхідні для засвоєння іншомовного матеріалу; чи правильно виконуються завдання; чи відповідає форма завдань, які виконуються на етапі засвоєння; чи формується дія з відповідною мірою узагальнення, компресії, автоматизованості, швидкості виконання тощо (Steinig, 2015). У зв'язку з цим потрібно, щоб і студенти магістратури мали чітке уявлення про цілі й завдання, які перед ними стоять, уміли нести за них відповідальність, здійснюючи власний вибір темпу, відповідних прямих і непрямих стратегій для самоконтролю і самооцінювання своїх навчально-пізнавальних дій.

Дії контролю першочергово орієнтовані на правильність і відповідність формування комунікативних навичок і вмінь іншомовного спілкування, а, отже, першим етапом у здійсненні контролю / самоконтролю є формування і форматування навчальних процесів для їх адекватного оцінювання / самооцінювання поточних, проміжних, підсумкових навчальних досягнень.

Апелюючи до С. Ніколаєвої (2008, с. 232), звертаємо увагу на функції контролю, які органічно представляють *формувальний* контроль, терміном якого послуговуються здебільшого в європейському освітньо-науковому просторі: 1) функція зворотного зв'язку, 2) діагностувальна функція, 3) навчальна функція, 4) розвивальна функція, 5) коригувальна функція, 6) стимулювальна функція і 7) оцінювальна функція. Саме формувальна оцінка сигналізує студентові успіх *для* подальшого навчання, а не *за* навчання. Тому в арсеналі викладача НМ є набір питань, які визначають феномен процесу організації СР студентів магістратури і водночас дають можливість охопити й охарактеризувати багатогранність педагогічної та іншомовної діяльності. Наведемо приклади моніторингового контролю (Полонська та ін., 2013, с. 287), які фокусуються на дотримання навчальних стратегій під час оволодіння іншомовним матеріалом (Steinig, 2015, с. 275).

Яким чином вдається активізувати когнітивні процеси студентів магістратури (за допомогою яких методів, технологій, засобів навчання НМ тощо)?

Як впливає на результат навчання індивідуальна, групова робота і кооперативна співпраця у колективі?

Яким чином здійснюється зворотний зв'язок під час СР?

Як часто потрібно звертатись до рідної мови і культури, щоб тематизувати національні феномени НМ?

Які засоби мовленнєвого етикету використовуються для початку, продовження, завершення педагогічного дискурсу або для переходу до

міжособистісного спілкування, щоб модель практичного заняття максимально відтворювала німецькомовне комунікативне середовище?

За допомогою так званого зворотного зв'язку із собою, внутрішнього вольового акту, викладач НМ здійснює моніторинг процесу іншомовної освіти, доходячи висновків щодо вдосконалення розвивального і навчального потенціалу студентів магістратури, а також покращення стимулювальних засобів, зокрема вправ, та інших інструментів освітнього процесу. Поліпшення якості знань, навичок і вмінь уможлиблюється за рахунок діагностування коригування самостійного учіння студентів. Урахування функцій контролю дає підстави здійснювати формувальний контроль над процесом досягнення студентами магістратури цільової мети - оволодіння МІКК, яка виокремлює їх як культуру вторинну мовну особистість.

Формувальний контроль / самоконтроль має на меті в освітньому процесі перманентність і систематичність, що передбачає такі його види: поточний, тематичний, рубіжний. Підсумковий вид контролю вважаємо за доцільне розглянути окремо, оскільки він має на меті виокремити здобутий результат у формуванні навичок і вмінь ІКК на рівні міжкультурної комунікації відповідно до вимог Типової програми у контексті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти для компетентних користувачів мови.

Ключовою ланкою процесу здійснення перевірки, діагностування, коригування організації й перебігу когнітивно-комунікативної діяльності студентів магістратури є поточний контроль, який здійснюється систематично і потребує навчальних дій. Завдяки іншомовним діям відбувається імпліцитне діагностування сформованості комунікативних навичок і вмінь НМ. Самоконтроль і взаємоконтроль студентів магістратури виступають запорукою усвідомлення власних досягнень.

Зазначимо, що контроль як структурний компонент вправ набуває якісних показників під час коригувальних дій для подальшого розвитку іншомовних навичок і вмінь. Відповідно до форми організації контролю викладач НМ передбачає взаємодопомогу серед студентів магістратури або індивідуальне самостійне самосприйняття і самокорекцію під час її виконання. Таким чином, відбуваються індивідуальна або фронтальна самоперевірка і самовдосконалення, як запорука успіху і зацікавленості у власних можливостях. Позитивна рефлексія на виконанні завдання студентів магістратури визначає оцінку і створює передумови працювати над її покращенням.

Важливим етапом для здійснення формувального контролю є визначення об'єктів контролю відповідно до рівня формування навичок і вмінь МІКК майбутніх викладачів НМ. Компетентнісноцентрична парадигма освітнього процесу зумовлює виокремлення знань, навичок і вмінь, ураховуючи концептуальну модель МІКК, яка складається із: лінгвістичної, лінгвосоціокультурної, дискурсивно-компенсаторної, міжкультурної, професійної компетентностей, а виконання навчально-стратегічних дій на їхній основі є показником ефективності / неефективності, доцільності / недоцільності. Успішність здійснення контролю залежить від виокремлених навчальних

об'єктів, над якими виконуються мовно-комунікативні, мовленнєво-комунікативні дії й операції.

У межах *мовної компетентності* визначаємо такі об'єкти контролю: комунікативні фонетичні, граматичні та лексичні знання, навички і вміння, підставою для яких є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2003), Типова програма з НМ та робоча програма з практичної дисципліни НМ. Представимо в табл. 24 об'єкти контролю з фонетичної компетентності.

Таблиця 24

**Об'єкти контролю з фонетичної компетентності в процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ**

Знання про:	Навички	Уміння
<p>1) звукові одиниці (фонеми) мови і способи їх реалізації у певних контекстах (алофонів);</p> <p>2) фонетичні ознаки, які розрізняють фонеми (дистинктивні ознаки, наприклад, дзвінкості, назальності, оглушеності, довготи, короткості, лабіалізації);</p> <p>3) фонетичний склад слів (структура складу, відкриті, закриті склади, словесний наголос і тон);</p> <p>4) фонетику речення (просодію): наголос і ритм фрази (синтагми); три види мелодики;</p> <p>5) фонетичну редукацію (вокалічну редукацію, асиміляцію, акомодацію, елізію).</p>	<p>1) сприймати на слух звуки, артикулювати фонеми на рівні слова, слова словосполучення, речення, тексту;</p> <p>2) вимовляти голосні і приголосні звуки відповідно до норм літературної НМ в ізольованій і неізольованій позиції;</p> <p>3) дотримуватись під час вимови правильного наголосу в словах, словосполученнях;</p> <p>4) дотримуватись під час читання, говоріння логічного наголосу в реченнях;</p> <p>5) сприймати, артикулювати речення із правильним розподілом на синтагми, дотримуючись низхідної, висхідної та рівної інтонації, пауз, темпу мовлення;</p> <p>6) розрізняти на слух, артикулювати регістри мовлення;</p> <p>7) писати транскрипції слова, словосполучення, речення, тексту;</p> <p>8) розпізнавати на слух національні варіанти НМ.</p>	<p>1) активно дотримуватись нормативної вимови під час говоріння, читання вголос, декламування текстів;</p> <p>2) розпізнавати на слух і використовувати регістри мовлення - дотримуватись фонетико-орфоепічних норм НМ;</p> <p>3) забезпечувати успішне формування навичок і вмінь на достатньому рівні;</p> <p>4) розпізнавати на слух і розуміти інформацію під час аудіювання;</p> <p>5) пояснювати правила вимови, посилаючись на нормативну літературу НМ;</p> <p>6) здійснювати контроль вимови під час письма, де вимова</p>



		реалізується опосередковано під час планування і внутрішнього промовляння інформації.
--	--	---

Рецептивне і продуктивне опанування зазначених фонетичних основ є складовою частиною МІКК та обов'язковим, щоб успішно взаємодіяти у різних комунікативних ситуаціях. До домінантних вправ для перевірки рівня достатності фонетичних мовно-комунікативних, мовленнєво-комунікативних дії та операції відносимо такі:

1. Прослухайте слово. Вимовте його відповідно до комунікативної ситуації;
2. Прослухайте словосполучення. Позначте фонетичні явища.
3. Прослухайте речення, позначте інтонацію.
4. Прослухайте текст. Розставте паузи, розділові знаки.
5. Прочитайте вірш, уривок з прози вголос, дотримуючись реєстрів мовлення.
6. Прослухайте слово. Використайте його як лексичну одиницю або як прагмему.
7. Прослухайте слова, словосполучення. Підкресліть у них довгі і короткі голосні тощо.
8. Порівняйте вимову голосних у рідній і німецькій мовах. Що є спільне, а що відмінне?

З метою здійснення моніторингу, перевірки опанування *граматичного* іншомовного матеріалу звертаємо увагу на такі об'єкти контролю (див. табл. 25).

Таблиця 25

**Об'єкти контролю з граматичної компетентності у процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ**

Знання про:	Навички	Уміння
1) морфологічні елементи будови слова (морфеми, афікси, закінчення); 2) граматичні категорії (число, рід, відмінок, час, стан дієслова, завершеність / незавершеність тощо); 3) лексико-граматичні класи слів (частини мови, сильні / слабкі дієслова); 4) синтаксичні структури (комунікативні та	1) користуватися дієслівними словосполученнями; 2) використовувати альтернативні словосполучення натомість модальних дієслів і правильно формулювати речення з інфінітивними групами; 3) знаходити й ідентифікувати національно-культурні граматичні ознаки НМ; 4) розуміти і	1) активно сприймати, розуміти і викорис-товувати морфолого-синтаксичні засоби у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; 2) коректно формулювати речення, дотримуючись порядку слів у простих / складних

<p>структурні типи речень, фразеологічні єдності); 5) типи синтаксичного зв'язку (керування, узгодження тощо); 6) граматичні процеси (вербалізація, номіналізація тощо).</p>	<p>використовувати різні типи простих і складних речень; 5) розуміти і формулювати емоційно й експресивно забарвлені синтаксичні конструкції (риторичні запитання, повтори, інверсії); використовувати умовний спосіб (Konjunktiv I і Konjunktiv II) у різних культурно і соціально прийнятних ситуаціях; 6) застосовувати засоби міжфразового зв'язку, розуміючи відмінності з українською мовою; 7) визначати особливості словотворення іменників у національних варіантах НМ; 8) дотримуватися пунктуаційних правил у письмі.</p>	<p>реченнях; 3) дотримуватись граматичних норм під час усного і писемного мовлення, які визначають національний стиль НМ; 4) використовувати прийменникові конструкції; 5) вибирати граматичні структури для вираження етикетної комунікативної поведінки; 6) розпізнавати через граматичні структури в усному і писемному мовленні національні варіанти НМ; 7) розуміти і продукувати вивчені висловлювання, а також потенційно розуміти нові; 8) розрізняти граматичні структури відповідно до жанрів і реєстрів мовлення.</p>
--	--	--

Вправи для здійснення поточного контролю за нормативністю й коректністю граматичних навичок і вмінь, які становлять основу зв'язності мовлення під час сприйняття і продукування висловлювань, є такими:

1. Доповніть речення іменниками (прикметниками, дієсловами, числівниками) у правильній формі.
2. Перефразуйте речення.
3. Об'єднайте два речення в одне складне.
4. Використайте іменники у множині.

5. Використайте іменники у демінутивній формі відповідно до національного варіанту НМ.
6. Виправте помилки у реченні.
7. Наведіть приклади граматичних конструкцій, які несуть розбіжності українсько- і німецькомовних культур.

Оволодіння лексичним аспектом дає можливість сформувати мовну картину світу іншої лінгвокультури. Тому точність використання лексико-фразеологічних одиниць у мовленні та контроль над ними дозволять якнайпривабливіше відтворити світобачення НМ, усвідомити ціннісний зміст культурно маркованого поняття, зрозуміти концепти, відображені у слові. Навчальна ефективність можлива, якщо об'єктами контролю є такі позиції (див. табл. 26).

*Таблиця 26*

**Об'єкти контролю з лексичної компетентності в процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ**

Знання про:	Навички	Уміння
1) зв'язок слова із загальним контекстом; 2) внутрішньо-лексичні зв'язки, такі як (синоніми, антоніми, фразеологічні єдності, ідіоми); 3) семантичну цінність слова; 4) різні значення слів; 5) межі використання слова; 6) початкові форми, а також похідні слова; 7) способи словоскладання; 8) вербально-семантичну єдність із морфолого-синтаксичними явищами у тексті.	1) сприймати і розуміти лексико-фразеологічні одиниці під час комунікативної діяльності НМ; 2) розуміти і репродукувати безеквівалентні, фонові лексичні одиниці, реалії німецькомовних країн; 3) дотримуватись лексичної сполучуваності на рівні фрази, речення, тексту; 4) використання синонімів, антонімів, лексичної конотації, паремій; 5) використання прагмем у певних комунікативних ситуаціях; 6) розуміти лексичний	1) реалізувати лексико-фразеологічні одиниці в усному і писемному мовленні; 2) розпізнавати і розуміти лексико-фразеологічні одиниці у читанні й аудіюванні; 3) розрізнявати і використовувати семантичні відтінки слів, фразеологізмів, закономірності лексичної словосполучуваності у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; 4) дотримуватись правил перефразування на вербально-семантичному рівні; 5) усвідомлювати ціннісну картину світу, яка є частиною мовної і концептуальної картин світу під час комунікативної

	узус національних варіантів НМ.	діяльності НМ; б) використовувати національні варіанти НМ відповідно до комунікативної потреби.
--	---------------------------------	--

Мовні та мовленнєві дії як засіб визначення рівня навчальних досягнень студентів магістратури з лексичної компетентності для поточного контролю / самоконтролю є такими:

1. Знайдіть відповідність між фразеологічними одиницями і поясненнями до них.
2. Доберіть синоніми / антоніми до поданих слів.
3. Проаналізуйте значення словотворчих елементів наведених слів.
4. Доповніть речення текст дієсловами (іменниками, прикметниками тощо) у правильній формі.
5. Виправте лексичні помилки.
6. Визначте реалії (безеквівалентну, фонову лексику) у запропонованому списку слів.
7. Зіставте значення слів з рідною мовою.
8. Замініть фразеосполучення дієсловами.
9. Перефразуйте речення відповідно до стилю і регістру.
10. Визначте національну приналежність слова.
11. Замініть фразеологізми іншими словами.
12. Підкресліть слова, які виокремлюють національний стиль НМ у повсякденному спілкуванні.

З огляду на цілі й зміст формування МІКК майбутніх викладачів НМ, розглянемо об'єкти контролю з *мовленнєвої компетентності*, знання, навички і вміння якої передбачається діагностувати й удосконалювати в ході здійснення навчально-пізнавальних дій. Зупинимось на комунікативній діяльності аудіювання (див. табл. 27).

Таблиця 27

**Об'єкти контролю з мовленнєвої компетентності в аудіюванні в процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ**

Знання про:	Навички	Уміння
1) жанри і типи текстів, які моделюють автентичне іншомовне середовище; 2) культуровідповідність змісту до теми; 3) стилі і регістри мовлення; 4) національні варіанти НМ;	1) сприймати і розуміти лексико-граматичні засоби спілкування; 2) сприймати і розпізнавати значення слова відповідно до фонетико-орфоепічних норм НМ; 3) розпізнавати за	1) використовувати різні стратегії відповідно до мети аудіювання; 2) прогнозувати зміст інформації згідно із заголовком або умовами її сприйняття, пресупозиції іншомовного спілкування, джерела мовлення; 3) визначати комунікативні наміри у текстах; 4) визначати основну та

<p>5) вербально-семантичні засоби;  6) паралінгвістичні й екстралінгвістичні засоби, які супроводжують комунікативну дію;  7) стратегії для забезпечення внутрішньої активності слухача;  8) вигуківі вирази і їхнє функціональне значення у комунікації із партнером.</p>	<p>інтонаційними моделями комунікативний намір, реєстри мовлення;  4) розпізнавати звуковий образ лексико-фразеологічної одиниці на рівні речення і контексту;  5) сприймати і розуміти денотативне / конотативне значення слів;  6) визначати роль пауз, розпізнавати просодичні засоби під час аудіювання.</p>	<p>другорядну інформацію;  5) використовувати власні фонові знання і контекст для прогнозування змісту аудіоінформації та перевіряти і підтверджувати свої прогнози;  6) ідентифікувати мовленнєвий етикет у розмові / діалозі комунікантів; національні варіанти НМ та їх культурно марковані особливості;  7) виявляти головну ідею і тему в аудіотексті / під час розмови;  8) розпізнавати та інтерпретувати позицію мовця, його ставлення та афективно-вольовий стан;  9) здійснювати рефлексію у формі умовиводу;  10) ідентифікувати елементи дискурсу, які можуть допомогти утримати увагу і розуміння реєстрів мовлення.</p>
--	--	---

На основі опрацьованих джерел з теми (Полонська, 2022; Шукліна, 2006; Тарнопольський, 2006) відносимо до домінантних вправ умовно-комунікативні й комунікативні із загальнокультурним, лінгвокраїнознавчим і культурологічним змістом:

1. Прослухайте заголовок (список ключових слів). Визначте тему аудіотексту.
2. Прослухайте і подивіться діалог відеофрагменту. Визначте комунікативні наміри співрозмовників.
3. Прослухайте текст. Позначте, про які національно важливі події / культурно-історичні факти йдеться.
4. Прослухайте текст і виберіть правильний заголовок.
5. Прослухайте текст і розташуйте твердження відповідно до змісту у правильній послідовності.
6. Перегляньте відеофільм, визначте афективно-вольовий стан співрозмовників, підкреслюючи правильні відповіді.
7. Послухайте текст, визначте стилі мовлення, реєстри.
8. Прослухайте текст, визначте лінгвокультури, представники яких беруть участь у бесіді / дискусії / розмові.

9. Прослухайте текст / перегляньте фрагмент фільму. За допомогою яких вербально-семантичних засобів відбувається прояв культури німецькомовних країн?

Формувальний контроль під час говоріння передбачає з'ясувати рівень навчальних досягнень студентів магістратури під час здійснення усної комунікативної діяльності з урахуванням країнознавчих і лінгвокультурознавчих знань, навичок і вмінь, які, на думку більшості лінгводидактів, є нероздільними для компетентного користувача мови (Haase & Höller, 2017). Гнучкість пізнавального контролю є прийнятною для умов самостійного учіння майбутніх викладачів НМ. Говоріння охоплює діалогічне та монологічне мовлення, тому вважаємо за доцільне віднести *знання* до спільного об'єкту контролю під час *говоріння*, зокрема:

- 1) розуміння комунікативної ситуації, її екстралінгвістичних характеристик та соціальних умовностей;
- 2) знання правил дотримання комунікативної поведінки;
- 3) розуміння вияву емоційно-вольових якостей і їх вплив на співрозмовників;
- 4) знання вербально-семантичних засобів, від яких залежить продуктивність міжкультурної комунікації;
- 5) знання паралінгвістичних і екстралінгвістичних засобів і їхніх функцій;
- 6) розуміння наявності різних концептосфер співрозмовників з інших лінгвокультур;
- 7) розуміння когнітивної функції мови як відображення культурних цінностей лінгвоспільноти, на основі яких вибудовується модель поведінки - регулятора міжособистісного, міжкультурного спілкування;
- 8) розуміння функціональних типів текстів, жанрів і їхнього взаємозв'язку у дискурсивній діяльності;
- 9) розуміння логіко-структурної композиції тексту відповідно до комунікативного наміру адресанта;
- 10) розуміння національно-культурних характеристик тексту під час здійснення міжкультурної комунікації;
- 11) знання лінгвосоціокультурних засобів, які надають автентичності міжкультурній комунікації і забезпечують національну ідентичність кожного із комунікантів;
- 12) знання лексико-граматичних засобів для передачі інформації, апелюючи до третьої особи.
- 13) розуміння феномену нової чужої культури у здійсненні комунікативної діяльності, дотримуючись власної ідентичності.

У табл. 28 наведемо номенклатуру *навичок і вмінь* як об'єктів контролю під час діалогічного та монологічного спілкування у міжкультурному контексті.

*Таблиця 28*

**Об'єкти контролю з мовленнєвої компетентності в діалогічному і  
монологічному мовленні у процесі формування МІКК  
майбутніх викладачів НМ**

Діалогічне мовлення		Монологічне мовлення	
Навички	Уміння	Навички	Уміння
<p>1) сприймати і репродукувати лексико-фразеологічні одиниці на рівні репліки, речення, понадфразової єдності;</p> <p>2) використовувати прагматичні вербально-семантичні засоби для досягнення комунікативної мети;</p> <p>3) використовувати лінгвістичні засоби, які виокремлюють національно-культурні характеристики усного мовлення;</p> <p>4) застосовувати невербальні засоби спілкування;</p> <p>5) використовувати засоби мовленнєвого етикету;</p> <p>6) дотримуватись реєстрів мовлення;</p> <p>7) використовувати вербальні і невербальні засоби для підтримки, ініціювання, продовження,</p>	<p>1) ініціювати діалог будь-якого типу, підтримувати тривалу розмову;</p> <p>2) активно виступати у ролі співрозмовника, користуватись доцільними вербальними і невербальними засобами спілкування;</p> <p>3) толерантно взаємодіяти під час розмови, дискусії, уникаючи етноцентризму;</p> <p>4) бути відповідальним за результативність діалогічної діяльності, виявляючи інтерес до співрозмовника іншої лінгвокультури;</p> <p>5) інформувати, довідуватись, позитивно реагувати під час звернення учасників розмови, дискусії, інтерв'ю;</p> <p>6) узагальнювати, домовлятись, ділитись судженнями, виходячи із</p>	<p>1) використовувати засоби міжфразового зв'язку, виражені різними частинами мови;</p> <p>2) використовувати усномовленнєві формули з метою висловлювання комунікативного наміру - ініціювати монолог, продовжити, закінчити, аргументувати, обґрунтувати тощо;</p> <p>3) використовувати ритміко-інтонаційне оформлення речень для точної передачі відтінків смислів;</p> <p>4) використовувати адекватні мовні, мовленнєві засоби для формулювання опису (статичного, динамічного), міркування, розповіді;</p> <p>5) використовувати лексико-граматичні засоби для парафрази;</p> <p>6) готувати логіко-</p>	<p>1) чітко, зв'язно і структурно висловлювати думку, надаючи аргументи і пояснення за потреби;</p> <p>2) доповідати, надавати аргументовані приклади, описувати події, явища;</p> <p>3) висловлювати судження і міркування, надаючи їм переконливості за допомогою широкої палітри мовно-мовленнєвих засобів;</p> <p>4) продукувати тексти відповідно до теми і комунікативної ситуації, використовуючи широкий спектр знань із різних сфер спілкування;</p> <p>5) надавати співрозмовникам детальну інформацію, демонструючи власний інтерес до неї і доповнюючи її невербальними засобами спілкування;</p>

<p>завершення діалогу; 8) перефразувати з метою підтвердження або спростування вихідного висловлювання для впевненості у розумінні комунікативної ситуації; 9) використовувати різноманітні синтаксичні і семантичні засоби для поєднання окремих речень у зв'язне мовлення для ведення дискурсу; 10) дотримуватись зразкової артикуляції висловлювання думки.</p>	<p>теми комунікативної ситуації; 7) організувати педагогічний дискурс професійно спрямованої діяльності НМ, здійснюючи психологічну підтримку, контроль / самоконтроль, оцінювання / самооцінювання в освітньому процесі; 8) спонтанно і без напруження висловлювати думки, апелюючи до співрозмовника, відповідно до сфери спілкування; 9) захоплюватись, заперечувати, погоджуватись, не погоджуватись під час жвавої бесіди, розмови, дискусії.</p>	<p>структурні схеми, план, факти для зв'язного логічного тексту-монологу; 7) дотримуватись послідовності у викладенні подій із відсутністю тривалих пауз; 8) дотримуватись нормативної літературної НМ із урахуванням національно- культурних особливостей.</p>	<p>б) доповідати за допомогою презентацій, наводячи переконливі аргументи і факти; 7) висловлювати думку, виокремлюючи головну і другорядну інформації відповідно до теми і комунікативної ситуації; 8) обґрунтовано відповідати на запитання та коментарі співрозмовників.</p>
--	--	---	---



Аналіз методичної літератури з питання навчання говоріння (Кавицька & Осідак, 2018; Бакум & Пальчикова, 2019; Черниш, 2012; Бігич та ін., 2013; Бориско, 1999 та ін.) дозволив виявити характерні риси продуктивної й інтерактивної діяльності у розмові або дискусії, на що студенти магістратури повинні звертати увагу і намагатись бути зразковим у спілкуванні. Вербально-семантична складова повинна доповнюватись паравербальним і екстравербальним інструментарієм, призначення якого інтенсифікувати взаємодію комунікантів (Hirschfeld, 2002, с.19). Наведемо приклади вправ для поточної перевірки й одночасного вдосконалення навичок і вмінь продуктивної діяльності в *діалогічному мовленні*. Вправи виконуються в парах чи міні-групах, де кожен учасник виконує свою роль.

1. Виявіть інтерес до країнознавчих фактів під час діалогічного мовлення із представником німецькомовної культури.
2. Проведіть інтерв'ю з теми.
3. Ви (щонайменше 4 учасники) запрошені на дискусію. У кожного із Вас є бажання дізнатись, перед ким стоїть завдання розвитку культурної мовної особистості - перед закладом вищої освіти чи це завдання безпосередньо самої особистості. Наведіть аргументи можливих шляхів розв'язання комунікативного завдання. За потреби скористайтесь цитатами, афоризмами тощо.
4. Перегляньте ілюстративний матеріал. Виберіть два зображення для контрастного порівняння двох культурних феноменів. Обміняйтесь думками у групі.
5. Прочитайте уривок із художнього твору. Відтворіть діалог між головними дійовими особами.
6. Перегляньте фрагмент фільму. Завершіть бесіду дійових осіб.
7. Ви вивчаєте мову у тандемі. Ваш співрозмовник - представник німецькомовної культури. Якими стратегіями навчання послуговуються партнери під час онлайн-заняття? Обміняйтесь досвідом щодо використання оптимальних засобів, методів і прийомів у тандем-навчанні. Запропонуйте тандем-партнеру свої аргументи та дізнайтеся про його досвід.
8. Ваша група вирішила здійснити віртуальну подорож в одну із німецькомовних країн. Зберіть країнознавчі події, що відбуваються в дійсності на державному рівні. Запитайте в учасників, що є новим для кожного, що викликає захоплення, і з яким фактом рідної культури можна зіставити побачене / почуте.
9. Розіграйте сценку зустрічі представників німецькомовних культур. Які вербальні і невербальні засоби будуть застосовані учасниками для привітання або прощання?
10. Ви у ролі викладача НМ. Ваші студенти активно виконують творчу роботу. Відреагуйте вербально на кожен із успіхів студентів, мотивуючи їх до подальшої співпраці. Студенти висловлюють свою готовність до усної відповіді.

Студент 1. Ich bin fertig. ... So war meine Entscheidung.

Викладач НМ: Großartig! Ich traue meinen Augen nicht. Super!

Студент 2 ....

Викладач НМ: Genauso! Ich bin derselben Meinung. Da gibt es keinen Zweifel.

11. Проілюструйте доречне використання максимум такту великодушності, схвалення, скромності, згоди, симпатії українською та німецькою мовами.

Формувальний контроль за мовленнєвою діяльністю в *монологічному мовленні* здійснюється за допомогою таких вправ і завдань.

1. Упорядкуйте тези відповідно до логіко-структурної композиції тексту.
2. Доповніть судження відповідними засобами міжфразового зв'язку.
3. Сформулюйте завершення опису подій, явища.
4. Висловіть думку щодо переглянутого сюжету фільму (прочитаної статті, почутої інформації).
5. Перекажіть прочитаний твір.
6. Сформулюйте умовивід до прослуханої / прочитаної інформації, побаченого епізоду з фільму.
7. Проаналізуйте значення прислів'я у певній комунікативній ситуації.
8. Обґрунтуйте вибір теми наукового дослідження.
9. Опишіть виступ лектора університету - представника німецькомовної культури.
10. Наведіть переконливі приклади щодо доцільності використання паремічних засобів під час міжкультурної комунікації НМ.
11. Зробіть доповідь з наукової теми, доповнюючи її ілюстративними матеріалами.

Читання відноситься до одного із ключових академічних умінь, на основі яких формуються і розвиваються продуктивні види мовленнєвої діяльності. Точно переосмислена інформація лягає в основу написання вторинного тексту, підготовки презентації, виступів на практичних заняттях тощо. Тому систематичний контроль прочитаних текстів згідно із комунікативною метою є передумовою успішного оволодіння МІКК. У руслі ідей Г. Барабанової (2005), О. Тарнопольського (2006 с. 72), С. Шукліної (2006), В. Свиридюк (2021) та ін. пропонуємо такі об'єкти контролю з компетентності в читанні (див. табл. 29).

*Таблиця 29*

**Об'єкти контролю з мовленнєвої компетентності читання в процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ**

Знання про:	Навички	Уміння
1) жанри, типи і стилі текстів; 2) фактори, які впливають на читача і визначають текст дискурсом; 3) мовно-виражальні засоби відповідно до вимог певного функціонального	1) сприймати і розуміти мовно-мовленнєві засоби і їхні функції у тексті; 2) дотримуватись культури читання (читання вголос, читання мовчки, читання вголос як засіб методичного прийому);	1) розуміти мовно-мовленнєві засоби у тексті; 2) виділяти головну і другорядну інформацію; 3) узагальнювати викладені факти

<p>стилю; 4) національно-культурні лінгвістичні особливості побудови висловлювання згідно із комунікативною ситуацією та врахуванням жанру і типу текстів; 5) фонову, безеквівалентну лексику, реалії, фахові терміни, національні варіанти НМ; 6) логіко-структурні композиції тексту.</p>	<p>3) коректно фонетико-орфоепічно оформлювати авторський текст на рівні внутрішнього проговорювання; 4) ідентифікувати графічний образ слова із його семантикою у тексті.</p>	<p>(визначати тему, основну думку); 4) організувати викладені факти у логічну послідовність; 5) робити умовивід, здійснювати рефлексію на прочитане; 6) інтерпретувати - розуміти підтекст, пресупозицію; 7) визначати стратегії читання для отримання потрібної інформації.</p>
---	--	--

Наведемо приклади вправ, орієнтованих на перевірку читання і розуміння інформації НМ:

1. Прочитайте текст і визначте його тему.
2. Знайдіть інформацію у тексті відповідно до виучуваної теми.
3. Виділіть культурно марковані лексико-фразеологічні одиниці у тексті.
4. Прочитайте текст із повним розумінням і складіть письмову анотацію до нього.
5. Прочитайте текст, сформулюйте висновки, які впливають із його контексту.
6. Прочитайте текст. Визначте правильну відповідь до кожного із поставлених запитань до тексту.
7. Прочитайте текст, доповніть його відповідними частинами мови.
8. Прочитайте питання до тексту. Знайдіть у тексті відповіді на них.
9. Ознайомтесь із текстом-описом. Які із поданих нижче тверджень є ті емоційно-ціннісні враження, що намагається передати автор? Якими мовно-мовленнєвими засобами автор намагається створити таке враження?
10. Прочитайте статтю, укладіть до неї детальний план і ментальну мапу тощо.

Мовна майстерність у писемному і друкованому мовленні свідчить про наявність у комуніканта культурно маркованих навичок і вмінь передавати інформацію за допомогою текстових знань, що є об'єктом контролю у ході формування МІКК. Відповідно до вивченої літератури з питання навчання і контролю письма (Кривчікова, 2005; Серєда, 2006; Тарнопольський, 2006; Esselborn-Krumbiegel, 2010; Faistauer, 1997 та ін.) формуємо таку

номенклатуру знань, навичок і вмінь для здійснення перевірки якості навчальних досягнень у письмі (див. табл. 30):

Таблиця 30

**Об'єкти контролю з мовленнєвої компетентності в письмі в процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ**

Знання про:	Навички	Уміння
<p>1) мовленнєвий етикет для укладання текстів певного жанру;                  2) мовно-комунікативну діяльність з написання текстів згідно із функціональним стилем;                  3) укладання текстів відповідно до стандартів соціокультурної спільноти;                  4) лінгвосоціокультурні лексикограматичні засоби для формулювання комунікативних намірів у письмовому спілкуванні;                  5) факт, що письмовий продукт передбачає процес планування, редагування і корекції;                  6) коректну графемно-фонемну фіксацію вербального складу НМ;                  7) синтаксично-пунктуаційні норми для формулювання речень і текстів;                  8) номінативний і вербальний стиль</p>	<p>1) використання лексико-фразеологічних одиниць на рівні слова, слово-сполучення, речення і тексту відповідно до комунікативного наміру;                  2) використання засобів міжфразового зв'язку згідно із типами і жанрами текстів;                  3) написання тестів академічних жанрів письма за зразком;                  4) укладання планів, структурних частин під час науково-дослідницької діяльності;                  5) використання номінативного і вербального стилю відповідно до жанрів і типів текстів;                  6) використання лексикограматичного перефразування;                  7) використання граматичних структур, характерних лінгвокультурній спільноті;                  8) дотримання норм використання пунктуаційних знаків згідно із комунікативними намірами;                  9) використання прямої і непрямої мови залежно від мети письмового висловлювання;                  10) зовнішнього оформлення тексту відповідно до жанру і комунікативної мети з урахуванням соціо-</p>	<p>1) писати реферат з наукової теми;                  2) писати вступ / підрозділ науково-дослідницької роботи;                  3) писати тези / статтю з теми наукового дослідження;                  4) укладати список літератури до наукового тексту згідно із стандартними вимогами до наукових текстів;                  5) формулювати вступ, основну частину і кінцівку офіційного / неофіційного листа, дотримуючись етикетних норм соціокультурної спільноти;                  6) формулювати вступ, основну частину, висновки наукового тексту;                  7) укладати і оформлювати зміст презентації відповідно до теми і комунікативної мети;                  8) формулювати завдання, вправи,</p>

<p>висловлювання думки.</p>	<p>культурного середовища; 11) використання письма як засобу оволодіння знаннями; 12) використання вербально-семантичних засобів для передачі емоційної сфери.</p>	<p>укладаючи план-конспект з НМ; 9) формулювати стисло висловлювання, дотримуючись номінативного стилю; 10) саморедагувати текст, здійснювати самоаналіз власного тексту; 11) дотримуватись об'єктивності, лаконічності й інформативності у формулюванні наукового письмового дискурсу.</p>
-----------------------------	--	---

Реалізація навичок і вмінь для здійснення формувального контролю / самоконтролю уможливорюється за допомогою таких вправ:

1. Прочитайте статтю і виділіть засоби міжфразового зв'язку.
2. Перефразуйте вербальні речення у номінативні.
3. Сформулюйте завдання до наукової статті.
4. Доповніть речення термінами / культурно маркованою лексикою.
5. Розподіліть подані мовленнєві засоби для обґрунтування, аналізу наукової літератури.
6. Перефразуйте абзац за допомогою фразеологічних єдностей.
7. Напишіть речення у непрямій мові.
8. Виправте стилістичні помилки у тексті.
9. Перефразуйте прості речення у складні речення.
10. Замініть у реченнях активний стан дієслова на пасивний.
11. Замініть підкреслені слова у тексті синонімами / антонімами.
12. Упорядкуйте текстові єдності відповідно до структурно-композиційної форми тексту.

Неформальний контроль у процесі формування МІКК носить перманентний характер протягом усього навчального курсу і передбачає моніторинг комунікативних навичок і вмінь у межах виучуваних розмовних тем і поточний перебіг набуття знань.

Хоча лінгвосціокультурна компетентність тісно взаємопов'язана із мовною і мовленнєвою компетентностями, потреба у моніторингу її функціонування у мовленні залишається актуальною, оскільки якість міжкультурного спілкування залежить саме від уміння використовувати

лінгвістичні засоби, які відповідають дійсності соціокультурного середовища, у якому превалує національний феномен НМ. Контролюючи присутність лінгвосоціокультурних характеристик у мові і мовленні, студенти магістратури акцентують соціолінгвістичну компетентність, яка виявляється у здатності розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування (Струганець та ін., 2015, с. 68; Бігич та ін., 2013, с. 425). Тому важливість перевірки сприйняття і розуміння, використання національно-культурних мовних і мовленнєвих засобів у соціальній взаємодії із носіями НМ є невід'ємним компонентом освітнього процесу.

*Лінгвосоціокультурна компетентність* є об'єктом контролю, до складу якого входить передусім мовний матеріал, виокремлений нами у першому розділі, та мовленнєвий матеріал, представлений у змісті нашої наукової розвідки. Оптимальним шляхом здійснення моніторингу і перевірки рівня сформованості лінгвосоціокультурних навичок і вмінь на основі набутих знань виступають некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи відповідно до кожного виду мовленнєвої діяльності.

*Знання* складників національної культури німецькомовних країн, зокрема звичаїв і традицій, поведінкових норм, ритуалів, соціальних стереотипів, зумовлюють адекватність використання лексико-фразеологічних одиниць із урахуванням моделі дискурсу (Бігич та ін., 2013, с. 432).

Визначимо *навички* лінгвосоціокультурної компетентності, на які доцільно зосереджувати увагу під час формування МІКК і формувального контролю / самоконтролю майбутніх викладачів НМ:

- 1) сприймати і розуміти реалії, безеквівалентну і фонову лексику у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності;
- 2) розуміти і виокремлювати національно-культурні факти під час спілкування НМ;
- 3) розуміти особливості композиційно-сислової структури текстів відповідно до соціолінгвістичних умов;
- 4) усвідомлювати соціокультурні маркери комунікативної поведінки партнерів-носіїв НМ;
- 5) сприймати і розуміти країнознавчі факти, лінгвокраїнознавчі особливості використання НМ;
- 6) сприймати і розуміти національні варіанти НМ у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Домінантними *вміннями* для перевірки навчальних досягнень студентів магістратури є:

- 1) використання лексичних одиниць із національно-культурною семантикою в усному і писемному мовленні;
- 2) розуміння лексико-фразеологічних одиниць під час рецептивної діяльності, уміння їх адекватно тлумачити та зіставляти з рідною мовою і культурою;
- 3) дотримання мовленнєвого етикету у соціолінгвістичному середовищі із ознаками національної культури;

4) поведінковий компонент як носія національної культури українського народу, виявляючи емпатійне ставлення до представників німецькомовних культур.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності відбувається в процесі іншомовної освіти інтегровано, тому контроль здійснюється відповідно до типу і мети заняття, розвитку іншомовних навичок і вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Наведемо приклади вправ для контролю / самоконтролю рівня володіння лінгвосоціокультурною компетентністю НМ у міжкультурному контексті.

1. Доповніть речення реаліями німецькомовних країн.
2. Доповніть текст лексико-фразеологічними одиницями.
3. Знайдіть у тексті культурно марковані слова, поясніть їх значення.
4. Визначте національну приналежність лексико-граматичних явищ у тексті.
5. Використайте правильний реєстр під час звернення з проханням до викладача (гостя, чиновника...).
6. Підготуйте країнознавчий коментар з прикладами.
7. Напишіть електронний лист до соціальної установи (в газету, журнал) Німеччини / Австрії / Швейцарії із зверненням про подальше здобуття освіти.
8. Зіставте і прокоментуйте національно-культурні феномени (звичаї, ритуали, соціальні стереотипи) у рідній і німецькомовних культурах.
9. Заповніть невербалізовані фрагменти соціально комунікативної ситуації у вигляді дотекстових пресупозицій і затекстових імплікацій.

Розвиток культурної спостережливості й чутливості до чужих соціолінгвістичних явищ і готовності до соціальної афіліації виводить комунікантів, майбутніх викладачів НМ, на новий рівень культурної комунікації, коли їхні мисленнєво-мовленнєві дії презентують світ через його пізнання і осмислення мовної картини світу, що виокремлює дискурсивні ознаки мовлення (Бацевич, 2009, с. 154), що відцентровує адресата, носія мови, його настанови, цілі, наміри, ситуацію обставин, яскраво вираженою національно-культурною специфікою, взаємовідносини учасників спілкування (Тарнопольський, 2006, с. 11).

Контроль *дискурсивно-компенсаторної* компетентності має на меті моніторити якість мисленнєво-мовленнєвих дій НМ, аналізувати результативність виконаних комунікативних актів. Виходячи із лінгвістичного тлумачення терміну, сформульованого Ф. Бацевичем, виокремимо *знання* як об'єкт поточного контролю у процесі СР студентів магістратури: 1) знати стратегії і тактики учасників спілкування; 2) знати мовні і позамовні (вербальні і невербальні) чинники, які залежать від тематики спілкування; 3) знати різноманітні мовленнєві жанри і типи текстів, які можуть бути змістом дискурсу; 4) знати форми вияву дискурсу, зокрема усну, письмову, паралінгвальну (Бацевич, 2009, с.154); 5) знати типи дискурсів, зокрема педагогічний, науковий, побутовий тощо.

Знання виступають фундаментом для формування навичок і вмінь, які є взаємопов'язаними, переплетеними із усною і письмовою діяльністю та

інтегрованими в процес виконання мисленнєво-мовленнєвих дій НМ. Тому, для формувального поточного контролю і здійснення моніторингу за ефективністю мовленнєвої поведінки виносимо такі *навички*: 1) адекватне сприйняття і розуміння прагматично використаних вербально-семантичних засобів; 2) адекватної комунікативної поведінки у типових мовленнєвих ситуаціях; 3) вибору адекватних компенсаторних вербальних / невербальних засобів для успішного здійснення міжкультурної комунікації; 4) поєднання окремих речень у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби (Струганець, 2015, с.67).

До домінантних *умінь* відносимо: 1) використовувати вербально-семантичні, лексико-фразеологічні одиниці для точного продукування тексту; 2) із легкістю вести розмову, дотримуючись екстралінгвістичних факторів; 3) адекватно реагувати на комунікативну поведінку співрозмовників, носіїв німецької мови і культури; 4) виявляти інтерес до учасників спілкування, що супроводжується застосуванням лінгвістичних і паралінгвістичних засобів; 5) писати тексти відповідно до комунікативних потреб у різних сферах спілкування.

Для контролю / самоконтролю навчальних досягнень з дискурсивно-компенсаторної компетентності передбачаємо рецептивно-репродуктивні, продуктивні вправи й умовно-комунікативні та комунікативні завдання з використанням інноваційних технологій з елементами рольових ігор. Адже завдання добираються із урахуванням комунікативної ситуації, яка максимально наближена до реальних життєвих умов, у яких функціонують атрибутивна поведінка мовців, ставлення і відношення до теми і предмету розмови. Запропоновані завдання для ведення діалогу, інтерв'ю, дискусії створюють автентичне середовище, в якому студенти магістратури набувають і демонструють свою мовну і мовленнєву вправність взаємодіяти у колективі, бути готовими внести корекцію в дискурс, бути у ньому зрозумілими для співрозмовників.

Теоретичною основою для визначення вправ і завдань став науковий аналіз праць О. Тарнопольського (2006, с. 11); А. Нікітіної 2013, З. Бакум та О. Пальчикової (2019), S. Bonacchi (2011) та ін. Доцільними є завдання:

1. Розв'яжіть комунікативне завдання з теми “Культура і мова”, користуючись власним досвідом в організації проведення дискусій.

2. Проведіть інтерв'ю з теми “Культура і мова”. Поставте запитання гостям. Знайдіть способи розв'язання культурного конфлікту.

3. Висловіть критичну думку на основі прочитаної статті перед слухачами.

4. Розкажіть, про що йдеться у фільмі. Висловіть свої враження.

5. Обговоріть можливі шляхи усунення культурних бар'єрів між представниками різних лінгвокультур.

Успішність ведення дискусії або бесід під час СР майбутніх викладачів НМ залежить від майстерного застосування ними навчальних стратегій, які експліцитно й імпліцитно виступають робочим інвентарем для здійснення іншомовного спілкування. Утримуючи педагогічний взаємозв'язок в освітньому процесі з навчально-пізнавальною діяльністю студентів магістратури, викладач



НМ виступає незалежним експертом для перевірки набутих знань і сформованих комунікативних навичок і вмінь в усному мовленні. Дискурс у писемному мовленні зазвичай відбувається в позааудиторних умовах самостійного учіння, оскільки письмо потребує більше часу на виконання певного завдання. Перевірка письмових робіт відбувається самостійно за допомогою ключів, партнерів по спілкуванню, наприклад, тандем-партнерів, або взаємоконтролю.

Навчальні досягнення у письмовому дискурсі перевіряються під час виконання таких умовно-комунікативних і комунікативних вправ:

1. Напишіть колективний лист до федерального міністерства освіти і наукових досліджень Німеччини із зверненням про надання доступу до Державної бібліотеки у Берліні, дотримуючись жанру і національно обумовлених характеристик письмового тексту.

2. Поєднайте окремі речення у зв'язний текст.

3. Доповніть текст лінгвокраєзнавчою інформацією.

4. Підготуйте доповідь до участі у фаховій науково-практичній конференції.

5. Напишіть резюме / висновки до прочитаного / власно написаного тексту.

Моніторинг з боку викладача НМ і самоспостереження студентів магістратури за самостійно виконаними завданнями виконують діагностичну функцію, дають підстави з'ясувати, які стратегії стали доцільними у досягненні комунікативного успіху НМ. Адже будь-яке завдання потребує метакогнітивних, когнітивних стратегій і *стратегій використання* НМ. Звідси випливає, що успішно виконана справа чи завдання сигналізує про вдалий вибір і майстерне використання стратегій як сукупності методів і прийомів під час іншомовної діяльності.

Культуромовна особистість майбутнього викладача НМ формується не тільки за рахунок реалізації мовних навичок і мовленнєвих умінь здійснювати іншомовні дії у міжкультурній комунікації, а й умінь користуватись термінологією у науково-дослідницькій і професійній сферах, що виокремлює професіоналізм фахівця. Виокремлюючи об'єкти контролю *професійної компетентності* майбутніх викладачів НМ, урахуємо професійно спрямовані навички і вміння МІКК, представлені нами в пункті 3.4.1, і вважаємо за доцільне зупинитись на професіональному рівні випускників магістратури. З-поміж ключових досягнень у навчанні і вивченні ІМіК домінують такі поняття як культуромовна підготовка викладача НМ, що детермінується мовною свідомістю, мовною самосвідомістю, культивуванням нормативної літературної НМ. Пріоритетним залишається термін образу носія мовної свідомості, який за Л.Мацько, є транслятором національної мовної картини світу мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і норм (Струганець та ін., 2015, с. 174). Ф.Бацевич трактує мовну особистість з позиції текстотворчих здатностей, вирізняє у ній здібності укладати тексти із високим рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності

(Бацевич, 2009, с. 212). Отже, культуромовна особистість повинна володіти навичками і вміннями наукової роботи, здійснювати дослідницькі розвідки, працювати в межах наукового дискурсу, транслювати мовну картину світу як рідною, так і іноземною мовами.

Окреслимо об'єкти контролю у царині професійно спрямованої діяльності майбутніх викладачів НМ як вторинної культуромовної особистості. Під час СР контролюються й оцінюються *знання*: 1) мови і культури як рідної, так і німецькомовних країн; 2) методичні та психолого-педагогічні в рамках організації освітнього процесу; 3) професійних термінів для здійснення науково-дослідницької роботи.

Підлягають систематичній перевірці такі *навички*: 1) критичного відбору іншомовного матеріалу для здійснення професійної діяльності - презентації, пояснення тощо; 2) підготовки, організації та виконання навчально-пізнавальної діяльності; 3) ведення педагогічного дискурсу; 4) підготовки і виконання кваліфікаційної наукової роботи; 5) самоорганізації, самоконтролю й самооцінювання навчальних досягнень.

Відповідно до навичок виокремлюємо *вміння*, як об'єктів формувального поточного контролю:

- 1) коректно використовувати мовний і мовленнєвий матеріал відповідно до соціокультурних умов у типових комунікативних ситуаціях;
- 2) моделювати автентичні ситуації із реального життя, користуючись різними методами і технологіями;
- 3) здійснювати освітню діяльність, залучаючи учасників педагогічного процесу;
- 4) організувати пізнавально-пошукову, навчально-логічну і самоорганізаційну діяльність з метою здійснення науково-дослідницької роботи, зокрема випускової кваліфікаційної наукової роботи;
- 5) публічно захищати наукове дослідження.

Домінантними *вправами і завданнями* для перевірки професійно орієнтованих навичок і вмінь є такі:

1. виправте помилки у реченнях / тексті. Визначте норми літературної НМ. Установіть вид помилки.

2. Прочитайте виразно текст. Продемонструйте офіційний / неофіційний, науковий реєстр мовлення.

3. Перефразуйте речення / текст, використовуючи мовні засоби наукового стилю.

4. Перевірте текст на відповідність лексико-граматичній нормі НМ.

5. Сформулюйте завдання до навчання рецептивних / продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

6. Поясніть національно-культурний феномен однієї із німецькомовних країн, зіставляючи його із рідною мовою і культурою.

Подолання культурного бар'єру, зробити його видимим, є завданням навчально-пізнавального процесу, зазначає S. Bonacchi (2011). Помітність національно-культурних феноменів, культурологічних лакун, пов'язаних із елементами культури, простежується у процесі занурення в іншомовне

середовище завдяки мовним і мовленнєвим явищам НМ. Пізнання чужого феномену розкривається через зіставлення із своїм природно культурним простором, до якого належить навколишній світ, запас знань, устрій життя, представники “своєї” і “чужої” лінгвокультури (Селіванова, 2008, с. 284). Той, хто вчить ІМіК, займає міжкультурну позицію, що потребує самоконтролю і самооцінювання адекватності і релевантності когнітивних, конативних і афективних дій під час формування навичок і вмінь НМ.

Міжкультурна компетентність у процесі формування ІКК потребує контролю і самоконтролю, оскільки від неї залежить продуктивність іншомовного спілкування. Перевірка навчальних досягнень у царині духовної і матеріальної культури є дуже кропіткою працею з боку викладача НМ і потребує певних зусиль від студентів магістратури, щоб помічати і самоконтролювати соціолінгвістичні, соціокультурні, соціально національні ознаки під час СР з формування МІКК.

*Міжкультурна компетентність* як об'єкт контролю охоплює рецептивні і продуктивні види мовленнєвої діяльності є невід'ємним компонентом мовної, мовленнєвої, дискурсивно-компенсаторної, професійної і навчально-стратегічної компетентностей. Перелік ключових знань, навичок і вмінь, які підлягають перевірці та моніторингу, наведено в табл. 31.

Таблиця 31

**Об'єкти контролю міжкультурної компетентності в процесі формування МІКК майбутніх викладачів НМ**

Знання	Навички	Уміння
1) культурологічні; 2) мовних і мовленнєвих засобів для відображення культурних фактів і явищ; 3) стратегій для поглиблення культурних знань під час іншомовної діяльності; 4) соціокультурних норм німецькомовних спільнот для успішного міжособистісного і громадського спілкування; 5) рідної мови і	1) сприймати і розуміти національно-культурні характеристики комунікативної діяльності НМ; 2) розуміти і виокремлювати культурно марковані лексико-фразеологічні одиниці; 3) порівнювати лінгвокраїнознавчі факти німецькомовного культурного простору із рідною мовою і культурою; 4) виокремлювати і тематизувати мовні явища національних варіантів НМ, порівнюючи із узусом	1) взаємодіяти із представниками німецькомовних культур, використовуючи конвенціональні знаки; 2) досягати комунікативної мети шляхом найменших фізичних затрат, на користь умінням дискурсивно-компенсаторної діяльності; 3) здійснювати рецептивну діяльність, використовуючи емпатійні якості; 4) вести

<p>культури для покращення усвідомлення мовної картини світу НМ.</p>	<p>рідної мови;  5) виявляти емоційно-вольовий акт і емпатійні якості співрозмовника;  6) використовувати когнітивні і метакогнітивні стратегії для утримання інтересу під час спілкування із носієм німецькомовної культури;  6) шанобливо ставитися до чужої культури, дотримуватися етичних норм під час ведення дискурсу.</p>	<p>спостереження за комунікативною поведінкою комунікантів і вміння її адекватно інтерпретувати;  5) використовувати культурологічні знання з метою глибокого і повного розуміння німецькомовного дискурсу, текстів-зразків, ілюстративних матеріалів із культуромовного простору;  6) використовувати національні варіанти НМ у певних комунікативних ситуаціях для відтворення національно-культурного колориту іншомовного середовища;  7) виконувати роль посередника між щонайменше двома різними лінгвокультурами.</p>
--	---	--

Здійснення формульованого поточного контролю знань, навичок і вмінь міжкультурної компетентності залежить не тільки від вибору вправ і завдань, а й методів і технологій, характеристики яких мають якнайкраще відображати результат перевірки. До таких засобів, на наш погляд, відносяться технологія діалогу культуру, культурний асимілятор, кейсова технологія, проблемне навчання та проєктна технологія. Вправи для СР є умовно-комунікативними і комунікативними пізнавальними, зокрема:

1. З'ясуйте роль етноцентризму і релятивізму у міжкультурній комунікації. Обговоріть проблему в групах.

2. Прочитайте фразеологічні одиниці. З якими цінностями культури їх можна ототожнити? Обґрунтуйте думку.
3. Перегляньте фільм, охарактеризуйте комунікативну поведінку дійових осіб.
4. Прочитайте уривок із художнього твору. Які вербальні засоби автор використовує для зображення національно-культурного колориту місця подій.
5. Перегляньте відео із епізодом бесіди колег-носіїв НМ. Які вербальні і невербальні засоби носіїв НМ мови є найбільш вдалимими у веденні педагогічного дискурсу.
6. Виберіть засоби мовленнєвого етикету для використання під час презентації наукового дослідження на форумі німецькомовної спільноти.
7. Дайте відповіді за запитання з метою саморефлексії щодо нової чужої культури і її представників, наприклад:

Які культурні виміри відіграють роль у моєму житті?

Яку роль відіграє контекст (спільнота), де я є?

Через які “окуляри” я бачу людей з інших лінгвокультурних спільнот?

Виконання контрольних вправ і завдань має дещо завуальовані ознаки перевірки рівня сформованості навичок і вмінь МІКК. Оцінювання / самооцінювання відбувається для самоствердження і саморефлексії, що має мотивувати студентів магістратури в подальших іншомовних діях. Формувальний контроль дає можливість зрозуміти викладачу НМ і студентам магістратури доцільність задіяних ними методів, прийомів, технологій і засобів навчання, аби оптимізувати й інтенсифікувати СР в умовах аудиторного і позааудиторного навчання. Детальний розгляд об'єктів контролю забезпечує всебічний аналіз перебігу когнітивно-комунікативної діяльності і системно-іманентну якість сформованих комунікативних навичок і вмінь для досягнення кінцевих цілей.

Формувальний контроль навичок і вмінь МІКК не обмежується застосуванням вправ і завдань, а доповнюється й удосконалюється використанням тестів. Аналіз науково-методичної літератури дає підстави стверджувати, що використання тестів є також орієнтованим на процес імпліцитного регулювання іншомовною діяльністю (Nieweler, 2010, с. 215; Редько, 2020, с. 110; Полонська та ін., 2013, с. 301 та ін.). Тест на відміну від вправи характеризується як короткочасне письмове завдання, яке учасники освітнього процесу виконують одночасно і записують виконання символами. За допомогою тесту можна виміряти рівень набутих знань, навичок і вмінь студентів і здійснити кількісний облік (Петрашук, 1999).

Під час СР з метою формування МІКК тест є релевантним засобом навчання для формувального і результативного (сумативного) контролю / самоконтролю. Основними вимогами, які висуваються до укладання тестів, є: об'єктивність, валідність, надійність і економічність, що має підкріплюватись низкою принципів для уникнення розбіжностей у процесі оцінювання / самооцінювання. Дотримуємось позиції Н. Бориско (1999, с. 98) щодо виокремлених пунктів. Тести повинні відповідати меті та об'єкту самоконтролю; мати відповідний рівень складності, де одне завдання містить одну трудність; містити різні форми пред'явлення стимулу (ілюстративну або вербальну) і

передбачати різні форми відповіді (цифрову, вербальну, ілюстративну, буквену); передбачати об'єктивний характер відповіді, оскільки вона має бути оснащена ключами; використовувати нормативну літературну НМ, а також за потреби рідну мову; максимально комунікативно спрямований характер, що підкріплюється змістом і цілями етапу навчання і вивчення ІМіК.

У науковій літературі розрізняють стандартизовані і нестандартизовані або об'єктивні й суб'єктивні тести (Осідак, 2005 с. 7; Ляшенко, 2014). Для формувального контролю релевантними є нестандартизовані тести, які називаються, за Н. Бориско (1999), учительськими або суб'єктивними, оскільки укладач не має жорстких правил для дотримання усіх показників якості розроблення тестів.

Нестандартизовані тести виступають поруч із вправами й завданнями засобами формувального контролю / самоконтролю, що дає змогу посилити процес СР через застосування ключів для індивідуального самоаналізу, саморегулювання і саморефлексії майбутніх викладачів НМ. Більшість методистів схильні підтримувати тестування як один із способів підвищення ефективності освітнього процесу (Ніколаєва 2008, с. 240; Бориско 1999, с. 99; Петрашук, 1999 та ін.).

Зупинимось на типах тестів, укладених викладачем НМ або студентами магістратури, оскільки активізація професійно спрямованої діяльності залишається й на етапі контролю. Розрізняють відкриті і закриті тестові завдання. Під час виконання відкритих тестових завдань студенти магістратури повинні самостійно формулювати відповідь:

- ✓ доповнювати текст/ речення пропущеними словами;
- ✓ доповнювати інформацію;
- ✓ доповнювати текст зміненою формою слова;
- ✓ переформулювати речення за зразком;
- ✓ усна відповідь - діалогічне, монологічне мовлення;
- ✓ інтерпретація зображення або ситуації.

Закриті тестові завдання уможливають множинний вибір; альтернативний вибір; вибір пар із двох блоків (тест перехресного вибору); впорядкування фактів, частин речення, згоди або незгоди із фактами-твердженням (Бориско, 1999, с. 99).

І. Задорожна пропонує використовувати під час СР переклад для повного розуміння текстів, розкриваючи смисли й імпліцитну інформацію, пов'язану із національно-культурними характеристиками почутого або прочитаного (Задорожна, 2011, с. 247). Такий контроль є завжди доцільним, з одного боку, для глибокого усвідомлення смислів представників німецькомовних культур, з іншого - для точного зіставлення і порівняння феноменів різних культур.

У контексті нашого дослідження тестові завдання тісно взаємопов'язані із вправами, традиційність яких не втрачає доцільності й значущості для визначення рівня сформованості навичок і вмінь МІКК. Тести оптимізують самостійне учіння і стимулюють розвиток самоконтролю і самооцінювання, оскільки оснащені ключами, зокрема закриті тести. Відкриті тести, а також традиційні комунікативні або умовно-комунікативні завдання слугують

засобом для формування метакогнітивних стратегій взаємоконтролю і самооцінювання.

Проте, слід пам'ятати, що СР студентів магістратури підпорядкована педагогічній взаємодії із викладачем НМ, роль якого бути співрозмовником, наставником, помічником тощо. Формувальний контроль не зводиться лише до самоконтролю, який зазвичай відбувається мовчки, або без достатньої вербальної підтримки. В умовах аудиторної СР викладач НМ як представник / посередник національної німецькомовної культури має можливість визначити навчальні досягнення імпліцитно, підтримуючи зворотний зв'язок завдяки вербальним і невербальним засобам спілкування, моделюючи цим автентичну комунікативну ситуацію в професійній сфері. Під час виконання завдання, зокрема для перевірки усного мовлення, викладач НМ вставляє в дискурс фрази: *Das ist super/ ausgezeichnet /fantastisch! Genau. Ich stimme Ihnen zu. Sie haben recht.* За допомогою такого зворотного зв'язку в освітньому середовищі зберігається сприятливий комунікативний клімат, коли учасники спілкування залишаються соціально активними, що дозволяє визначати рівень готовності до взаємодії НМ. У ролі ментора можуть бути студенти магістратури, коли СР передбачає організацію відкритого заняття, де кожен індивідуально може вибирати роль для участі в освітньому іншомовному процесі. Вибираючи роль для здійснення навчально-пізнавальних дій у процесі формувального контролю майбутні викладачі НМ мають можливість самооцінити власно досягнуті когнітивно-комунікативні успіхи НМ.

У контексті проєкту “Нова українська школа”, чинного з 2018 року, запроваджено Міністерством освіти і науки України модель оцінювання навчальних досягнень учнів, яка ґрунтується на формувальному (formative assessment) оцінюванні, що є новою ланкою у освітньому процесі для досягнення кінцевих цілей і виокремлюється як інноваційність у зіставленні із традиційною методичною системою. Отже, формувальний контроль передбачає формувальне оцінювання набуття знань, формування навичок і вмінь; є позитивним зворотним зв'язком; є індивідуалізованим; є ціннісним у компетентнісноцентричній парадигмі освіти (Редько, 2020, с. 117).

Таким чином, формувальний контроль /самоконтроль і формувальне оцінювання / самооцінювання є гармонійним складником у методичній системі формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час СР, підсилюють у ній ефективність методологічного інструментарію; етично засвідчують якість застосування знань, навичок і вмінь іншомовного спілкування у міжкультурному контексті; виконують роль орієнтирів для отримання позитивного результату.

Виокремлені об'єкти контролю відповідно до концептуальної моделі формування МІКК корелюють із результативним (сумативним) контролем.

## 4.2. Підсумковий контроль навичок і вмінь міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови

Попередній підрозділ присвячено перебігу контрольної-діагностувальної діяльності з метою формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час СР. Формувальний контроль як засіб збереження навчального стану і наближення до кінцевої мети встановлює і нейтралізує прогалини у знаннях, констатує типові помилки, пов'язані із невідповідністю використаних когнітивно-комунікативних стратегій тощо. Спостереження викладача НМ є складовою формувальних вправлянь і спрямовані на стимулювання у студентів магістратури прагнення самостійно контролювати власне учіння й удосконалювати навички і вміння автономного навчання, набувати готовність до самокорекції, саморегулювання і самовизначення на певному етапі здійснення мовно-мовленнєвих дій НМ.

Результативність сформованої іншомовної здібності потребує дидактичної завершеності, яка полягає у перевірці рівня сформованих навичок і вмінь володіння ІМіК і МІКК, зокрема, для отримання інформації про їхню ефективність з метою застосування у міжкультурному спілкуванні та професійно-педагогічній діяльності.

Наступним видом контролю під час формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час СР є підсумковий (сумативний) контроль, завданнями якого є:

- ✓ орієнтуватися на перевірку мовленнєвої діяльності, а не на ізольовані знання НМ;
- ✓ урахування цілей і змісту навчання МІКК;
- ✓ виокремити номенклатуру оцінювальних характеристик у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності;
- ✓ створити навчальний мовний щоденник для самоконтролю і самооцінювання досягнутих успіхів;
- ✓ стимулювати взаємоконтроль у педагогічній взаємодії учасників освітнього процесу;
- ✓ фіксувати облік успішності в документах, які засвідчують досягнутий результат.

Підсумковий контроль орієнтується передусім на цілі і зміст практичної дисципліни НМ, зокрема формування МІКК, що передбачає їх перевірку за допомогою виконання модульних контрольних робіт або тестового контрольного завдання.

Контроль з метою визначення результату регламентується в робочій програмі з практичної дисципліни НМ, основні положення якої щодо цілей і змісту маніфестуються у Типовій програмі. Апелюючи до останньої, зазначимо, що від випускників із рівнем компетентного користувача НМ очікується результат володіння ІМіК в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі (Borisko et al., 2004, с.188), що є логічною кореляцією із системою вправ нашої наукової



розвідки (див. підрозділ 3.4). Вважаємо за доцільне розглянути підсумковий контроль, який охоплює чотири види мовленнєвої діяльності, які мають у своєму складі сукупність інтегрованих, взаємопов'язаних між собою комунікативних навичок і вмінь мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, дискурсивно-компенсаторної, міжкультурної, професійної і навчально-стратегічної компетентностей.

Підсумковий контроль успішності реалізується майбутніми викладачами НМ під час заліково-екзаменаційної сесії у формі іспиту, який складається з висновків поточного контролю, виконання модульної контрольної роботи та усного іспиту з НМ. Такий іспит передбачає контроль володіння всіма видами компетентностей на рівні С2.1., С2.2. Під час атестаційного іспиту-захисту студенти магістратури презентують кваліфікаційну науково-дослідницьку роботу. Отже, іспит з НМ є першим підсумком СР студентів магістратури в кінці першого і другого семестрів, до змісту якого входить письмовий і усний контроль.

Засоби підсумкового контролю охоплюють тестові завдання з аудіювання, говоріння, читання і письма, тематика яких відповідає робочій програмі з НМ. Рівень складності навчально-методичного матеріалу може варіюватись у межах достатнього володіння студентами магістратури ІМіК з орієнтацією на носія НМ.

У межах системи вправ для формування МІКК під час СР окреслимо етапи підсумкового контролю / самоконтролю і здійснення оцінювання / самооцінювання навчальних досягнень майбутніх викладачів НМ.

Об'єктом підсумкового комунікативно орієнтованого контролю є рівень сформованості навичок і вмінь спілкування НМ і досвіду вирішення комунікативних завдань. У письмовій частині підсумкового контролю студентам магістратури пропонуються тестові завдання з аудіювання, читання і письма. За основу взято вимоги Типової програми з НМ (Vorisko et al., 2004) та ідеї науковців щодо формування мовленнєвої компетентності в іншомовному аудіюванні в контексті міжкультурного спілкування (Тарнопольський, 2006; Бігич та ін., 2013; Мартиненко, 2017; Hirschfeld, 2001; Ondráková, 2015 та ін.). Для підсумкового контролю з аудіювання пропонуються відеофрагменти художніх фільмів, конференцій, що розширює можливості перевірити розуміння комунікативної поведінки представників німецькомовних лінгвокультур. Об'єкти контролю (тестування) і типи завдань до них представлено в табл. 32).

Таблиця 32

**Зміст контролю/ самоконтролю міжкультурної комунікативної компетентності в аудіюванні**

Об'єкт тестування	Типи завдань
1. Сприйняття і розуміння головної думки у тексті.	1) тести перехресного вибору; 2) тести альтернативного вибору; 3) тести множинного вибору; 4) тести на упорядкування фактів, частин речення;

2. Сприйняття і розуміння деталей, повної інформації в аудіотексті.	1) тести перехресного вибору; 2) тести альтернативного вибору; 3) тести множинного вибору; 4) завдання із пропусками у тексті; 5) тест на упорядкування тверджень із дійовими особами; 6) завдання для упорядкування ілюстрацій із уривками тексту (сюжету);
3. Сприйняття і розуміння специфічної інформації у процесі вибіркового аудіювання; перегляду й аудіювання.	1) підкреслити інформацію; 2) заповнити таблицю; 3) доповнити ментальну мапу; 4) вибрати заголовки до частин тексту;
4. Сприйняття і розуміння імпліцитної, пресупозиційної інформації	1) тест альтернативного вибору; 2) тест на завершення; 3) тест на доповнення інформації; 4) тест множинного вибору

Виконані завдання контролюються \ самоконтролюються студентами магістратури за допомогою ключів й оцінюються з певною кількістю балів за схемою.

**Приклад** тестового завдання для аудіювання.

Мета: контроль сформованих навичок розуміння деталей в аудіотексті

Приєм: прослуховування тексту та заповнення пропусків у ньому

Aufgabe: Hören Sie sich den Text an und ergänzen Sie die fehlenden Informationen.

*(Für jede richtige Antwort werden ..... Punkte vergeben).*

Контроль: самоконтроль за допомогою вихідного тексту. Кількість балів за виконання завдання визначається розробником тесту, ураховуються якісні і кількісні показники завдання.

Важливим критерієм для відбору текстів з метою підсумкового контролю в аудіюванні і читанні є автентичність і відповідність комунікативним стандартним ситуаціям, що допомагає здійснити аналіз і виокремити національно-культурний контекст у міжкультурному дискурсі.

За кількісним критерієм тексти для читання мають містити щойменше 2000 слів і відповідати тематиці актуальних подій в німецькомовних країнах та у світі. Посилаючись на Типову програму з НМ і наукові здобутки у методиці навчання ІМіК (Тарнопольський, 2006; Бирюк, 2006; Шукліна, 2006; Свиридюк, 2010; Редько & Полонська, 2022, с.110 та ін.), виходячи із робочої програми з НМ, пропонуємо такі об'єкти контролю і типи завдань для підсумкового контролю з читання (див. табл. 33)

**Зміст контролю/ самоконтролю міжкультурної комунікативної компетентності в читанні**

Об'єкт тестування	Типи завдань
1. Сприйняття і розуміння головної думки у тексті	1) тести альтернативного вибору; 2) тести на упорядкування фактів, частин тексту; 3) тести із вибором заголовків; 4) завдання з короткими відповідями на запитання;
2. Сприйняття і розуміння деталей, повної інформації у тексті	1) тести перехресного вибору; 2) тести альтернативного вибору; 3) тести на упорядкування тверджень і дійових осіб; 4) заповнення пропусків словами;
3. Сприйняття і розуміння специфічної інформації у процесі вибіркового читання	1) вибирати правильний заголовок; 2) тест множинного вибору; 3) заповнити таблицю; 4) доповнити ментальну мапу;
4. Розкриття імпліцитної інформації, розуміння національно-культурного феномену тексту	1) тести альтернативного вибору; 2) тести на завершення; 3) тести множинного вибору;

Виконання контрольного завдання для читання регламентується часом. Час визначається відповідно до кількісних і якісних показників тексту. Наведемо приклад тестового завдання для розуміння національно-культурного феномену.

**Приклад** тестового завдання для читання

Мета: контроль розуміння культурно маркованої інформації тексту

Прийом: читання байки, вибір правильного прислів'я як національно-специфічної семантичної долі фонової лексики.

Завдання: Lesen Sie die Fabel "Der Pfau und die Dohle" von Äsop. Welches Sprichwort erschließt den Sinn der Fabel?

*Der Pfau und die Dohle*

Ein Pfau und eine Dohle stritten sich um die Vorzüge ihrer Eigenschaften. Der Pfau rüstete sich mit dem Glanz, der Farbe und der Größe seiner Federn.

Die Dohle gab all diesem zu und bemerkte nur, dass alle diese Schönheiten zur Hauptsache nicht taugten - zum Fliegen. Sie flog auf, und beschämt blieb der Pfau zurück.

Was passt zum Text?

- 1) *Es ist nicht alles **Gold**, was glänzt.*
- 2) Morgenstund hat **Gold** im Mund.
- 3) Reden ist Silber, Schweigen ist **Gold**.

#### 4) Eigener Herd ist **Goldes** wert.

Контроль: самоконтроль за допомогою ключа.

Якщо завдання виконується в аудиторних умовах або за допомогою інтернет-технологій на навчальній платформі, воно оцінюється певною кількістю балів, що є стимулом у досягненні успіху, оскільки підсумковий контроль *усної частини* передбачає також бал оцінювання, до отримання якого треба ретельно готуватися, вдосконалюючи навички і вміння іншомовного спілкування у міжкультурному контексті.

Письмовий контроль забезпечує всебічну перевірку володіння ІКК, хоча і обмежується написанням тексту на одну із академічних професійно-спрямованих тем. Тестове завдання повинно мати комунікативно спрямовану мету, адресата і опис комунікативної ситуації, яка зумовлює вибір жанру, типу і стилю тексту, а також використання дискурсивно-конвенціональних знаків.

##### **Приклад 1** комунікативного продуктивного тестового завдання

Мета: контроль продукування письмового тексту

Приєм: написання рецензії на статтю

Завдання: Sie haben einen Artikel "Kultur und Sprache" im Magazin "Spiegel" gelesen. Schreiben Sie eine ausführliche Rezension an den Autor. (350 Wörter)

##### **Приклад 2** комунікативного продуктивного тестового завдання

Мета: контроль продукування письмового тексту

Приєм: написання повідомлення з теми

Завдання: Sie haben im Fernsehen eine Talkshow zum Thema "Studium - mit oder ohne akademische Lernbegleitung" verfolgt. Nach der Sendung schreiben Sie einen ausführlichen Bericht (ca.350 Wörter) an den Sender, in dem Sie Ihre Stellung nehmen.

Творче письмо в аудиторних умовах є обмеженим у часі і потребує набутих автоматизмів для інтенсивного укладання тексту. Уміння письмово формулювати думку потребує додаткового часу, оскільки письмовий продукт необхідно коригувати і редагувати, перевіряти лексико-граматичну коректність, стиль висловлювання думки.

Студенти магістратури здійснюють ретельний самоконтроль над комунікативно-риторичною якістю письмового мовлення. За Ф. Бацевичем до неї відноситься: 1) змістовість мовлення - відповідність думки конкретній аудиторії (адресату); 2) доречність мовлення - урахування конкретних обставин спілкування; 3) точність мовлення - добір і побудова повідомлень, узгодженість із головною думкою; 4) логічність і послідовність мовлення - дотримання міжфразових зв'язків, наявність законів поєднання мовленнєвих актів, зв'язок між мовленнєвими жанрами; 5) правильність і чистота мовлення - дотримання норм літературного письма (Бацевич, 2009, с. 220; Струганець та ін., 2015, с. 52-54).

Комунікативно-риторична якість мовлення є критерієм оцінювання, яким майбутні викладачі НМ керуються під час навчання до здійснення підсумкового контролю. Викладач НМ, який контролює й оцінює, також оцінює роботу за визначеними показниками, і в умовах кредитно-модульної рейтингової системи отримані бали робіт узгоджує зі шкалою оцінювання, визначеною у робочій програмі і Положенні про організацію та проведення поточного і семестрового контролю результатів навчання студентів ЗВО.

Підсумковий *контроль усного мовлення* здійснюється під час іспиту і передбачає зазвичай монологічне мовлення, хоча діалогічне мовлення є складовою ведення дискурсивної процедури контрольного заходу (Vorisko et al., 2004, с. 190). На іспиті студентам магістратури пропонується стандартна комунікативна ситуація відповідно до виучуваної розмовної теми, в межах якої розкривається суть проблеми, дотримується логіко-композиційна структура тексту; продукується текст як теоретична конструкція, що дає доступ для лінгвістичного аналізу у зовнішньому середовищі-дискурсі (Зінукова, 2018 с. 111).

Діалогічна інтеракція передбачає процес обміну враженнями, висловлювання намірів і власної позиції щодо обговорюваної проблеми, вираження впевненості / невпевненості, або припущення тощо. Перевірка, оцінювання усномовленнєвих навичок і вмій передбачає критерії, відповідно до яких контролюються повнота, точність думки із дотриманням норм усіх рівнів мовної ієрархії, яка охоплює фонетико-орфоепічний, лексичний, словотвірний, морфологічний, синтаксичний, стилістичний, орфографічний і пунктуаційний рівні літературної нормативної НМ.

На пунктуаційному рівні володіння усномовленнєвими навичками і вміннями студенти демонструють супрасегментні автоматизми, які взаємопов'язані із сегментними. Орфографічний рівень належить писемному мовленню, хоча забезпечує частково внутрішнє мовлення на рівні планування продукування орфографічного образу слова, яке є засобом регуляції поведінки (Засекіна & Засекін, 2002, с. 32).

Отже, критеріями для контролю / самоконтролю, оцінювання / самооцінювання є ознаки, універсальні для визначення правильності мовлення. Погоджуємось із думкою Б.Головина, що правильність мовлення - це не єдина, але головна комунікативна якість, оскільки правильність мовлення забезпечує її взаєморозуміння, її єдність, зокрема точність, логічність, доречність (Струганець та ін., 2015, с. 50). Тому оцінювальними критеріями підсумкового контролю на іспиті є вже зазначені критерії за Ф. Бацевичем для письма: 1) змістовість, 2) доречність, 3) точність, 4) логічність, 5) правильність і чистота, які ми доповнюємо 6) виразністю мовлення, що супроводжується невербальними засобами спілкування: мімікою, жестами, рухами тіла тощо.

Оцінювання усномовленнєвого результату відбувається за допомогою шкали, яка допомагає зберегти об'єктивність; кількість балів узгоджується із шкалою оцінювання в межах модульно-рейтингової системи. Усна відповідь у цій системі оцінюється у 30 балів, які є частиною підсумкового контролю на іспиті. В кредитно-модульній системі результати володіння НМ студентами

магістратури мають таку структуру: поточний контроль - аудиторна і самостійна роботи становлять 50 балів; модульна контрольна робота - письмова частина - 20 балів і усна частина безпосередньо на іспиті - 30 балів. Зразковий результат студента магістратури за підсумковою семестровою рейтинговою оцінкою відзначається 100 балами, що конвертується в національну оцінку "відмінно", а відповідно до загальноєвропейської системи обліку навчальної роботи становить "А".

Отже, ми окреслили перебіг підсумкового контролю у I і II семестрах здобуття вищої освіти на другому (магістерському) рівні. Проте, як запоруку успішного складання іспиту студенти магістратури повинні мати у розпорядженні такі засоби навчання, які забезпечують їм систематичну і послідовну підготовку, ефективність формування комунікативних навичок і вмінь НМ. Вважаємо за доцільне запровадити в освітній процес *навчальний мовний щоденник*, укладений на основі системи вправ формування МІКК (див. підрозділ 3.4). Під навчальним *мовним щоденником* розуміємо номенклатуру знань і умінь, наявність яких уможливорює студентам магістратури отримувати самоконтроль і самооцінювання під час СР з формування МІКК в автономному режимі та попереджувати появу помилок, зумовлених недосконалим розумінням комунікативної якості продукту або недостатнім рівнем знань когнітивно-комунікативних стратегій. Навчальний мовний щоденник слугує орієнтовною шкалою для самоконтролю і самооцінювання сформованих навичок і вмінь, набутих знань і моніторингу прогалин, які можуть виникнути в ході самостійного учіння. Пропонований студентам магістратури щоденник має особистісно орієнтований, персоналізований характер, що допомагає під час самостійного контролю визначати власні пріоритети з позиції реальних потреб й інтересів, а також систематизувати та узагальнювати знання, вміння і навички оволодіння іншомовним матеріалом (Мілютіна та ін., 2018, с. 233).

Прийоми самоконтролю під час оволодіння ІМіК навчають майбутніх викладачів НМ спостерігати за власними успіхами у досягненні комунікативних проміжних цілей, які підлягають підсумковому контролю у кінці кожного семестру. Навички і вміння самоконтролю є засобом дисциплінованості й самоорганізації у навчально-пізнавальних мікро- та макросередовищах, де розвиваються й контролюються мисленнево-мовленнєві, когнітивно-комунікативні здібності на стійкість, витривалість, готовність до виконання іншомовних дій. Уміння здійснювати рефлексію власного освітнього процесу засвідчує студенту магістратури досягнутий ним рівень, розкриває шляхи до самовдосконалення і самокорекції набутих знань.

Самоконтроль за допомогою навчального мовного щоденника уможливорює оволодіти прийомами описувати власні мовні і мовленнєві кроки з метою їх самооцінювання, запобігаючи знеціненню функціонування сформованих навичок і вмінь іншомовного спілкування.

Послуговуючись формувальним контролем / самоконтролем, оцінюванням / самооцінюванням, студенти магістратури мають у своєму розпорядженні навчальний мовний щоденник, цілі якого:

- ✓ поглибити самоконтроль і самооцінювання;
- ✓ конкретизувати етапи навчання видів мовленнєвої діяльності для регулювання сформованих навичок і вмінь МІКК;
- ✓ оптимізувати СР чітким планом через систематичне коригування емоційно-вольових дій для усвідомлення сформованості механізмів самоконтролю і самооцінювання;
- ✓ підтримати індивідуальне і самовідповідальне ставлення і відношення до освітнього іншомовного процесу в аудиторних і позааудиторних умовах формування МІКК;
- ✓ стимулювати критичну оцінку навчальної поведінки для порівняння запланованого і кінцевого результату;
- ✓ компенсувати нестачу часу під час аудиторного заняття для самоконтролю і самооцінювання, які, в свою чергу, можуть стати способом оволодіння ІМіК;
- ✓ сформувати навички і вміння користуватись занальноєвропейськими засобами самоконтролю і самооцінювання досягнутого рівня володіння ІМіК, зокрема європейським мовним портфоліо.

Аналіз фахової літератури (Тарнопольський, 2006; Струганець та ін., 2015; Бацевич, 2009; Свиридчук, 2010; Чуєнко, 2011 та ін.) став підставою для втілення ідей щодо укладання навчального мовного щоденника під час СР як засобу для підсумкового контролю здобутих знань і сформованих здібностей МІКК і як складової частини мовного портфоліо. Навчальний мовний щоденник має дескриптори знань і вмінь, які необхідні майбутнім викладачам НМ для конструювання СР з усіх видів мовленнєвої діяльності із процесуальною основою змісту навчання МІКК (див. підрозділ 2.4). Навчальний мовний щоденник ми уклали з оцінювальними дескрипторами “Я вмію добре”, “Я вмію”, “Треба повторити” (див. табл. 34), що дає змогу майбутнім викладачам НМ спостерігати за власною динамікою формування іншомовних навичок і вмінь та використання їх у дискурсивно-комунікативній діяльності.

Таблиця 34

**Навчальний мовний щоденник для самоконтролю і самооцінювання навчальних досягнень майбутніх викладачів німецької мови**

\*\*\* - Я вмію добре; \*\* - Я вмію; \* - Треба повторити

Знання і вміння під час аудіювання	**	**	*
<b>Знаю:</b> 1) і володію трьома видами аудіювання: ознайомлювальним, вибірковим, вивчальним; 2) і вмію визначати жанр, тип і стиль текстів; 3) конвенціональні знаки мовлення; 4) етапи навчання аудіювання; 5) реєстри мовлення; 6) національні варіанти НМ 7) національно-культурні характеристики текстів; 8) метакогнітивні, когнітивно-мовленнєві стратегії;	*		

<p>9) соціолінгвістичні особливості вживання вербально-семантичних засобів;</p> <p>10) цілі використання екстралінгвістичних і паралінгвістичних засобів спілкування.</p> <p><b>Умію сприймати і розуміти:</b></p> <p>1) лексико-граматичні засоби мовлення;</p> <p>2) фонетико-орфоепічні норми літературної НМ;</p> <p>3) головну і другорядну інформацію;</p> <p>4) автентичну професійну, літературну, методичну інформацію;</p> <p>5) тексти із різних сфер спілкування: особистої, публічної, професійної, освітньої;</p> <p><b>Умію:</b></p> <p>6) вибирати потрібну інформацію;</p> <p>7) досконало розуміти усі деталі почутого;</p> <p>8) розпізнавати національну приналежність комунікантів за мовно-мовленнєвою поведінкою;</p> <p>9) розпізнавати соціокультурні феномени;</p> <p>10) використовувати прийоми оперування інформаційним полем;</p> <p>11) аналізувати і порівнювати національно-культурні явища із рідною мовою і культурою;</p> <p>12) виявляти власне ставлення і відношення до почутого, здійснювати рефлексію;</p> <p>13) розуміти пресупозиційну інформацію в текстах;</p> <p>14) робити умовиводи і трансформувати їх у нові комунікативні ситуації;</p> <p>15) інтерпретувати тексти з позиції німецькомовної дискурс-спільноти;</p> <p>16) самореалізувати набуті знання, навички і вміння у нових комунікативних ситуаціях.</p>			
---	--	--	--

### Говоріння

Знання і вміння у говорінні	***	**	*
<p><b>Знаю:</b></p> <p>1) типові комунікативні ситуації;</p> <p>2) правила комунікативної поведінки;</p> <p>3) соціальні умовності комунікативної ситуації;</p> <p>4) конвенціональні знаки;</p> <p>5) типи дискурсів, зокрема педагогічного, наукового;</p> <p>6) основні культурні виміри німецькомовних спільнот;</p> <p>7) соціокультурні характеристики німецькомовного середовища, соціолінгвістичні засоби спілкування;</p> <p>8) характеристики тексту і дискурсу;</p> <p>9) метакогнітивні і когнітивно-комунікативні стратегії;</p> <p>10) ознаки національного стилю літературної НМ;</p> <p>11) міжкультурні прояви у процесі комунікації;</p>			



<p>12) конотацію слів і словосполучень.</p> <p><b>Умію:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) формулювати змістовно висловлювання;</li> <li>2) дотримуватись теми і предмету говоріння;</li> <li>3) визначати і дотримуватись регістру мовлення;</li> <li>4) продукувати діалоги різного типу;</li> <li>5) прагматично використовувати лексико-фразеологічні, граматичні, фонетичні засоби;</li> <li>6) поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси;</li> <li>7) адекватно реагувати на інтенції учасника у спілкуванні;</li> <li>8) структурувати висловлювання в окремі зв'язні відрізки мовлення;</li> <li>9) продукувати різного типу монологи;</li> <li>10) підтримувати різного типу діалоги;</li> <li>11) вести монолог-презентацію;</li> <li>12) перефразувати власні і чужі висловлювання з різною комунікативною метою;</li> <li>13) візуалізувати висловлювання, зокрема використовувати невербальні засоби мовлення;</li> <li>14) дотримуватись норм і правил національного етикету німецькомовних лінгвокультур;</li> <li>15) зіставляти і порівнювати мовні і мовленнєві явища німецької та української мов;</li> <li>16) виступати у ролі посередника між носіями рідної і німецькомовної лінгвокультур;</li> <li>17) вести дискурс з професійної, лінгвістичної, методичної тематики;</li> <li>18) умію розпізнавати національну приналежність німецькомовних комунікантів за мовно-мовленнєвими характеристиками;</li> <li>19) інтерпретувати країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, культурознавчі феномени німецькомовних лінгвоспільнот;</li> <li>20) користуватись метакогнітивними, когнітивно-комунікативними стратегіями;</li> <li>21) бути посередником між українською та німецькою мовами;</li> <li>22) виявляти емпатоцентричність у веденні дискурсу;</li> <li>23) шанобливо ставитись до культурно-історичних явищ німецькомовних країн;</li> <li>24) бути соціально готовим до участі у дискусіях;</li> <li>25) успішно взаємодіяти із іншими суб'єктами мовленнєвого процесу.</li> </ol>			
--	--	--	--

### Читання

Знання і вміння у читанні	*	*	*
---------------------------	---	---	---

	*	*
<p><b>Знаю:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) жанри, типи і стилі текстів;</li> <li>2) три види читання: ознайомлювальне, вибіркове, вивчальне;</li> <li>3) етапи для навчання читання: дотекстовий, текстовий, післятекстовий;</li> <li>4) дискурсивно-конвенціональний склад текстів;</li> <li>5) логіко-композиційну структуру тексту;</li> <li>6) лінгвістично-комунікативні характеристики наукових текстів;</li> <li>7) національно-культурні ознаки текстів різних жанрів;</li> <li>8) реєстри мовлення для читання вголос;</li> <li>9) національний стиль нормативної літературний НМ;</li> <li>10) вербально-семантичні і невербальні засоби та їх прагматичне використання у тексті;</li> <li>11) конотацію слів і словосполучень;</li> </ol> <p><b>Умію:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) визначати тему, прогнозувати зміст за ключовими словами;</li> <li>2) розпізнавати головну і другорядну інформації;</li> <li>3) вибирати потрібну інформацію;</li> <li>4) інтерпретувати факти з позиції німецькомовного дискурсу;</li> <li>5) робити висновки та умовиводи на основі прочитаного;</li> <li>6) розуміти лінгвосоціокультурні явища, зокрема: скорочення слів, аббревіатури, посилання, цитати та їх оформлення у тексті;</li> <li>7) розуміти національно марковані лексико-фразеологічні одиниці;</li> <li>8) читати і розуміти тексти з професійної, лінгвістичної, методичної, тематики;</li> <li>8) членувати текст на смислові частини і встановлювати між ними взаємозв'язок;</li> <li>9) користуватись фоновими знаннями для розуміння смислів, представлених автором;</li> <li>10) користуватись метакогнітивними, когнітивно-комунікативними стратегіями;</li> <li>11) реферувати тексти;</li> <li>12) трансформувати інформацію у нові комунікативні ситуації; орієнтуватись у логіко-смисловій структурі текстів;</li> <li>13) інтерпретувати, читати невербальні засоби у тексті: таблиці, діаграми, ілюстрації, схеми тощо;</li> <li>14) розуміти тексти із різних сфер спілкування: особистої, публічної, професійної, освітньої.</li> </ol>		

## Письмо

Знання і вміння у <b>письмі</b>	***	**	*
<p><b>Знаю:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) систему мови, її ієрархічні складові;</li> <li>2) загальноживану і вузькоспеціалізовану лексику відповідно до фаху;</li> <li>3) норми використання літературної НМ;</li> <li>4) характерні ознаки письмового висловлювання думки (наприклад, уникнення еліпсів);</li> <li>5) характеристики національного стилю НМ;</li> <li>6) національні варіанти НМ та їхні ознаки;</li> <li>7) лінгвосціокультурні засоби для адекватної писемномовленневої діяльності;</li> <li>8) функціональні жанри і типи текстів;</li> <li>9) засоби для змісту і форми укладання текстів (наприклад, заголовки, абзац, клішовані звороти тощо);</li> <li>10) номінативний і вербальний стилі висловлювання думки та їхнє місце у текстах;</li> <li>11) метакогнітивні, когнітивно-комунікативні стратегії;</li> </ol> <p><b>Умію:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) формулювати речення згідно із комунікативною метою;</li> <li>2) здійснювати лексико-граматичні перефразування;</li> <li>3) писати наукові тексти;</li> <li>4) укладати план, логіко-структурні частини тексту: вступ, головну частину, завершення;</li> <li>5) формулювати абзац;</li> <li>6) узагальнювати, інтерпретувати, пояснювати, погоджуватись, заперечувати інформацію першоджерела;</li> <li>7) стисло передавати інформацію першоджерела;</li> <li>8) конспектувати отриману інформацію;</li> <li>9) користуватись клішованими зворотами з метою посилання на вихідний текст;</li> <li>10) дотримуватись культури письма;</li> <li>11) виправляти лексико-граматичні, стилістичні, пунктуаційні помилки, коригувати і редагувати текст;</li> <li>12) укладати таблиці, схеми до змісту тексту;</li> <li>13) дотримуватись вимог, які висуваються до написання текстів різних жанрів і типів;</li> <li>14) аналізувати доцільність використання мовних і мовленнєвих засобів у текстах;</li> <li>15) підготувати доповідь до виступу;</li> <li>16) написати науково-дослідницьку роботу;</li> <li>17) написати конспект до заняття з теоретичної дисципліни;</li> <li>18) наводити приклади, які ілюструють міжкультурні розбіжності</li> </ol>			

між рідною і німецькою мовами; 19) формулювати вправи і завдання з НМ.			
---	--	--	--

Відповідно до зовнішньої структури навчально-пізнавальної діяльності контроль / самоконтроль, оцінювання / самооцінювання виконують роль регуляторів у засвоєнні знань, використанні навичок і вмінь. Дії контролю направлені на узагальнення результатів власних мисленнєво-мовленнєвих, когнітивно-комунікативних дій за певними зразками, що відповідає стандартам основоположних освітніх документів. Дії оцінювання фокусуються на кінцевому результаті виконаної роботи представленого продукту (Токарева, 2013, с. 42).

Використання навчального мовного щоденника є доцільним прийомом у СР майбутніх викладачів НМ, оскільки вони можуть здійснювати автономно моніторинг своїх знань і вмінь, готуючись до підсумкового оцінювання, яке відбувається під час семестрових та атестаційних іспитів. Крім того, проходження виробничої педагогічної практики у III семестрі магістратури потребує поглиблених знань і вдосконалення вмінь для аудиторної роботи зі студентами бакалаврату. Під час підготовки до практичного заняття з НМ реалізуються набуті знання і здібності, самоконтроль над якими здійснюється протягом усього курсу навчання й орієнтується на загальноєвропейську рівневу систему для подальшого навчання впродовж життя.

Упровадження навчального мовного щоденника в процес іншомовної освіти студентів магістратури оптимізує реалізацію формульованого контролю, коли потрібно спостерігати за динамікою формування навичок і вмінь, усвідомлювати готовність до участі у міжкультурному спілкуванні, зокрема у міжнародних фахових науково-практичних конференціях, в інтеракції із експертами під час презентації науково-дослідницької роботи.

Атестаційний іспит, як підсумковий контроль і заключний етап виконання освітньої програми другого (магістерського) рівня, передбачає написання науково-дослідницької роботи з теми, яку обирає студент магістратури та узгоджує її із науковим керівником. Виконання науково-пошукової розвідки і написання тексту роботи відбувається самостійно в режимі повної автономії. Мова написання магістерської роботи майбутніх викладачів НМ не є регламентованою Міністерством освіти і науки України, тому у більшості ЗВО - це державна українська мова.

Відповідно до концептуальної моделі формування МІКК студенти магістратури набувають знань, навичок і вмінь здійснювати науково-дослідницьку діяльність НМ протягом усього періоду навчання у магістратурі, використовуючи емпіричний досвід під час здобуття вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні. Ю.Баранова розглядає науково-дослідницьку діяльність в освітньому процесі магістратури як самостійний пошук і формулювання проблем, які вирішуються дослідниками оригінальними способами і відображаються у магістерській роботі як сукупність результатів і наукових положень, що виносяться автором для публічного захисту (Баранова, 2019).

Підсумковий контроль під час атестаційного іспиту передбачає визначити рівень творчих здібностей, науково-пошукових навичок та когнітивно-комунікативних умінь майбутніх викладачів НМ. У контексті комунікативно-діяльнісного підходу процес формування МКК під час СР має на меті сприяти розв'язанню студентами магістратури проблемно-комунікативних завдань згідно із практичними цілями навчальної дисципліни НМ.

Науково-дослідницька діяльність є одним із показників уміння працювати із науковими джерелами, переосмислюючи їх, набути знання і подавати їх як нові знання про реальність, які трансформуються у нові наукові комунікативні ситуації і перебувають у діях відповідно до логіки наукового дослідження. Продуктом такої СР є об'єктивно нове знання про дійсність (Нікітіна, 2015). Проблемне навчання є сприятливим середовищем для розвитку науково-дослідницької діяльності; використання його можливостей забезпечує розвиток навчально-пізнавальних, творчих і когнітивно-комунікативних здібностей, формування навичок і вмінь використання набутих знань і автоматизмів у новій науковій ситуації, вирішувати науково-педагогічні і науково-лінгвістичні проблеми за допомогою дослідження і вирішення практичних комунікативних завдань.

Погоджуємось із позицією багатьох науковців, що дослідницькі вміння майбутнього вчителя ІМіК формуються протягом усього періоду навчання у ЗВО, оскільки, університет - це місце, де відбувається зустріч із особистістю, де суспільство і держава дають можливість розвиватись ясній свідомості і духу сучасності (Нікітіна, 2013, с.164-165).

Н. Язикова виокремила такі дослідницькі вміння: 1) добирати і працювати з науковою літературою для вдосконалення теоретичних знань, узагальнювати результати вивчення теорії; 2) спостерігати, аналізувати й аргументувати факти у письмовому продукті; 3) планувати, ставити завдання, висувати гіпотезу і проводити дослідницьку роботу; 4) узагальнювати результати у вигляді доповіді, тез, статті (Майєр, 2015, с. 370).

На підставі кваліфікаційної роботи, як результату науково-дослідницької діяльності під час підсумкового контролю оцінюється рівень підготовленості і професійно спрямованих навичок і вмінь майбутніх викладачів НМ і застосування їх під час виконання професіональних завдань. Майбутні викладачі НМ демонструють знання сучасної наукової парадигми у сфері професійної підготовки і динаміки її розвитку. Н. Бондаренко визначає дослідницьку компетентність магістрантів у сфері освіти як властивість особистості фахівця, яка необхідна для якісного вирішення проблем освіти засобами діяльності науково-дослідницького характеру (Самойленко, 2018, с. 216).

Отже, підсумковий контроль у форматі кваліфікаційної роботи охоплює перевірку письмового продукту, зміст якого свідчить про якість сформованих рецептивних і продуктивних навичок і вмінь під час СР у контексті наукового дискурсу, оскільки передбачає обмін науковими ідеями на міжкультурному рівні. Відповідно до кредитно-модульної системи рейтинг зразкової науково-дослідницької роботи становить 70 балів. Підсумовує результативність

атестаційного іспиту усна відповідь - презентація-захист наукової роботи, яка оцінюється провідними фахівцями. За достатній рівень розкриття наукової теми, обґрунтування і пред'явлення наукових спостережень студента магістратури, практичне використання в освітньо-науковому дискурсі визначається експертна оцінка в 30 балів, що в сумі становить 100 балів і відповідає вимогам кредитно-модульної системи. Наступний етапом відбувається через узгодження із загальноєвропейською системою обліку навчальної роботи студентів.

Досягнення стратегічної мети формування МІКК майбутніх викладачів НМ передбачає оволодіння культурно-мовленнєвою компетентністю, склад якої охоплює сукупність знань, навичок і вмінь, що відповідає найвищому типу мовленнєвої культури. Здатність майбутнього викладача НМ брати участь у науковому дискурсі характеризує його як елітарну мовну особистість (Романченко, 2019) на фоні культурної вторинної мовної особистості. Елітарність мовної особистості породжується індивідуальною самобутністю і самовідповідальністю через творчий вектор у суспільно-політичному, науково-освітньому, культурно-історичному розвитку спільноти, спільноти, в якій здійснюється культурний і міжкультурний дискурс. За визначенням лінгводидактів, елітарна мовна особистість - це інтелектуально обдарована людина, яка яскраво репрезентує себе в усному і писемному мовленні, досконало володіє всім комплексом мовних, комунікативних, моральних й етичних норм (Романченко, 2019, с. 130). На думку науковців, елітарність визначається трьома рисами мовної особистості, зокрема націєцентричністю (у нашій науковій розвідці - це україноцентричність), культуроцентричністю та емпатоцентричністю, що відцентровує ознаки міжкультурної компетентності у здійсненні іншомовного спілкування.

Таким чином, підсумковий контроль під час атестаційного іспиту - захисту кваліфікаційної роботи уможливорює перевірку готовності студентів магістратури до розв'язання професійно-педагогічних завдань, результативність умінь брати участь у науково-практичному, педагогічному дискурсах з позиції німецькомовних лінгвокультур, не знецінюючи при цьому власну українськомовну ідентичність у контексті міжкультурного дискурсу.

Засобами навчання для здійснення підсумкового контролю є оптимальний набір завдань, обґрунтування яких міститься у Типовій і робочій програмах з НМ. Об'єктами контролю виступають чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Успішність підготовки до контрольного заходу, який відбувається у кінці семестру, можна покращити за рахунок використання навчального мовного щоденника, як навчального засобу для самоконтролю і самооцінювання. Оцінювання сформованих навичок і вмінь під час підсумкового контролю здійснюється відповідно до кредитно-модульної системи із урахуванням загальноєвропейської системи обліку навчальної роботи студентів магістратури.

Складовою підсумкового контролю є атестаційний іспит, під час якого майбутні викладачі НМ завершують здобуття вищої освіти на другому (магістерському) рівні. Провідні фахівці надають експертну оцінку знанням, навичкам і вмінням на підставі ведення наукового дискурсу, в процесі якого

майбутні викладачі НМ представляють власно побудовану теоретичну модель науково-дослідницької роботи та презентують результати дослідження.

Досягнення стратегічної мети - бути культурною вторинною мовною особистістю підсилюється дослідницьким компонентом, мета якого виокремити експліцитний авторський “образ-Я” і засвідчити новий рівень мовної особистості - елітарний, дослідження якого виходить за межі нашої наукової розвідки та є перспективним у парадигмі здобуття вищої освіти.

Висновки щодо ефективності формування МІКК майбутніх викладачів НМ як основи культурної вторинної мовної особистості здійснюються за допомогою критеріїв і параметрів, які розглядаються в наступному підрозділі.

#### 4.3. Критерії і параметри оцінювання рівня оволодіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю під час самостійної роботи

У сучасному управлінні якістю іншомовної освіти акцентується увага не тільки на оцінювання компетентностей студентів, а й вибираються шляхи надати їм більше можливостей для здійснення самооцінювання, яке бере початок під час виконання завдань, тестів, заповнення бланків для самоконтролю. Оцінювання слугує для того, щоб установити взаємозв'язок між обраними навчальними заходами і поставленими цілями, що дозволяє подальше планування освітнього процесу і втілення в нього творчих ідей (Roche, 2010, с. 230).

Формування культурної вторинної мовної особистості як стратегічна мета під час оволодіння МІКК потребує всебічного й об'єктивного контролю / самоконтролю, оцінювання / самооцінювання, щоб установити відповідність між реальними навчальними досягненнями та вимогами Типової програми з НМ, орієнтованої на загальноєвропейські показники сформованості ІКК у міжкультурному контексті.

Підготовка до здійснення оцінювання / самооцінювання сформованих іншомовних навичок і вмінь, які охоплюють сукупність компетентностей, відбувається покроково і цілеспрямовано за результатами СР майбутніх викладачів НМ, де підсумковими об'єктами контролю є чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Специфіка оволодіння МІКК майбутніми викладачами НМ полягає в культурологічному підході, завдяки якому відцентровується міжкультурний аспект, що інтеріоризує до ІКК і викликає появу нової якості іншомовних дій. Для поглибленої усвідомленості реалізації знань, навичок і вмінь міжкультурної компетентності під час оцінювання / самооцінювання іншомовних досягнень пропонуємо студентам магістратури бланк для самоконтролю (див. табл. 35, ДОДАТОК В (нім.мовою)), який опрацьовується студентами протягом усього навчального курсу дисципліни НМ.

**Бланк для самоконтролю реалізації міжкультурної компетентності  
під час самостійної роботи**

Умовні позначення: \*\*\* - Умію дуже добре; \*\* - Умію добре;

\* - треба удосконалити

Об'єкти самоконтролю	**	*	*
<p align="center"><b>У межах культурологічного аспекту</b></p> <p><b>умію:</b>  набувати знання про культуру рідної та німецькомовних країн;  бути свідомим / свідомою щодо культурної асиміляції відповідно до стандартних життєвих ситуацій;  розвивати допитливість, відкритість і розуміння до чужих культурних проявів;  критично перевіряти і розвивати розуміння щодо чужої життєвої позиції;  шляхом консенсусу розв'язувати складні комунікативні завдання у нестандартних комунікативних умовах;  виокремлювати компоненти власної і чужої культури, зокрема символи, героїв, ритуали, цінності;  <b>згідно із комунікативним аспектом</b>  аналізувати хід дискурсу: наскільки висловлювання відображає дійсність ситуації у національно-культурних умовах;  використовувати когнітивно-комунікативні здібності у різних сферах спілкування із урахуванням розбіжностей і спільного між національно-культурними феноменами;  дотримуватись норм комунікативної поведінки, мовленнєвого етикету рідної та німецькомовних країн;  усвідомлювати інформацію про культурні цінності і світоглядні уявлення у рідній та чужих культурах;  бути посередником між рідною і німецькомовною культурами;  <b>згідно із культурним релятивізмом (ставленням - відношенням)</b>  за допомогою знань міжкультурного аспекту пояснити, як традиції позначаються на соціально зумовленому досвіді народу у власній і чужих культурах;  взаємодіяти під час спілкування із представниками німецькомовних культур і долати при цьому труднощі, пов'язані із стереотипами і упередженнями;  взаємопов'язувати мову і культуру з погляду на культурно специфічні лексико-фразеологічні одиниці;  поводити себе у німецькомовному середовищі, пристосовуватись до нових чужих комунікативних ситуацій;  обмінюватись досвідом у різних життєвих ситуаціях із представниками німецькомовних культур і збагачуватись через</p>			



розширення мовної картини світу, поглиблення світоглядних знань, усвідомлення національної ментальності.			
--	--	--	--

Навчальні засоби для самоконтролю з метою спостереження або самооцінювання створюють когнітивно-комунікативне середовище, в якому розвиваються навички і вміння поводити себе, самоорганізовувати у нових контрольно-оцінювальних умовах, пов'язаних із реальним спілкуванням з носіями мови, або під час екзаменаційних випробувань. Г. Барабанова описує три підходи до оцінки успіхів студентів: холістичний, аналітичний та об'єктивний, важливими ознаками яких є якість даних: валідність (ступінь релевантності інформації), надійність (сталість, незалежність від погрешностей), практичність (час, витрачений на виконання процедури контролю) (Барабанова, 2005, с. 264).

Кожен із підходів має свої переваги і недоліки. До переваг холістичного підходу Г. Барабанова відносить швидкість ухвалення рішення і публічність оцінки. Щодо об'єктивного підходу оцінювання навчальних досягнень студентів, то він використовується, як зазначає Г. Барабанова, в експериментальних роботах за певною методикою. Аналітичний підхід має об'єктивність підрахунку результатів й однакові умови перевірки. Він використовується викладачами ІМ у кредитно-модульній системі контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів. Як приклад аналітичного підходу наведемо критерії оцінювання самостійної роботи студентів магістратури, запозичені із робочої програми практичної дисципліни курсу “Культура усного і писемного мовлення” для студентів спеціальностей 014 “Середня освіта” Німецька мова і література. Кожне питання оцінюється за 5-бальною шкалою.

5 балів - питання висвітлене та проаналізоване у повному обсязі, наведено приклади та аргументовано висновки. Допускаються 1-2 лексичні, граматичні чи стилістичні помилки та 1-2 орфографічні;

4 бали - питання висвітлене та проаналізоване у повному обсязі, містить власні висновки, але не наведено приклади. Допускаються 2-3 лексичні, граматичні чи стилістичні помилки та 2-3 орфографічні;

3 бали - питання висвітлене поверхнево, без наведення прикладів. Допускаються 4-5 лексичних, граматичних чи стилістичних помилок та 4 орфографічні;

2 бали - питання не висвітлене, наведені приклади не відповідають завданню. Більше 8 лексичних, граматичних чи стилістичних помилок;

0 балів - відповідь на питання відсутня.

Як бачимо, критерії оцінювання подано узагальнено незалежно від виду мовленнєвої діяльності. Можна припустити, що в такий спосіб перевіряються й оцінюються письмові роботи, оскільки зазначається лише лексико-граматичні помилки. Фонетико-орфоепічні уміння залишаються поза увагою. Відповідь оцінюється за чотирибальною системою, що відповідає національним стандартам оцінювання у ЗВО України.

СР студентів магістратури має охоплювати всі види мовленнєвої діяльності та може бути презентована за допомогою проєктної технології, де

превалює говоріння. Вдосконалення навичок і вмінь аудіювання й читання, залежно від мети освітнього процесу, відбувається, зазвичай, під час самостійного учіння у позааудиторних умовах, а, отже, повинні контролюватись й оцінюватись.

З метою покращення контролю / самоконтролю, оцінювання / самооцінювання під час СР та оптимізації освітнього процесу майбутніх викладачів НМ апелюємо до основних одиниць оцінювання, якими є *критерії, параметри* та рівні володіння ІКК. Для уточнення термінологічного апарату посилаємось на словник А.Загнітка, в якому *критерії володіння мовою* означають характеристику ефективності комунікації, комунікативних якостей мовлення відповідно до ситуації й обставин спілкування та відповідають ustalеним нормам літературної мови (Загнітко, 2020, с. 360). За допомогою параметрів вимірюються оцінки (бали). Вони уточнюють критерії за рахунок кількісних показників і дають підстави визначити рівень сформованих навичок і вмінь іншомовного спілкування. За визначенням В. Белікова, критерій - це властивість, ознака об'єкта, завдяки чому можна зробити висновки про стан і рівень розвитку (Пальчикова, 2018, с. 116).

Відповідно до такої дефініції уможлиблюється конкретизувати критерії сформованості МІКК майбутніх викладачів НМ та оцінювання вмінь використовувати її у контексті діалогу різних етнолінгвокультур.

Аналіз лінгвістичної літератури (Струганець та ін., 2015; Бацевич, 2009; Жлуктенко, 1979; Dengerscherz, 2019; R.de Cillia & Ransma, 2019; Джеймс, 2022 та ін.) дозволив нам виокремити основні ознаки тексту-дискурсу під час комунікативного акту, які лягли в основу формування критеріїв і параметрів з метою оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності, зокрема у говорінні й письмі. Наукові розвідки (Тарнопольський & Кабанова, 2020; Кричківська & Лиса, 2017; Редько, 2022 та ін.) дали підстави виокремити комунікативні характеристики і показники рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності як інструмент оцінювання сформованих іншомовних навичок і вмінь НМ і показником рівня компетентного користувача ІМіК.

На нашу думку, критерії оцінювання мають бути узгоджені із системою і підсистемою вправ для формування МІКК майбутніх викладачів НМ, яка становить синтез усіх видів мовленнєвої діяльності та компетентностей, що виокремлює всебічну підготовку фахівців як культурних мовних особистостей як у галузі освіти і науки України так і за її межами. Тому, орієнтуючись на вимоги загальноєвропейських стандартів, урахуємо сутність компонентів міжкультурної компетентності (див. підрозділ 1.3), які є невід'ємними характеристиками комунікативної поведінки мовців, ми не розділяємо якісні і кількісні і критерії, оскільки вони становлять синтез мовлення і взаємопов'язано створюють відповідний рівень готовності до іншомовної взаємодії на міжкультурному рівні.

Укладаючи критерії оцінювання сформованості навичок і вмінь МІКК майбутніх викладачів НМ, оперуємо поняттями “мовна особистість”, “вторинна мовна особистість”, “культурна вторинна мовна особистість” у

руслі теорій Л.Мацько (Струганець, 2015, с. 174), А. Загнітко (2020, с. 520), а також ураховуємо компетентнісноцентричну парадигму (Концепція Нової ..., 2016, с. 11) підготовки фахівців у галузі іншомовної освіти. Крім того, сформульовані цілі, зміст і завдання для формування МІКК обумовлюють якісні й кількісні ознаки об'єктів контролю / самоконтролю, оцінювання / самооцінювання. Критерії, які характеризують *продуктивні види МД*, зокрема письмо, частково згадані у підрозділі 4.2.

Грунтуючись на аналізі щодо вибору критеріїв оцінювання сформованих навичок і вмінь діалогічного мовлення у процесі формування МІКК, ми враховуємо досягнення методистів І. Задорожної (2011) та О. Синєкоп (2022, с. 276) і визначаємо доцільність виокремлених критеріїв для оцінювання *діалогічного мовлення*. Ми розглядаємо критерії через призму культурної вторинної мовної особистості і конкретизуємо їх відповідно до кожного із об'єктів контролю, враховуючи психолінгвістичні особливості породження і сприйняття тексту, інтеракцію під час обміну інформацією між мовцем і слухачем (Тарнопольський, 2006, с. 15), а саме: *змістовність, доречність, точність, логічність і послідовність, правильність і чистота мовлення*.

Перший критерій "*змістовність мовлення*" трактуємо з погляду на діалогічність спілкування як здібність особистості майбутнього викладача НМ брати участь у взаємодії, виявляти інтерактивність і комунікативну свободу з метою взаєморозуміння під час вирішення комунікативних завдань. Для забезпечення успішності комунікативного наміру мовець повинен оперувати вербально-семантичними і невербальними засобами відповідно до теми і предмету змісту, що насичує зміст висловлювань комунікативно-риторичною якістю з урахування адекватної кількості максимумів, характерних для певного типу діалогу. Кількість максимумів визначає тривалість діалогічного мовлення, яка відповідно до вимог Типової програми становить 4-5 хв активного говоріння.

Критерій "*доречність мовлення*" охоплює ознаки, пов'язані із висловленням думки у контексті певних обставин, комунікативних умов, які впливають на реєстри мовлення. Під час діалогу мовець дотримується мовленнєвого етикету, уникає так званих табу-тем, намагається використовувати лексико-фразеологічні засоби відповідно до соціолінгвістичних норм і правил функціонування НМ.

"*Точність мовлення*" як один із критеріїв вирізняє когнітивно-комунікативний аспект мовця в міжкультурній комунікації. Адекватне використання вербально-семантичних засобів із точністю до комунікативної ситуації підсилює статус мовної особистості студента магістратури, оскільки висловлювання формулюються виважено із точністю до національно-культурних особливостей комунікативного середовища, що супроводжується уточненнями, поясненнями, інтересом до сказаного тощо.

Критерій "*логічність і послідовність*" передбачає оцінювання зв'язності продукованого тексту, яка забезпечується адекватним добром різних типів текстів у дискурсі теми і головної думки діалогу. Заслугове на оцінювання

вживання засобів міжфразового зв'язку для утримання відповідної кількості взаємопов'язаних пропозицій у діалозі.

Успішність взаєморозуміння під час ведення діалогу залежить від *правильності і чистоти мовлення*. Цей критерій має на меті оцінювати культуру мовлення, яка охоплює нормативність НМ, коли мовці демонструють уміння виразно і чітко обмінюватись думками, вживати широкий спектр лексико-граматичних конструкцій у сукупності із мовно-виражальними засобами згідно із стилем, наміром, обставинами комунікативної ситуації.

Зазначимо, що максимальна кількість балів з метою оцінювання сформованих навичок і вмінь майбутніх викладачів НМ у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема у діалогічному мовленні, становить 100 балів, кожен із критеріїв - 20 балів. Беручи за основу кредитно-модульну систему контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів магістратури, посилаємось на робочі програми з курсу “Культура усного і писемного мовлення” спеціальностей 014 “Середня освіта” та 035 “Філологія” Київського національного лінгвістичного університету і визначаємо параметри із оцінюванням за 5-бальною шкалою і трансформуємо її у рейтинговий бал (див. табл. 36).

Таблиця 36

**Шкала відповідності оцінок**

Підсумкова оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ЄКТС	Підсумковий рейтинговий бал
Відмінно	A	90-100
Добре	B	82-89
	C	75-81
Задовільно	D	66-74
	E	60-65
Незадовільно	FX	40-59

З метою оцінювання відповідно до критеріальних балів визначимо *параметри*, дотичні до рівня сформованості навичок і вмінь іншомовного спілкування у всіх видах мовленнєвої діяльності, спрямованими на міжкультурну комунікацію.

Критерій “*змістовність мовлення*” охоплює такі параметри і бали оцінювання:

5 балів - зміст висловлювань відповідає темі й предмету діалогу; комунікативні акти мовлення характеризуються зверненістю; висловлювання насичені вербально-семантичними засобами, мають адекватну кількість максимумів під час обміну інформацією;

4 бали - зміст висловлювання загалом відповідає темі й предмету діалогу, комунікативні акти характеризуються зверненістю, вербально-семантичні

засоби відповідають змісту, зустрічаються повторення, прослідковується недостатня / недоречна кількість максимумів;

3 бали - зміст висловлювання в цілому відповідає темі й предмету діалогу; має взаємозв'язок із адресатом; недостатній спектр вербально-семантичних засобів; висловлювання не містять новизни для адресата; кількість максимумів - задовільна;

2 бали - зміст частково відповідає темі й предмету діалогу; часто відсутня зверненість до адресата; недостатній спектр вербально-семантичних засобів; неадекватна кількість максимумів для ведення дискурсу;

0 балів - показник за цим критерієм відсутній.

Критерій “*доречність мовлення*” має такі параметри і співвідноситься з балами оцінювання в такий спосіб:

5 балів - комуніканти дотримуються реєстрів мовлення; висловлювання орієнтовані на адресата і формулюються з урахуванням обставин та умов; у дискурсі наявний мовленнєвий етикет з боку адресанта і адресата відповідно до соціолінгвістичних норм і правил ведення дискурсу;

4 бали - комуніканти дотримуються реєстрів мовлення; висловлювання орієнтовані на адресата і формулюються із урахуванням обставин та умов; частково порушуються норми мовленнєвого етикету, норми соціолінгвістичного аспекту;

3 бали - реєстри мовлення частково порушені; висловлювання думки в цілому спрямоване на адресата, місцями спостерігається відхилення від комунікативної ситуації; недостатньо використовується мовленнєвий етикет; інколи порушуються соціолінгвістичні норми і правила ведення дискурсу;

2 бали - часто порушуються реєстри мовлення; спостерігається відхилення від комунікативної ситуації; висловлювання думки хаотичні; порушується часто мовленнєвий етикет; соціолінгвістичні норми ведення дискурсу поза увагою мовця.

0 балів - показники за критерієм відсутні.

За допомогою критерію “*точність мовлення*” уможлиблюється визначити такі параметри й бали оцінювання:

5 балів - мовець адекватно вживає вербально-семантичні засоби, за потреби уточнює, пояснює власне висловлювання згідно з темою; користується адекватними типами текстів, дотримуючись узусу національної лінгвокультури; висловлювання супроводжуються виважено невербальними засобами;

4 бали - мовець вживає вербально-семантичні засоби відповідно до теми висловлювання, користується невербальними засобами спілкування; типи текстів загалом відповідають комунікативній ситуації; частково порушується дотримання узусу національної лінгвокультури; поведінка узгоджується із думкою теми.

3 бали - мовець часто порушує адекватне використання вербально-семантичних засобів; некоректно використовує узус національної лінгвокультури; використовує невербальні засоби спілкування; частково узгоджується поведінка із головною думкою теми;

2 бали - мовець обмежено використовує вербально-семантичні засоби; поверхнево відтворює зміст мовлення; мінімально дотримується узуальних норм національної лінгвокультури; використовує невербальні засоби на низькому рівні; повідомлення майже не узгоджується із головною думкою теми;

0 балів - точність мовлення відсутня.

Критерій “логічність і послідовність” дає підстави сформулювати такі параметри й бали оцінювання:

5 балів - мовець дотримується зв'язності та семантико-сислової структури продукovanого тексту; добирає мікро- та макротемати дискурсу, оперує взаємопов'язаними пропозиціями в тексті; використовує доречно засоби міжфразового зв'язку;

4 бали - мовець дотримується зв'язності та семантико-сислової структури тексту; обмежено добирає мікро- та макротемати дискурсу; оперує взаємопов'язаними пропозиціями в тексті; часто пропускає засоби міжфразового зв'язку;

3 бали - мовець частково дотримується зв'язності і семантико-сислової структури тексту; має труднощі із добором мікро- та макротем дискурсу; часто випускає засоби міжфразового зв'язку; використовує недостатню кількість взаємопов'язаних пропозицій.

2 бали - мовець хаотично структурує продукований текст; недосконало оперує добором мікро- та макротем дискурсу; випускає значну частину засобів міжфразового зв'язку; користується деякими взаємопов'язаними пропозиціями;

0 балів – у продукovanому тексті відсутні логічність і послідовність.

Критерій “правильність і чистота” мовлення включає такі параметри і бали оцінювання:

5 балів - мовець повністю дотримується нормативної літературної вимови, ритміко-інтонаційних правил оформлення речень; демонструє семантико-сислову роль пауз у тексті; дотримується культури мовлення відповідно до національного стилю; використовує широкий спектр лексико-граматичних конструкцій; вдається до парафраз; доцільно використовує мовно-виражальні засоби;

4 бали - мовець в цілому дотримується нормативної літературної вимови, ритміко-інтонаційних правил оформлення речень; демонструє семантико-сислову роль пауз у тексті; в цілому дотримується культури мовлення, подекуди допускає лексичні, граматичні, фонетичні помилки, намагається їх виправити; використовує достатній спектр лексико-граматичних конструкцій; у тексті інколи вживає мовно-виражальні засоби;

3 бали - мовець недосконало володіє нормативною літературною вимовою, частково дотримується ритміко-інтонаційного оформлення речень; визнає семантико-сислову роль пауз у текст; дотримується культури мовлення із недостатньою гнучкістю; допускає помилки; використовує обмежений спектр лексико-граматичних конструкцій, мінімально вдається до мовно-виражальних засобів;

2 бали - мовець потребує вдосконалення використання нормативної літературної вимови; допускає велику кількість лексико-граматичних помилок;

має необхідність плекати культуру мовлення, потребує вдосконалення комунікативних навичок і вмінь.

*0 балів* - текст поза межами дотримання культури мовлення.

Відповідно до зазначеної номенклатури критеріїв для оцінювання говоріння представимо параметри для *монологічного мовлення* в контексті змісту формування культурної вторинної мовної особистості майбутнього викладача НМ. Зазначимо, що монологічне мовлення є елементом діалогу (Панова та ін., 2010; Тарнопольский, 2006, с. 15), проте має свої психолінгвістичні особливості, які ми враховуємо для адекватного оцінювання іншомовної монологічної діяльності. Майбутні викладачі НМ в умовах природного спілкування, навчальної підготовки ведення педагогічного і наукового дискурсу мають презентувати доповіді, висловлювати власну точку зору на запропоновані теми, тривалість яких повинна сягати від 5-10 хв. Одна із особливостей монологічного мовлення полягає в тому, що монолог характеризується переважно односпрямованою формою мовлення, у ньому інформаційний потенціал мовця вищий, ніж потенціал слухача (Тарнопольський, 2006, с. 15), хоча роль слухача не виключається і враховується, тому що слухач може регулювати, скеровувати комунікативну поведінку мовця. Тому, в межах критеріїв культурної вторинної мовної особистості (*змістовності, доречності, точності, логічності й послідовності, правильності й чистоти мовлення*), визначаємо параметри і кількість балів для оцінювання сформованих навичок і вмінь монологічного мовлення.

Перший критерій "*змістовність мовлення*" передбачає змістовне висвітлення теми, ідеї, думки мовця, вплив яких може зумовлювати зміну комунікативної поведінки слухача. Формулювання тексту думки має бути розгорнутим, без еліптичних речень, що є притаманним і природним діалогічному мовленні.

Критерії "*доречність*" і "*точність мовлення*" показують уміння майбутніх викладачів НМ орієнтуватись у комунікативній ситуації із урахуванням обставин, обирати адекватні реєстри мовлення, точно вибирати вербально-семантичні засоби, підтримувати увагу слухача за допомогою адекватних невербальних інструментів комунікативного впливу.

У межах критерію "*логічність і послідовність мовлення*" передбачається оцінювати логіко-композиційну структуру повідомлення, яка складається із вступу, головної частини і висновків і містить складну синтаксичну будову речень. За критерієм "*правильність і чистота мовлення*" оцінюється адекватне дотримання лексико-граматичних параметрів, усвідомленість культури мовлення, доцільність вживання мовно-виражальних засобів відповідно до комунікативного наміру.

Критерій "*змістовність мовлення*" має такі параметри і співвідноситься з балами оцінювання в такий спосіб:

5 балів - зміст висловлювань відповідає темі і предмету повідомлення; повідомлення спрямоване на слухача; висвітлює ідеї, має головну і додаткову інформацію; насичене вербально-семантичними засобами; розкриття теми корелює із обсягом;

4 бали - зміст висловлювання загалом відповідає темі і предмету повідомлення, повідомлення спрямоване на слухача, вербально-семантичні засоби відповідають змісту, зустрічаються повторення, головна інформація конкретизується частково; в цілому розкриття теми корелює із обсягом;

3 бали - зміст висловлювання в цілому відповідає темі і предмету повідомлення; має взаємозв'язок із адресатом; головна інформація потребує конкретизації; недостатній спектр вербально-семантичних засобів; висловлювання не містять новизни для слухача; обсяг висловлювання задовільний;

2 бали - зміст частково відповідає темі і предмету повідомлення; повідомлення частково спрямоване на слухача; недостатній спектр вербально-семантичних засобів; відсутня додаткова інформація; обсяг висловлювання не корелює із комунікативною метою;

0 балів - показник за цим критерієм відсутній.

Критерій “*доречність мовлення*” має такі параметри і співвідноситься з балами оцінювання в такий спосіб:

5 балів - мовець дотримується реєстрів мовлення; висловлювання орієнтовані на слухача і формулюються відповідно до теми та ідеї; мовець дотримується у дискурсі мовленнєвого етикету в межах соціолінгвістичних норм і правил ведення дискурсу НМ;

4 бали - мовець дотримується реєстрів мовлення; висловлювання орієнтовані на слухача і формулюються із урахуванням теми; частково порушуються норми мовленнєвого етикету, правила соціолінгвістичного аспекту;

3 бали - реєстри мовлення частково порушені; висловлювання думки в цілому спрямоване на слухача, місцями спостерігається відхилення від теми повідомлення; недостатньо використовується мовленнєвий етикет; часто порушуються соціолінгвістичні норми і правила ведення дискурсу;

2 бали - часто порушуються реєстри мовлення; спостерігається відхилення від теми повідомлення; висловлювання думки хаотичні; часто порушується мовленнєвий етикет; соціолінгвістичні норми ведення дискурсу залишаються поза увагою мовця.

0 балів - показники за критерієм відсутні.

За допомогою критерію “*точність мовлення*” уможлиблюється визначити такі параметри і бали оцінювання:

5 балів - мовець адекватно вживає вербально-семантичні засоби, за потреби уточнює, пояснює власне висловлювання згідно з темою; користується адекватними типами текстів, дотримуючись узусу національної лінгвокультури; висловлювання супроводжуються виважено невербальними засобами;

4 бали - мовець вживає вербально-семантичні засоби відповідно до теми висловлювання, користується невербальними засобами спілкування; типи текстів загалом відповідають комунікативному наміру; частково порушується дотримання узусу національної лінгвокультури; поведінка узгоджується із думкою теми;



3 бали - мовець часто порушує адекватне використання вербально-семантичних засобів; некоректно використовує узус національної лінгвокультури; використовує невербальні засоби спілкування; частково узгоджується поведінка із головною думкою теми;

2 бали - мовець обмежено використовує вербально-семантичні засоби; поверхнево відтворює зміст повідомлення; мінімально дотримується узуальних норм національної лінгвокультури; використання невербальних засобів на низькому рівні; повідомлення майже не узгоджується із головною думкою теми;

0 балів - точність мовлення відсутня.

Критерій *“логічність і послідовність висловлювання”* дає підстави сформулювати такі параметри і бали оцінювання:

5 балів - мовець дотримується зв'язності та семантико-сислової структури продукovanого тексту; добирає мікро- та макротема дискурсу, оперує взаємопов'язаними пропозиціями у повідомленні; доречно використовує засоби міжфразового зв'язку;

4 бали - мовець дотримується зв'язності та семантико-сислової структури тексту; обмежено добирає мікро- та макротема повідомлення; оперує взаємопов'язаними пропозиціями у тексті; часто пропускає засоби міжфразового зв'язку;

3 бали - мовець частково дотримується зв'язності і семантико-сислової структури тексту; має труднощі із добором мікро- та макротема повідомлення; часто випускає засоби міжфразового зв'язку; оперує недостатньою кількістю взаємопов'язаних пропозицій.

2 бали - мовець хаотично структурує продукований текст; недосконало оперує добором мікро- та макротема дискурсу; випускає значну частину засобів міжфразового зв'язку; користується деякими взаємопов'язаними пропозиціями;

0 балів – у продукovanому тексті відсутні логічність і послідовність.

Критерій *“правильність і чистота мовлення”* включає такі параметри і бали оцінювання:

5 балів - мовець повністю дотримується нормативної літературної вимови, ритміко-інтонаційних правил оформлення речень; демонструє семантико-сислову роль пауз у тексті; дотримується культури мовлення відповідно до національного стилю; використовує широкий спектр лексико-граматичних конструкцій; вдається до парафраз; доцільно використовує мовно-виражальні засоби;

4 бали - мовець в цілому дотримується нормативної літературної вимови, ритміко-інтонаційних правил оформлення речень; демонструє семантико-сислову роль пауз у тексті; в цілому дотримується культури мовлення, подекуди допускає лексичні, граматичні, фонетичні помилки, намагається їх виправити; використовує достатній спектр лексико-граматичних конструкцій; у тексті інколи вживаються мовно-виражальні засоби;

3 бали - мовець недосконало володіє нормативною літературною вимовою, частково дотримується ритміко-інтонаційного оформлення речень; визнає семантико-сислову роль пауз у тексті; дотримується культури мовлення із недостатньою гнучкістю; допускає помилки; використовує

обмежений спектр лексико-граматичних конструкцій, мінімально вдається до мовно-виражальних засобів;

2 бали - мовець потребує вдосконалення використання нормативної літературної вимови; допускає велику кількість лексико-граматичних помилок; має необхідність плекати культуру мовлення, потребує удосконалення комунікативних навичок і вмінь.

0 балів - текст поза межами дотримання культури мовлення.

Розглянемо критерії оцінювання *письма* як продуктивного виду мовленнєвої діяльності. Ми концентруємо увагу на вдосконаленні навичок і вмінь написання різних типів текстів, навчання укладання наукового тексту, зокрема статті, як основного виду наукової роботи, і, як складової частини випускової кваліфікаційної роботи. Крім того, ми беремо до уваги написання листів професійного спрямування як засобу міжкультурної комунікації. Аналіз методичних праць з питання оцінювання *письмових текстів*, зокрема Г. Кривічкової (2005, с. 15), І. Задорожної (2011 с. 269), Т.Каменєвої (2010, с. 15), В. Свиридюк (2008, с. 155), О. Синєкоп (2022, с. 281) свідчить, що в низці критеріїв є спільними такі виміри, як зміст, інформативність, зв'язність, граматична коректність, що ніякою мірою не знижує оцінку письмовому продукту і не суперечить критеріям оцінювання характеристик мовлення культурної мовної особливості, яким ми надаємо перевагу: *змістовність, доречність, точність, логічність і послідовність, правильність і чистота мовлення*, що, на нашу думку, точніше відображає багатогранність мовної особистості в *письмі*.

З огляду на універсальність критеріїв оцінювання інших жанрів текстів відбувається за вимірами цих самих критеріїв. Щодо кількісних показників, то компетентний користувач ІМ з рівнем володіння С2.2 повинен уміти письмово висловити думку обсягом від 200 до 350 слів.

Критерій “*змістовність мовлення*” має такі параметри і співвідноситься з балами оцінювання в такий спосіб:

5 балів - текст характеризується інформативністю, відповідає темі і предмету комунікативного завдання; насичений вербально-семантичними засобами відповідно до жанру і типу тексту; має новизну і комунікативно-риторичну якість. У змісті наукового повідомлення вжита відповідна кількість прецедентних текстів-джерел. Текст повною мірою відповідає кількісними показниками;

4 бали - текст відповідає темі і предмету комунікативного завдання; має інформативну складову; достатньо насичений вербально-семантичними засобами відповідно до жанру і типу тексту; характеризується комунікативно-риторичною якістю. Науковий текст характеризується обмеженою кількістю використаних прецедентних текстів-джерел. Текст відповідає кількісним показниками.

3 бали - зміст тексту неповністю відповідає темі і предмету комунікативного завдання; поверхнево висвітлює завдання; загалом достатньо насичений вербально-семантичними засобами відповідно до жанру і типу тексту. Науковий текст має недостатню кількість прецедентних текстів-джерел.

Текст потребує вдосконалення комунікативно-риторичної якості; має частково допустимий обсяг;

2 бали - зміст тексту мінімально відображає тему і завдання. Науковий текст має недостатню кількість прецедентних текстів-джерел. Зміст тексту потребує вдосконалення на вербально-семантичному рівні, передбачає опрацювання комунікативно-риторичних характеристик і дотримання кількісних норм написання тексту відповідно до комунікативного завдання.

0 балів - зміст текст відсутній.

Критерій “*доречність мовлення*” включає такі параметри і кількісні показники:

5 балів - текст має коректну структурно-композиційну організацію; зорієнтований на адресата, має доцільний ілюстративний матеріал (таблиці, схеми, покликання) відповідно до жанру; відповідає комунікативним завданням; містить мовний етикет, відображає соціолінгвістичні норми і правила ведення письмового / друкованого дискурсу;

4 бали - текст має структурно-композиційну організацію; зорієнтований на адресата; має некоректно оформлений ілюстрований матеріал (таблиці, схеми, покликання) відповідно до жанру; містить мовний етикет; відносно відображає соціолінгвістичні норми і правила ведення письмового / друкованого дискурсу;

3 бали - текст загалом має структурно-композиційну організацію; адресується читачу із порушенням комунікативного наміру. Ілюстративний матеріал некоректно оформлений відповідно до жанру. Мовний етикет використовується частково. Текст частково відображає соціолінгвістичні норми і правила ведення письмового / друкованого дискурсу;

2 бали - текст недостатньо організований відповідно до структурно-композиційної форми; нецілеспрямований на читача; потребує вдосконалення використання мовного етикету, ілюстративного матеріалу відповідно до жанру, соціолінгвістичних норм і правил ведення письмового / друкованого дискурсу;

0 балів - доречність мовного і мовленнєвого матеріалу у тексті відсутня.

Критерію “*точність мовлення*” відповідають такі параметри і кількісні показники:

5 балів - текст має достатню кількість адекватно використаних вербально-семантичних засобів (термінів) відповідно до жанру тексту, комунікативного завдання і ситуації. У тексті наявний когнітивно-комунікативний аспект (уточнення, пояснення, наведення прикладів, покликань на першоджерело тощо). Жанр тексту має адекватні типи текстів із дотриманням узусу національно-культурного середовища; має невербальні (позамовні) засоби (підкреслення, жирне, курсивне виділення інформації), чим утримує увагу адресата. Висловлювання узгоджені із головною думкою теми.

4 бали - загалом текст має достатню кількість адекватно використаних вербально-семантичних засобів (термінів) відповідно до комунікативного завдання і ситуації. У тексті частково використовується когнітивно-комунікативний аспект (уточнення, пояснення, наведення прикладів, покликань на першоджерело тощо). Текст складається з певних типів текстів із

недостатнім дотриманням узусу національно-культурного середовища. Текст має невербальні (позамовні) засоби (підкреслення, жирне, курсивне виділення інформації), чим утримує увагу адресата. Висловлювання узгоджені із головною думкою теми.

3 бали - текст має значну кількість неадекватно використаних вербально-семантичних засобів (термінів) відповідно до комунікативного завдання і ситуації. В тексті недостатньо використаний когнітивно-комунікативний аспект (уточнення, пояснення, наведення прикладів, покликань на першоджерело тощо). Текст містить типи текстів із недостатнім дотриманням узусу національно-культурного середовища. Текст частково має невербальні (позамовні) засоби писемного мовлення. Висловлювання частково узгоджені із головною думкою теми.

2 бали - текст має велику кількість неадекватно використаних вербально-семантичних засобів (термінів) відповідно до комунікативного завдання і ситуації. В тексті майже не використаний когнітивно-комунікативний аспект (уточнення, пояснення, наведення прикладів, покликань на першоджерело тощо). Текст потребує удосконалення дотриманням узусу національно-культурного середовища. В тексті відсутні невербальні (позамовні) засоби письма. Висловлювання часто неузгоджені із головною думкою теми.

0 балів - у тексті відсутня точність мовлення.

Критерій “логічність і послідовність” передбачає такі параметри і кількісні показники:

5 балів - текст характеризується і зв'язністю, і семантико-сисловою структурою, зумовленою комунікативним наміром; має мікро- та макротемами, поєднані за допомогою засобів міжфразового зв'язку; містить достатню кількість взаємопов'язаних пропозицій;

4 бали - текст загалом добре структурований, має нечітку цілісність і зв'язність відповідно до комунікативного наміру; має мікро- та макротемами із неточно підібраними засобами міжфразового зв'язку; містить достатню кількість взаємопов'язаних пропозицій.

3 бали - семантико-сислова структура тексту має місцями недостатню зв'язність, що порушує комунікативний намір; текст має обмежену кількість засобів міжфразового зв'язку, має відповідну кількість пропозицій.

2 бали - текст має нечітку семантико-сислову структуру; недостатню зв'язність між мікро- та макротемами; часто відсутні засоби міжфразового зв'язку; недостатня кількість взаємопов'язаних пропозицій.

0 балів - логічна послідовність тексту відсутня.

До критерію “правильність і чистота мовлення” відносимо такі параметри і кількісні показники:

5 балів - у тексті використовується нормативна літературна НМ; є дотримання пунктуаційних норм письма та культури мовлення відповідно до національних, соціолінгвістичних характеристик (Konjunktiv I, Konjunktiv II тощо); вживається широкий спектр лексико-граматичних конструкцій із урахуванням парафраз згідно із стилем мовлення; на достатньому рівні

вживаються мовно-виражальні засоби відповідно до стилю, наміру, ситуації та обставин письма.

*4 бали* - текст послуговується нормативною літературною НМ; частково порушуються пунктуаційні норми формування речень; рівень культури мовлення в цілому достатній; є неточності щодо дотримання національних, соціолінгвістичних норм письма (Konjunktiv I, Konjunktiv II тощо); достатній спектр лексико-граматичних конструкцій; рідко зустрічаються парафрази; є повторення; мовно-виражальні засоби вживаються відповідно до стилю і наміру, ситуації та обставин письма;

*3 бали* - текст характеризується нормативною літературною НМ; частково реалізується культура мовлення; є неточності використання національних, соціолінгвістичних норм письма (Konjunktiv I, Konjunktiv II тощо); некоректне вживання лексико-граматичних конструкцій, рідко зустрічаються парафрази; певною мірою вживаються мовно-виражальні засоби відповідно до стилю і наміру, ситуації та обставин письма;

*2 бали* - у тексті є відхилення від нормативної літературної НМ; некоректне вживання лексико-граматичних конструкцій, рідко зустрічаються парафрази; використання національних, соціолінгвістичних норм письма (Konjunktiv I, Konjunktiv II тощо) потребує удосконалення; відсутні мовно-виражальні засоби відповідно до стилю і наміру, ситуації та обставин письма;

*0 балів* - у тексті відсутня правильність і чистота мовлення.

Розглянемо об'єкти контролю сформованості навичок і вмінь МІКК у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Узагальнюючи досвід у галузі методики навчання ІМіК, дотримуємось ідей щодо визначення критеріїв оцінювання рівня розуміння інформації у процесі *аудіювання*, сформульованих у працях О. Бочкарьової (2007), С. Шукліної (2006), Л. Панова та ін. (2010 с. 256), О.Мартиненко (2017). Відповідно до змісту і цілей формування МІКК визначаємо критерії оцінювання рівня культурологічної складової під час аудіювання і перегляду автентичних аудіо- та відеоматеріалів. До ключових критеріїв фахівці відносять ступінь розуміння, точність і повноту розкриття теми та ідеї почутого. У рамках міжкультурного спілкування критеріями оцінювання аудіювання виступають культурно-ціннісний комунікативний й афективно-поведінковий намір. Кількісним показником оцінювання іншомовних навичок і вмінь аудіювання є обсяг і темп мовлення (Панова та ін., 2010, с. 254). У контексті формування МІКК майбутніх викладачів НМ і розширення їхньої мовної картини світу згідно із концепцією культурної мовної особистості та, виходячи із аналізу наукових здобутків, визначаємо такі критерії і параметри оцінювання *аудіювання*: правильність, повнота і точність розуміння тексту; культурно-ціннісний комунікативний намір тексту; усвідомлення емоційно-естетичного фактору впливу і зміни на особистісному рівні.

Перший критерій “*правильність, повнота і точність розуміння тексту*” передбачає вміння студентів магістратури концентрувати увагу на важливості інформації, реагувати на факти, оцінювати почуте / побачене, здійснювати рефлексію на рівні умовиводу.

У межах критерію “*культурно-ціннісний комунікативний намір розуміння тексту*” орієнтуємось на вміння студентів магістратури усвідомлювати національний стиль НМ, виокремлювати культурно марковану інформацію, яка трансформується у базові знання лінгвокультурологічного значення. Магістранти мають демонструвати навички критичного мислення, адекватно користуватись набутою інформацією, перетворюючи її у знання і здібності аналізувати дискурси різних типів.

Під критерієм “*усвідомлення емоційно-естетичного фактору впливу*” на слухача розуміємо процес відбору потрібних фактів, фактів, які вражають і спонукають до рефлексії, сприяють мовній витривалості під час здійснення міжкультурної комунікації у говорінні, коли слухання впливає на комунікативну поведінку мовця.

Щодо критерію “*зміни на особистісному рівні*”, то майбутні викладачі НМ повинні адекватно діяти під час слухання співрозмовника, робити певні висновки у процесі аудіювання інформації, що часто супроводжується невербальними засобами комунікації.

До кількісних показників належать тривалість звучання / перегляду аудіотекстів та відеофільмів, звучання яких має відповідати природному темпу мовлення носія НМіК.

Розглянемо параметри і кількість балів до кожного із критеріїв.

Критерій “*правильність, повнота і точність розуміння тексту*” охоплює такі параметри і кількість балів:

*5 балів* - слухач позитивно налаштований на сприйняття інформації будь-якого ступеня важкості відповідно до виду аудіювання, зумовленої пареміями, лексикою національних варіантів НМ. Слухач реагує на факти і визначає тему, стисло занотовує основну думку, конкретизує проблемну ситуацію; розуміє взаємозв'язок між тематичними єдностями інформації; має готовність інтерпретувати факти, висловлюючи власну позицію.

*4 бали* - слухач має готовність сприймати і розуміти інформацію різного ступеня важкості відповідно до виду аудіювання, але потребує повторного прослуховування; чує і визначає факти, проте втрачає час від часу їхній логічний взаємозв'язок у тексті; може оцінити почуте / побачене, але втрачає свободу рефлексій, виявляє невпевненість.

*3 бали* - слухач має часткову готовність до сприйняття і розуміння аудіоінформації; чує і розуміє інформацію неповністю відповідно до виду аудіювання незалежно від поставленого завдання; втрачає зв'язок із головною думкою тексту, зазнає труднощів під час умовиводу;

*2 бали* - слухач має часткову готовність до сприйняття і розуміння інформації відповідно до виду аудіювання незалежно від поставленого завдання; втрачає концентрацію над змістом інформації, зазнає труднощів під час фіксації фактів у логічній послідовності, не розуміє великої кількості висловлювань і смислів у тексті;

*0 балів* - слухач не сприймає і не розуміє повноти і точності інформації в аудіотексті.

До критерію “*культурно-ціннісний комунікативний намір розуміння тексту*” відносимо такі параметри і кількість балів:

5 балів - слухач здатний усвідомлено сприймати і розуміти національний стиль і розрізняти національні варіанти НМ у почутому; уміє визначати тип дискурсу і використовувати його як зразок для трансформації у нову комунікативну ситуацію; розуміє комунікативну поведінку під час візуально-слухового сприйняття і визначає рівень значущості фактів у реальній дійсності, відтвореній у соціокультурному середовищі.

4 бали - слухач може сприймати і розуміти на слух національний стиль і національні варіанти НМ; поверхнево розуміє перебіг подій в аудіотексті, комунікативна поведінка мовця / мовців залишається поза увагою; звертає увагу на інформацію, ціннісний аспект якої має практичне значення;

3 бали - слухач сприймає і розуміє на слух національно забарвлений фон комунікативного середовища, проте виникають труднощі його конкретизувати; може зіставляти факти із дійсністю, не зазначаючи обставин та умов комунікативних подій;

2 бали - слухач мінімально сприймає і розуміє комунікативні події у національно-культурному середовищі; має труднощі із уточненням фактів, пізнавальної інформації; слухачу бракує послідовного аналізу почутого / побаченого.

0 балів - слухач не усвідомлює культурно-ціннісний комунікативний намір розуміння тексту.

Відповідно до критерію “*усвідомлення емоційно-естетичного фактору впливу*” параметри і кількість балів є такими:

5 балів - слухач має бажання сприймати і розуміти інформацію під час аудіювання або слухання носія німецької лінгвокультури; бере до уваги лінгвосоціокультурні особливості спілкування, майстерно оперуючи конвенціональними знаками; здійснює рефлексію; має стійку мовну витривалість;

4 бали - слухач має бажання сприймати і розуміти інформацію НМ; творчо аналізує факти і поєднує їх із соціокультурними середовищем; здійснює рефлексію, проте має труднощі із використанням конвенціональних знаків. Мовна витривалість є нестійкою.

3 бали - слухач має труднощі із відбором національно-культурних фактів, виявляє інтерес до мовної картини світу; допускає неточності у зіставленні конвенціональних знаків з рідною мовою під час рефлексії на почуте / побачене. Мовна витривалість - нестійка. Оцінювання фактів почутого / побаченого є низькою;

2 бали - слухач має послаблений інтерес до здійснення аудіювання; має труднощі із розуміння фактів національно-культурного характеру; розуміє поверхнево інформацію; допускає помилки під час інтерпретації фактів;

0 балів - слухач не усвідомлює емоційно-естетичний фактор впливу.

Критерій “*зміни на особистому рівні*” має такі параметри і співвідноситься з балами оцінювання в такий спосіб:

5 балів - слухач реагує під час слухання інформації, використовує паралінгвістичні й екстралінгвістичні засоби; виражає готовність до міжкультурної комунікації, уміє уважно слухати, дотримуючись комунікативної етики; виконує адекватні дії під час аудіювання.

4 бали - слухач реагує на зміни поведінки співрозмовника під час аудіювання із послабленим напруженням; підтримує візуальний контакт, але не виявляє стійкості у слуханні для моделювання власної комунікативної поведінки;

3 бали - слухач не може вчасно реагувати на комунікативну поведінку співрозмовника / мовця; час від часу втрачає візуальний контакт; дотримується комунікативної етики; не демонструє готовність до взаємодії за допомогою власної поведінки;

2 бали - слухач не реагує на зміну комунікативної поведінки співрозмовника / мовця; дотримується комунікативної етики; готовність до взаємодії відсутня;

0 балів - слухач не розуміє слухо-візуальну інформацію на особистому рівні.

Визначимо критерії оцінювання рівня сформованості навичок і вмінь МІКК майбутніх викладачів НМ у читанні. Ретельна рецептивна діяльність читача виражається в усвідомленні й осмисленні інформації, вишукуючи вміщену в словах не тільки первинну інформацію - значення, але й глибинні смисли (Загнітко, 2014, с. 417). Уміння декодувати контекст, зміст якого взаємопов'язаний із культурою країни і фоновою інформацією, має бути у пріоритеті компетентного користувача мови (Dengscharz, 2019, с. 56). У вітчизняній методиці навчання ІМіК, зокрема, внеском до якої є праці Л.Кожедуб (2010), Г. Барабанової (2005), О. Бирюк (2006), І. Ференчук-Піонтковської (2019) та ін., розглядаються такі критерії оцінювання сформованості читацьких навичок і вмінь: точність розуміння та повнота і глибина розуміння тексту. Враховуючи лінгвосоціокультурний аспект, автори виокремлюють критерії адекватності встановлення міжкультурних розбіжностей та адекватності встановлення стилю повідомлення (Шукліна, 2006, с. 13). Погоджуємось із зазначеними критеріями оцінювання вмінь читання та доповнюємо їх ознаками з позиції мовної особистості майбутнього викладача НМ, готовністю якого є участь у міжкультурній комунікації і реалізація професійної діяльності. Отже, до критеріального набору оцінювання читання відносимо: 1) правильність, повноту і точність розуміння тексту; 2) культурно-ціннісний комунікативний намір розуміння тексту; 3) усвідомлення емоційно-естетичного фактору впливу; 4) виразність читання, що підкреслює комунікативно-риторичну якість ведення педагогічного дискурсу. Щодо кількісних показників читання, то згідно із Типовою програмою майбутній викладач НМ з рівнем володіння С2.2 повинен уміти у навчальних умовах опрацювати текст обсягом від 2000 слів.

У контексті першого критерію “*правильність, повнота й точність розуміння тексту*” оцінюється вміння сприймати й розуміти інформацію різного ступеня складності, ураховуючи вид читання та вербально-семантичну



насиченість, яка відтворює національно-культурний фон подій або фактів; надати адекватну оцінку прочитаному, що трансформується через умовивід у знання.

Критерій *“культурно-ціннісний комунікативний намір розуміння тексту”* передбачає вміння усвідомлювати національний стиль НМ, розрізняти її національні варіанти та вилучати культурно марковану інформацію, що слугує для порівняння феноменів з рідною мовою і культурою, а також інтеріоризує у міжкультурну комунікативну діяльність.

Критерій *“усвідомлення емоційно-естетичного фактору впливу”* вміщує вміння усвідомлювати естетичний вплив на читача з метою розширення мовної картини світу НМ; вилучати лінгвосоціокультурну інформацію, її оцінювати у процесі здійснення дискурсу та інтерпретації фактів.

Під критерієм *“виразність читання”* маємо на увазі вміння здійснювати професійно спрямовану діяльність, коли читання є засобом ведення педагогічного, наукового дискурсу. Читання вголос стає показником розуміння і дотримання стилістичних реєстрів, зокрема наукового, художнього, публіцистичного, виконує роль додаткового інструмента для навчання з метою користування вербальними і невербальними засобами спілкування, темп якого має відповідати природі читача.

У контексті формування МІКК майбутніх викладачів НМ розглянемо якісні й кількісні показники критеріїв оцінювання читання.

Критерій *“правильність, повнота й точність розуміння тексту”* за кожен пункт, який розв'язує комунікативне завдання, має такі параметри та кількість балів:

*5 балів* - читач позитивно налаштований на сприйняття інформації будь-якого ступеня важкості відповідно до виду читання, зумовленої пареміями, лексикою національних варіантів НМ; реагує на факти і визначає тему, стисло занотовує основну думку, конкретизує проблемну ситуацію; розуміє взаємозв'язок між тематичними елементами інформації; має готовність інтерпретувати факти, висловлюючи власну позицію;

*4 бали* - читач має готовність сприймати й розуміти інформацію різного ступеня важкості відповідно до виду читання, але потребує багаторазового читання; визначає факти, проте втрачає час від часу їхній логічний взаємозв'язок у тексті; може оцінити інформацію, але втрачає свободу рефлексій, виявляє невпевненість;

*3 бали* - читач має часткову готовність до сприйняття й розуміння інформації; розуміє інформацію неповністю відповідно до виду читання незалежно від поставленого завдання; втрачає зв'язок із головною думкою тексту, зазнає труднощів під час умовиводу;

*2 бали* - читач має часткову готовність до сприйняття й розуміння інформації відповідно до виду читання незалежно від поставленого завдання; втрачає концентрацію над змістом інформації, зазнає труднощів під час фіксації фактів у логічній послідовності, не розуміє великої кількості висловлювань і смислів у тексті;

0 балів - читач не сприймає і не розуміє повноти і точності інформації у тексті.

В основі критерію “*культурно-ціннісний комунікативний намір розуміння тексту*” лежать такі параметри й кількість балів:

5 балів - читач здатний усвідомлено сприймати і розуміти національний стиль і розрізняти національні варіанти НМ; уміє визначати тип дискурсу і використовувати його як зразок для трансформації в нову комунікативну ситуацію; розуміє контекст, зумовлений соціокультурним середовищем і визначає рівень значущості фактів у реальній дійсності, оперуючи лінгвосоціокультурними знаннями;

4 бали - читач може сприймати і розуміти національний стиль і національні варіанти НМ; поверхнево розуміє перебіг подій у тексті, розуміє контекст, зумовлений соціокультурним середовищем, і визначає рівень значущості фактів у реальній дійсності; звертає увагу на інформацію, ціннісний аспект якої має практичне значення;

3 бали - читач сприймає й розуміє національно забарвлений фон комунікативного середовища, проте виникають труднощі його конкретизувати; може зіставляти факти із дійсністю, не зазначаючи обставин та умов комунікативних подій;

2 бали - читач мінімально сприймає й розуміє комунікативні події у національно-культурному середовищі; має труднощі із уточненням фактів, пізнавальної інформації; читачу бракує послідовного аналізу фактів;

0 балів - читач не усвідомлює культурно-ціннісний комунікативний намір розуміння тексту.

Критерієм “*усвідомлення емоційно-естетичного фактору впливу*” визначаємо такі параметри й кількість балів:

5 балів - читач має бажання сприймати й розуміти інформацію під час читання; бере до уваги його лінгвосоціокультурні особливості, майстерно оперуючи конвенціональними знаками; здійснює рефлексію; розуміє авторську позицію;

4 бали - читач має бажання сприймати й розуміти інформацію НМ; у цілому розуміє авторську позицію; творчо аналізує факти і поєднує їх із соціокультурними середовищем; здійснює рефлексію, проте має труднощі із використанням конвенціональних знаків;

3 бали - читач має труднощі із відбором національно-культурних фактів, виявляє інтерес до мовної картини світу; допускає неточності у зіставленні конвенціональних знаків з рідною мовою під час рефлексії; частково розуміє авторську позицію;

2 бали - читач має послаблений інтерес до читання; має труднощі із розумінням фактів національно-культурного характеру; розуміє поверхнево інформацію та авторську позицію; допускає помилки під час інтерпретації фактів;

0 балів - читач не усвідомлює емоційно-естетичний фактор впливу.

Критерій “*виразність читання*” передбачає такі параметри й кількість балів:

*5 балів* - читач користується різними техніками читання, зокрема “читання вголос”; користується пара- й екстралінгвістичними засобами (наголошує важливу інформацію, робить акцент на цікавих, потрібних фактах тощо); дотримується фонетико-орфоепічних норм німецької вимови; демонструє природній темп читання; коректно використовує ритміко-інтонаційні уміння;

*4 бали* - читач у цілому уміє коректно використовувати під час читання вголос артикуляційно-інтонаційні автоматизми; дотримується паузації, допускаючи деякі помилки; намагається утримати природний темп читання вголос;

*3 бали* - читач читає вголос, порушуючи фонетико-орфоепічні норми НМ. Читання супроводжується неадекватними паузами; втрачається зв'язок теми і реми в реченні. Читач намагається утримати природний темп читання вголос.

*2 бали* - читання вголос відбувається із порушенням правил фонетики НМ. Читач порушує норми ритміко-інтонаційного оформлення речення; намагається утримати природний темп.

*0 балів* - виразність читання відсутня.

Виходячи із вищесказаного, визначаємо відносну точність і важливість представлених критеріїв і параметрів оцінювання сформованих навичок і вмінь МІКК у сукупності її складових, що реалізується в чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Результативність оцінювання навчальних досягнень залежить від поставлених цілей і виокремлених дескрипторів до кожного із критеріїв, які реалізуються у процесі формування рецептивних і продуктивних навичок і вмінь МІКК. Крім того, критерії і параметри слугують інструментом визначення рівня сформованості культурної вторинної мовної особистості.

Таким чином, представлені якісні й кількісні критерії, а також параметри контролю / самоконтролю, оцінювання / самооцінювання корелюють із окресленими в нашій науковій розвідці з цілями; вони є дотичними до чинної навчальної робочої програми з практичної дисципліни НМ та орієнтуються на загальноєвропейські вимоги до рівневого оволодіння ІМіК, зокрема МІКК, у контексті діалогу етнолінгвокультур.

Критеріальна шкала є необхідним засобом навчання майбутніх викладачів НМ під час самостійного учіння з метою усвідомлення позитивної динаміки у набутті знань, якості формування навичок і вмінь іншомовного спілкування, а також виступає елементом європейського мовного портфоліо, призначення якого вчитися вдосконалювати власний процес іншомовної освіти та здійснювати його моніторинг.

#### 4.4. Різновиди портфоліо як сучасного засобу самоконтролю і самооцінювання під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови

Опрацювання методичної літератури з питань упровадження європейського мовного портфоліо в освітній процес дає підстави стверджувати про перспективи його використання з метою успішного опанування ІМіК взагалі, та формування МІКК, зокрема. Мовне портфоліо є засобом навчання, за допомогою якого уможливується організувати процес іншомовної освіти майбутніх викладачів НМ у колективній або груповій формах під час аудиторних занять й оптимізувати самостійне учіння в позааудиторних умовах. Ведення педагогічного / наукового дискурсу на основі змісту мовного портфоліо набуває інтенсивності через підвищений інтерес студентів магістратури до пред'явлення власного комунікативного продукту, який віддзеркалює його особистість, його “образ-Я”.

Ідеї застосування мовного портфоліо О. Карп'юк (2008), S. Ballweg & A. Stork (2008), B. Blanc (2021), W. Metzger, M. Schuster (2016) розкривають його характерні ознаки як засобу навчання й вивчення ІМіК:

- ✓ документувати власні досягнення в іншомовній комунікативній діяльності;
- ✓ бути показником уміння самостійного оволодіння ІМіК;
- ✓ здійснювати повну автономію у вирішенні комунікативних завдань;
- ✓ бути засобом для порівняння мовно-мовленнєвого розвитку і комунікативної компетентності;
- ✓ надавати можливість вибору засобів, прийомів, методів, способів для здійснення іншомовних дій;
- ✓ контролювати й оцінювати власний навчальний продукт НМ;
- ✓ удосконалювати навички і вміння навчально-стратегічної компетентності;
- ✓ розвивати почуттєву рефлексію учіння та реалізувати прозорість навчальних очікувань, коли іншомовний досвід втілюється в реальне життя лінгвокультурних спільнот.

Виходячи із ознак мовного портфоліо, розуміємо, що він є засобом навчання ІМіК відповідно до типу і виду мовленнєвих дій незалежно від навчально-пізнавального середовища, що корелює із критеріями оцінювання іншомовних досягнень студентів магістратури, і допомагає здійснити саморефлексію власного рівня володіння навчальними, комунікативними та лінгвістичними навичками і вміннями.

У контексті компетентнісно-діяльнісного підходу до формування МІКК майбутніх викладачів НМ мовне портфоліо охоплює всі види мовленнєвої діяльності, рівень володіння яких орієнтується на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Загальноєвропейські ..., 2003). У зарубіжній методиці навчання ІМіК використовуються різні види мовного портфоліо відповідно до його цілей і змісту освітнього процесу. Так, він упроваджується як інструмент автономного навчання окремого виду мовленнєвої діяльності, або однієї із мовних компетентностей (лексичної, граматичної, фонетичної

тощо). Призначення мовного портфоліо – здійснювати зворотний зв'язок із навчальним процесом (Show Case), що є дотичним до мовного портфоліо, за допомогою якого студенти здійснюють самоконтроль і самооцінювання (Blanc, 2021). Кожне мовне портфоліо має власну мету і поєднується з іншими засобами навчання ІМіК (підручником / НМК), що засвідчує його гнучкість і мобільність в процесі оволодіння ІМіК.

Аналіз європейських мовних портфоліо вказує, що традиційно вони складаються з трьох розділів: *мовного паспорта, мовної біографії і досьє*. Зміст кожного розділу відповідає цілям і змісту етапу навчання ІМіК, віковим і професійним потребам користувачів мовного портфоліо, який виконує дві функції під час оволодіння іншомовним спілкуванням під час самостійного учіння: *педагогічну й предметну*.

Прозорість і відкритість процесу іншомовної освіти студентів магістратури через визначені цілі, укладені бланки для самооцінювання набутих знань і сформованих навичок і вмінь стимулюють їхні внутрішні мотиви, підвищують когнітивний рівень їхніх мисленнєво-мовленнєвих дій, реалізація яких набуває інтенсивності й активної творчості, що визначає *педагогічну* функцію мовного портфоліо. *Предметна* функція реалізується під час користування змістом мовного портфоліо. Визначені цілі, які стоять перед студентами магістратури, конкретизують поетапність здійснення процесу іншомовної освіти, сприяють розумінню вирішення проблемних завдань, створюють комунікативні продукти під час СР в аудиторних і позааудиторних умовах. Мовне портфоліо посилює відчуття успіху в професійній та особистісній сферах життя, в міжособистісному й міжкультурному спілкуванні НМ.

Розглянемо зміст мовного портфоліо з огляду на цілі й зміст формування МІКК майбутніх викладачів НМ під час їхньої СР. Мовне портфоліо як засіб навчання уможливорює організувати й оптимізувати СР майбутніх викладачів НМ в умовах аудиторної і позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності, оскільки містить:

- ✓ мовний паспорт, покликаний допомогти студенту магістратури визначати й усвідомлювати дії, пов'язані із формуванням власного бачення і розуміння навчання НМіК;
- ✓ мовну біографію, за допомогою якої студент магістратури усвідомлює цілі й завдання для ефективного досягнення комунікативної мети у контексті міжкультурного спілкування;
- ✓ досьє, через зміст якого студент магістратури рефлексує власний освітній процес, можливості набуття знань і формування іншомовних навичок і вмінь.

*Мовний паспорт* містить відомості про користувача, його мовний міжкультурний досвід. Студент магістратури ідентифікує себе як культурну мовну особистість, визначає власний культуромовний рівень набутих знань і сформованих навичок і вмінь спілкування НМ. Майбутні викладачі НМ, документуючи власні досягнення, вчать аналізувати і самостійно конспектувати свої особистісні дані щодо часу, місця, тривалості навчання і

вивчення НМіК, виокремлюють етнолінгвокультурні особливості країн, де НМ визначає національність і державність народу. Завдяки мовному паспорту студенти магістратури оволодівають когнітивно-пізнавальними навичками й уміннями, систематизуючи знання і розуміння комунікативного досвіду у взаємодії із представниками німецькомовної культури. Крім того, заповнюючи перші сторінки мовного паспорту, вони вдосконалюють комунікативні навички і вміння читання і письма з метою сприйняття і розуміння інформації та продукування власних висловлювань. Наприклад, студенти магістратури формулюють письмові відповіді на такі запитання: Welche sprachlichen Qualifikationen haben Sie in Deutsch und in anderen Sprachen? Welche Sprachprüfungen haben Sie abgelegt?

Одним із перших завдань розділу “Мовна біографія” є визначення рівня володіння компетентностями, які формулюються як “Ich kann-Aussagen” (твердження) відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2001). Самооцінювання (Selbsteinschätzung) відбувається на основі представлених характеристик-дескрипторів і критичного мислення. Планування самостійного опанування іншомовною інформацією як метакогнітивна стратегія виступає одним із важливих завдань навчитись укладати покроково дії, які ведуть до кінцевої комунікативної мети міжкультурного спілкування. Самоконтроль і самооцінювання може супроводжуватись об’єктивним тестом, що міститься в мовному портфоліо, результати якого обговорюються з викладачем НМ або однокласниками.

Дескриптори й параметри оцінювання рівня сформованих навичок і вмінь згідно із етапом, цілями, змістом навчання виконують функцію дійової інформації, представленої в доступній формі згідно із освітніми потребами студентів магістратури для планування і самоконтролю / самооцінювання результатів СР з удосконалення навичок і вмінь МІКК. Успішність використання мовного портфоліо залежить від прозорості сформульованих цілей та автентичності їхнього призначення. Кінцеві цілі корелюють із формувальним і підсумковим контролем рівня сформованості іншомовних навичок і вмінь, що, в свою чергу, супроводжується саморефлексією студента магістратури якості досягнутого результату. У такий спосіб здійснюється педагогічний взаємозв’язок між усіма ланками процесу іншомовної освіти, де провідне місце посідають індивідуалізація і самовідповідальність.

Розділ “Мовна біографія” спрямований на студента магістратури як на суб’єкта навчально-пізнавального процесу. Підрозділом цієї частини є робочі бланки для самоконтролю й самооцінювання оволодіння МІКК, яка охоплює комплекс компетентностей: навчальну стратегічну, лінгвістичну, лінгвосоціокультурну, дискурсивно-компенсаторну, професійну і міжкультурну (див. підрозділ 2.1). До кожної із компетентностей пропонуються завдання для визначення рівня володіння ними і для усвідомлення подальших кроків у формуванні МІКК, які впливають із навчальної програми практичної дисципліни НМ і навчального матеріалу в контексті тематичного плану.

З використанням мовного портфоліо органічно поєднується проблемне навчання (див. підрозділ 3.1), що уможливорює для майбутніх викладачів НМ

обирати й апробувати когнітивно-комунікативні стратегії відповідно до здійснення мисленнєво-мовленнєвих дій.

Майбутні викладачі НМ є фахівцями з навчання ІМіК, випускниками першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Їхнє володіння ІМіК відповідно до Типової програми з НМ, укладеної згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, підлягають оцінюванню досвідченого користувача з рівнем С1, а мета студентів магістратури - досягти рівня С2.2.

Як свідчить аналіз стандартизованих європейських мовних портфоліо, розділ “Мовна біографія” може бути наповнений різноманітними бланками для самоконтролю/ самооцінювання як окремих видів мовленнєвої діяльності, так і компетентностей. Як приклад розглянемо укладені нами бланки для самоконтролю / самооцінювання говоріння, які є об'єктами під час формувального й підсумкового (сумативного) контролю, зокрема для монологічного (див. табл. 37) та діалогічного (див. табл. 38) мовлення.

Таблиця 37

**Бланк для самоконтролю й самооцінювання монологічного мовлення**

Bewertungsbogen zur Selbstkontrolle beim mündlichen Bericht

\*\*\*- Ich kann sehr gut; \*\*- Ich kann gut; \* - Ich kann

Kriterien	***	**	*
<b>Inhalt:</b> ✧ präzise Darstellung ✧ angemessener / variabler Wortschatz ✧ klare und natürliche Sprache ✧ Redemittel <b>Organisation:</b> ✧ logischer Aufbau (Einleitung - Umfang ca. 1-2 Sätze; ✧ Hauptteil, Schluss - Umfang ca. 2 Sätze) ✧ Kohärenz - Textkonnectoren <b>Sprachrichtigkeit und Sauberkeit:</b> ✧ richtige Aussprache, Intonation und Betonung ✧ lexikalisch-grammatische Korrektheit ✧ breites Spektrum sprachlicher Mittel ✧ freie Rede ✧ idiomatische Wendungen ✧ phraseologische Einheiten			
<b>Redezeit:</b> mind. 4 Min.			
<b>Meine Kommentare:</b>			

Таблиця 38

**Бланк для самоконтролю й самооцінювання діалогічного мовлення**

Bewertungsbogen zur Selbstkontrolle beim dialogischen Sprechen

\*\*\*- Ich kann sehr gut; \*\*- Ich kann gut; \* - Ich kann

Kriterien	***	**	*
-----------	-----	----	---

<p><b>Inhalt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ klare und Darstellung</li> <li>■ angemessener / variabler Wortschatz</li> <li>■ natürliche Sprache</li> <li>■ Umformulierungen zur Verständigung</li> <li>■ Normen der verbalen und nonverbalen (Stimme Augenkontakt, Abstand zwischen Ihnen und anderen Menschen)</li> <li>■ Verhaltensweise</li> </ul> <p><b>Organisation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ angemessene Reaktion</li> <li>■ relevante Repliken, Sätze, Texte, die sich auf den Gesprächspartner beziehen und ihre kommunikatives Verhalten beeinflussen</li> </ul> <p><b>Sprachrichtigkeit und Sauberkeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ richtige Aussprache, Intonation und Betonung</li> <li>■ lexikalisch-grammatische Korrektheit</li> <li>■ breites Spektrum sprachlicher Mittel</li> <li>■ idiomatische Wendungen</li> <li>■ phraseologische Einheiten</li> <li>■ Partikeln</li> <li>■ Flüssigkeit</li> </ul>			
<p><b>Redezeit:</b> 5 Min.</p>			
<p><b>Meine Kommentare:</b> Wenn ich etwas nicht verstehe, sage ich dann .....</p>			

Бланки для самоконтролю містять критерії для самооцінювання, до яких входять зміст висловлювання, організація тексту, перелік лексико-граматичних засобів, які визначають коректність і грамотність висловленого тексту, а також є національно-культурними характеристиками тексту. Крім того, в бланках зазначаються кількісні критерії, зокрема тривалість говоріння, що є регулятором у підготовці до презентації продукту під час аудиторної СР. Бланки для самооцінювання рецептивних видів діяльності і письма, а також для виконання проєктних робіт містяться в ДОДАТКАХ Г.

Отже, функціонування мовного портфолію в процесі іншомовної освіти майбутніх викладачів НМ сприяє:

- ✓ самостійному моделюванню німецькомовного середовища;
- ✓ організації власної навчальної траєкторії із оптимальним вибором методів, прийомів, способів для вдосконалення продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності;
- ✓ розвитку здібностей критичного мислення;
- ✓ визнанню власного прогресу, цілеспрямовано використовуючи НМ;
- ✓ покладанню на себе відповідальності за навчальні дії і доцільність їх застосування певному етапі вирішення проблемного завдання;



- ✓ створенню власних навчальних мовленнєвих продуктів, призначення яких презентувати власний успіх і переносити в нові умови життєдіяльності, що потребує гнучкості знань і вмінь відповідно до комунікативної ситуації.

Центральною ланкою європейського мовного портфоліо є самооцінювання із дескриптором “Я можу” - “Ich kann-Aussagen”, орієнтоване на визначення в автономному режимі ключових когнітивно-комунікативних стратегій, які зумовлюють якість результату міжкультурної комунікації відповідно до мети й завдання мовця. Зразком такого самооцінювання є виокремлені нами дескриптори (див. підрозділ 4.1) відповідно до кожної із компетентностей, що підсилює компетентісно- й особистісно-діяльнісний підходи до формування МКК майбутніх викладачів НМ, а також відцентровує ознаки європейського мовного портфоліо як засобу навчання ІМіК в умовах євроінтеграції освітнього процесу. Крім того, в такий спосіб самоконтроль і самооцінювання, які є взаємопов’язаними і неподільними у процесі формування ІКК, і визначають результативність досягнення іншомовних цілей у навчально-стратегічному, комунікативному й лінгвістичному аспектах. Контекст нашої наукової розвідки доповнюється аспектом міжкультурної та професійно спрямованої компетентностей, що надає процесу іншомовної освіти майбутніх викладачів НМ об’єктивності й досконалості в підготовці до професійної діяльності.

Наразі з огляду на важливість індивідуалізації освітнього процесу і самовідповідальності студентів магістратури за його результати, пропонуються *модифіковані мовні портфоліо* до підручників, укладених згідно із рівнями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Вони відтворюють функціонування мовного портфоліо і слугують навчальним мовним щоденником, який виконує функцію моніторингу, управління, самоконтролю та самооцінювання навчальних досягнень, що було акцентовано в підрозділі 4.2. Вагомим компонентом такого мовного портфоліо крім мовного паспорта і досьє є визначені цілі в підручнику / НМК, наприклад НМК усіх рівнів: “Aussichten” (2014), “Berliner Platz” (2019) тощо.

В умовах сьогодення актуальності й доцільності набуває формат електронних мовних портфоліо (ePortfolio / digitales Portfolio). Завдяки можливостям інтернет-технологій упровадження такого формату підвищує оптимізацію самостійного учіння в позааудиторних умовах незалежно від часу і місця перебування користувача мовного портфоліо.

Оскільки інтернет-технології є сучасними технологіями навчання ІМіК, то сторінки мовного портфоліо можуть бути розміщені на блозі, зразок якого демонструємо за адресою <https://veraslingua.blogspot.com/>. Використання блогу має низку переваг: він постійно оновлюється необхідними навчально-методичними матеріалами, зокрема словниками, лінгвокраїнознавчою інформацією із посиланнями на веб-сторінки німецькомовних країни; лінгвокультурологічними текстами із покликаннями на відповідні джерела лінгвокультурних спільнот. Крім того, формування професійно спрямованих навичок і вмінь покращується за рахунок можливих прикладів і зразків різноманітних навчальних платформ для розроблення вправ і завдань як для

власних потреб студентів магістратури з метою розв'язання комунікативних завдань, так і з перспективою викладацької діяльності. Крім того, в межах культурологічного підходу в розпорядженні майбутніх викладачів НМ є підрозділ, присвячений самовдосконаленню навичок і вмінь міжкультурного спілкування, розумінню власної самотності і розширенню свідомості про культуру німецькомовних країн.

Отже, другий розділ “Мовна біографія” мовного портфоліо для організації СР майбутніх викладачів НМ з метою опанування МІКК пропонує 4 підрозділи:

1) робочі бланки із проблемними завданнями для самоконтролю й самооцінювання досягнутого рівня володіння МІКК;

2) навчальні рекомендації щодо ефективності організації СР в автономному режимі;

3) контрольні бланки для самоконтролю й самооцінювання видів мовленнєвої діяльності і мовних компетентностей;

4) бланки із завданнями для розвитку продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності з метою поглиблення культурологічного досвіду і перспективою навчання упродовж життя.

Виокремимо роль мовного портфоліо в суб'єкт-суб'єктному педагогічному взаємозв'язку викладача НМ як модератора процесу іншомовної освіти та студентів магістратури як творчих особистостей у конструюванні власного навчально-пізнавального мікро- й макросередовища оволодіння МІКК (табл. 39):

Таблиця 39

**Роль мовного портфоліо під час СР майбутніх викладачів НМ з метою формування МІКК**

Для викладача НМ – це	Для студентів магістратури – це
1) здійснення індивідуалізації освітнього процесу; 2) дотримання компетентнісного підходу до формування МІКК; 3) використання проблемного навчання, як елементу різних методів і технологій навчання; 4) моніторинг застосування метакогнітивної стратегії; 5) систематизування й документування когнітивно-комунікативних стратегій; 6) стимулювання студентів до самоконтролю й самооцінювання; 7) надання освітньому процесу прозорості й гнучкості у виявленні творчого потенціалу студентів; 8) ініціювання повної автономії у	1) планування навчально-пізнавального процесу; 2) самовідповідальність за власно обрані навчальні стратегії; виконання і презентація іншомовного продукту; 3) рефлексія власних когнітивно-комунікативних досягнень; усвідомлення використання критеріїв і параметрів під час досягнення цілей і виконання завдань; 4) мотивація навчання завдяки вільному вибору методів, прийомів, способів і засобів навчання; 5) урахування власних інтересів і творчих здібностей;

здійсненні іншомовних дій.	б) самоконтроль і самооцінювання власних навчальних досягнень; 7) формування навичок і вмій ІКК упродовж життя у контексті міжкультурної комунікації; 8) активізація автономного учіння на всіх етапах формування МІКК.
----------------------------	---

Третій розділ мовного портфоліо ”*Dossier* ”-“Досє” (Мої успіхи) орієнтує майбутніх викладачів НМ на визначення власних досягнень, які є мовними, мовленнєвими (вербальними і невербальними) продуктами їхнього самостійного учіння. В режимі повної автономії студенти магістратури самостійно наповнюють третій розділ тими матеріалами, які, на їхню думку, є найбільш удалими для презентації на практичному занятті, або значущими для подальшої навчальної чи науково-дослідницької роботи. В цьому розділі студенти магістратури можуть виконувати усні й письмові завдання (переказ, нотатки, конспект тощо), долучаючи їх до мовного портфоліо, а також доповнювати його URL-покликаннями на електронний продукт, який містить аудіо- / відеоматеріали, напрацьовані за певний період часу, наприклад, youtube-презентації, блоги, padlet-розробки.

Отже, за допомогою розділу “Досє” стимулюються рефлексивна й самооцінювальна діяльності студентів магістратури, що розкриває набуті ними знання й здібності і є показником готовності до подальшої безперервної навчально-пізнавальної діяльності. Слідом за І. Задорожною вважаємо, що самовідповідальність студентів має соціальне і когнітивне значення, оскільки передбачає позитивне ставлення до навчання і розвиток здатності до рефлексії щодо змісту і процесу навчання (Задорожна, 2011, с. 168).

Зауважимо, що співпраця студентів магістратури з викладачем НМ на основі використання мовного портфоліо відбувається протягом усього періоду вивчення курсу НМ. Суб’єкт-суб’єктна педагогічна взаємодія підсилюється взаємодовірою й підтримкою з боку викладача НМ у разі необхідності.

На першому занятті викладач НМ презентує мовне портфоліо і визначає його доцільність під час формування МІКК майбутніх викладачів НМ, представляє багатокомпонентну роботу з цим засобом навчання: пояснює мету і способи використання мовного портфоліо, можливі шляхи досягнення цілей завдяки опрацюванню кожного з його розділів; ознайомлює студентів магістратури із змістом, структурою і ресурсами мовного портфоліо, коментує доцільність їх функціонування під час СР. Взаємозв’язок методів, прийомів і способів навчання презентується на прикладах вправ / завдань, які містяться в мовному портфоліо. Також акцентується їхня необхідність у процесі практичних і науково-дослідницьких дій.

За допомогою викладача НМ студенти магістратури визначають основні й допоміжні навчальні матеріали. Викладач НМ обґрунтовує їхню функцію в процесі іншомовної освіти й ефективність здійснення навчальних дій на основі їх використання. Характеристики-дескриптори комунікативних навичок і вмінь обговорюються й аналізуються під час педагогічного дискурсу. Студенти магістратури мають можливість удосконалювати навчальні цілі згідно із власними потребами й інтересами. Робота з мовним портфоліо ґрунтується на розумінні вчитися, яке розглядає соціальний обмін як суттєву передумову індивідуального навчання.

Невід'ємним при використанні мовного портфоліо є процес рефлексії, умовиводу на основі здійснених мисленнєво-мовленнєвих дій, зворотний зв'язок із викладачем НМ і студентами магістратури. В співпраці вибудовується формувальна (процесуальна) діагностика як передумова самоконтролю, завдяки чому формується глибоке розуміння самостійного учіння. Основним засобом формувальної діагностики є бланки із завданнями для самоконтролю, розроблені викладачем НМ на основі автентичного іншомовного матеріалу, зокрема художніх фільмів, радіо-/ телепередач, статей із журналів і газет тощо.

У контексті особистісно-діяльнісного та комунікативно-діяльнісного підходів мовне портфоліо як засіб інноваційних технологій навчання ІМіК забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу під час вибору форм і методів для формування навичок і вмінь МІКК із проєкцією на зовнішнє навчально-пізнавальне макросередовище в позааудиторній роботі. Викладач НМ сенсибілізує розвиток розуміння повної автономії в умовах міжкультурного спілкування із представниками німецькомовних лінгвокультур, наприклад, засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Викладач НМ допомагає студентам магістратури презентувати власні здобутки на занятті, віднесені до змісту мовного портфоліо, оскільки зовнішнє оцінювання є одним із мотивів для формувальної діагностики і бажання брати участь у комунікативному процесі.

Мовне портфоліо як засіб навчання в методичній системі формування МІКК майбутніх викладачів НМ відповідає вимогам Типової програми з НМ і враховує можливості його гармонійного поєднання із підручниками / НМК як основними засобами навчання ІМіК. Єдність навчально-методичного матеріалу та змісту і цілей мовного портфоліо вибудовує прозору й логічну послідовність використання методів, прийомів і способів СР із частковою і повною автономією студентів магістратури.

Таким чином, упровадження мовного портфоліо будь-якого формату як засобу рефлексивного навчання ІМіК зміщує акцент із їх навчання на їх вивчення, тобто безпосередньо на самостійне учіння студента магістратури.

## ВИСНОВКИ

Взаємодія партнерів по спілкуванню в контексті діалогу культур спонукає фахівців з іншомовної освіти до перегляду змісту навчання й вивчення ІМіК та визначення ключових позицій у процесі підготовки майбутніх викладачів НМ як культурних вторинних мовних особистостей, посередників у створенні культуромовного середовища із національно-визначальними характеристиками німецькомовних народів.

Наукові положення з психолінгвістики й етнопсихолінгвістики дозволяють розширити вивчення й поглибити розуміння культурологічної складової МІКК, мета і завдання якої полягають у взаєморозумінні культур, зокрема української та німецькомовних спільнот.

Зазначені лінгвістичні засади формування німецькомовних навичок і вмінь переплітаються із культурними концептами бачення мовної картини світу німецькомовних народів і дають змогу виокремити національно-мовну культуру народів. У взаємозв'язку мови і культури мова виступає інструментом інтерпретації культури народу, виконує роль зовнішнього культурного елемента у діяльності мовців та здійснює вплив на співрозмовника з метою отримання адекватної поведінки за соціокультурних обставин із вирішенням комунікативного завдання.

Психолого-педагогічні складники процесу формування МІКК майбутніх викладачів НМ уможлиблюють оптимізувати СР майбутніх викладачів НМ в умовах аудиторного і позааудиторного навчання. Психологічні процеси сприйняття, породження, продукування тексту-дискурсу ІМ корелюють у педагогічному взаємозв'язку суб'єкт-суб'єктного навчання із методичними основами формування навичок, умінь, автоматизмів іншомовного спілкування у сукупності комунікативних компетентностей. Урахування структури і змісту компетентності виокремлює її цільові компоненти, де знання, навички і вміння поєднуються із емоційно-вольовим, ціннісно-смісловим аспектами, що забезпечує готовність студента магістратури до здійснення міжкультурно-комунікативних актів на рівні дискурсивної діяльності.

Провідна роль належить викладачеві НМ як організатору і наставнику студентів магістратури, як взірцеві носія рідної мови і культури. Плюрицентричний, студентоцентричний та емпатоцентричний підходи до організації освітнього процесу вирізняють викладача НМ як посередника у плюрикультурному середовищі, де зберігається ідентичність кожного учасника німецькомовного спілкування.

Концептуальні положення створення методичної системи формування МІКК майбутніх викладачів НМ ґрунтуються на засадах функціонування нормативної літературної НМ із урахуванням її національних варіантів, що становить міжкультурний аспект оволодіння німецькомовним спілкуванням.

Компонентний склад МІКК надає підстави виокремлювати і тематизувати в процесі підготовки майбутніх викладачів НМ національно-культурний феномен; культуромовний вербально-семантичний інструментарій із

невербальними засобами спілкування; професійно спрямоване їх використання, а також застосовувати їх у різних сферах спілкування, типових соціально-комунікативних ситуаціях; розвивати уміння ведення дискурсу, керуючись навчальними метакогнітивними і когнітивно-комунікативними стратегіями.

Сучасними підходами до оволодіння МІКК студентами магістратури під час СР слугують особистісно-діяльнісний, компетентнісний, комунікативний, культурологічний і системний підходи, в поєднанні яких розвиваються їхні іншомовні здібності на рівні міжкультурного спілкування, що забезпечує природний шлях до цільової мети через виконання мовно-мовленнєвих завдань. Виокремлені завдання конкретизують цілі кожної із комунікативних компетентностей, які становлять МІКК, де міжкультурний аспект визначає знання і розуміння національно-культурної природи носіїв НМ. Дотримання принципів формування МІКК майбутніх викладачів НМ уможливує моделювання навчально-пізнавального й комунікативного середовища, в якому студенти магістратури є відповідальними за власну індивідуальну творчу траєкторію, на шляху якої розглядаються й конкретизуються міжкультурні особливості оволодіння іншомовним спілкуванням у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Ключем до міжкультурного усвідомлення власного “Образу-Я” є зміст навчально-методичних матеріалів, який охоплює предметний і процесуальний аспекти. Основоположним документом для укладання змісту формування МІКК майбутніх викладачів НМ слугує Типова програма з НМ, де маніфестується тематика іншомовного матеріалу та вимоги до її оволодіння відповідно до рівня й етапу навчання і вивчення ІМіК. Завершальний етап другого (магістерського) рівня здобуття вищої освіти досягає С2.2 загальноєвропейських рекомендацій, що свідчить про компетентність користувача НМ, який готовий до здійснення міжкультурної комунікації в освітній та професійній сферах спілкування. Автентичність і культурна спрямованість іншомовного матеріалу виокремлюють національно-специфічні особливості оволодіння НМ та інтеріоризуються в дискурсивну діяльність, що надає міжособистісному спілкуванню культурного колориту з урахуванням невербальних засобів комунікації.

Процесуальність навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів НМ під час СР охоплює знання, навички і вміння, які формуються завдяки виокремленій номенклатурі показників міжкультурного аспекту як складника кожного різновиду компетентності для підготовки фахівців у галузі іншомовної освіти.

Через зміст іншомовного матеріалу реалізується система вправ і завдань як для цільової, так і професійно спрямованої мети, що, в свою чергу, виокремлює особливості контролю / самоконтролю та оцінювання / самооцінювання власних іншомовних здобутків. Реалізація німецькомовного матеріалу із дотриманням підходів і принципів навчання відкриває шлях до усвідомлення культурної вторинної мовної особистості викладача НМ, уможливує міжкультурну діяльність у контексті діалогу культур, де рідна

мова визначає ідентичність мовця, його неповторність у розмаїтті лінгвокультур і цивілізацій.

У навчально-пізнавальному процесі СР є однією з домінантних діяльностей і самовідповідальності за самопізнання іншомовної картини світу. Задля цього оволодіння майбутніми викладачами НМ методологічним інструментарієм уможлиблює пошук адекватних й оптимальних методів, технологій і засобів навчання, які сприяють виокремленню в іншомовному матеріалі національно специфічних формул комунікативної поведінки представників німецькомовних спільнот. Різноманітні методи, технології й засоби навчання НМіК гармонійно поєднуються під час здійснення дискурсивної діяльності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, де технологія діалогу культур або культурний асимілятор як засіб домінують у розв'язанні проблемних комунікативних завдань. Інформаційно-комунікаційна технологія навчання НМіК поєднує низку технологій з метою отримання й обміну інформацією між комунікантами різних лінгвокультур, що розширює культурний світогляд мовної особистості студента магістратури та поглиблює його знання щодо усвідомлення національних мовно-мовленнєвих особливостей носіїв НМіК.

Успішність виконання вправ і завдань студентами магістратури залежить від адекватного вибору технологій навчання НМ, оскільки технологія навчання уможлиблює вибір комунікантом того шляху, який забезпечить результативність іншомовних дій, в основу яких закладено національні цінності німецькомовних народів. Спонування до іншомовної діяльності здійснюється через систему вправ і завдань, автентичність їхньої природи, коли перед студентом магістратури стоїть комунікативна проблема, яка підлягає розв'язанню у нових соціально-комунікативних умовах. Поетапність, мультимодальне сприйняття і розуміння німецькомовної інформації регулюється вправами і завданнями, що виокремлює цілеспрямований шлях в умовно-комунікативних діях. Набуття фахових знань, формування професійно спрямованих мовно-мовленнєвих навичок і вмінь перебуває в перманентному поєднанні з цільовою функцією НМ - взаєморозуміння суб'єктів спілкування на міжкультурному рівні. Розуміння важливості дискурсивно-конвенціональних знаків і реєстрів мовлення зумовлюється комунікативними ситуаціями, в яких емоційно-вольовий критерій відіграє роль культуромовної особистості. Мисленнєво-мовленнєва діяльність студентів магістратури вдосконалюється в контексті методичної системи, в якій пріоритетним є формування компетентностей: мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної, міжкультурної, професійної та дискурсивно-компенсаторної, що становить МІКК в умовах підготовки майбутніх викладачів НМ.

Навчальні досягнення майбутніх викладачів НМ у формуванні МІКК визначаються контролем / самоконтролем та оцінюванням / самооцінюванням з боку викладача НМ і студентів магістратури відповідно до критеріальних параметрів володіння німецькомовним спілкуванням у чотирьох видах мовленнєвої діяльності та співвідносяться з ОП підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальностей 035 "Філологія",

спеціалізація 035.043 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька мова та 014 “Середня освіта“, спеціалізація - “Німецька мова і література”. Контроль та оцінювання відбуваються з урахуванням набуття знань і розуміння міжкультурного аспекту в навчанні і вивченні НМ, що наближає майбутніх викладачів НМ до усвідомлення національних цінностей рідної та німецькомовних культур, процес подання яких потребує вмінь бути посередником між ними, здійснюючи міжкультурну комунікацію в освітній діяльності. Набуті знання, навички і вміння МІКК майбутніх викладачів НМ контролюються й оцінюються на рівні окремої практичної дисципліни НМ і конкретизуються завдяки міжкультурному портфолію з метою усвідомлення власного культурно-мовного розвитку в німецькомовній комунікативній діяльності та відповідності загальноєвропейським вимогам, які визначають компетентного користувача з рівнем С2.2 володіння ІМіК.

Критерії якості навчальних досягнень студентів магістратури через формувальний і підсумковий контроль / самоконтроль, оцінювання / самооцінювання уможливають заохочення майбутніх викладачів НМ до самопізнання й самонавчання, що стимулює їхню особистість формувати властивості національно-культурного мовця під час здійснення комунікативного акту дискурсивної діяльності НМ. На основі виокремлених об’єктів контролю й параметрів оцінювання передбачається адекватність дискурсивно-компенсаторних дій студентів магістратури в міжкультурному спілкуванні та констатується їхня здібність бути культурною вторинною мовною особистістю майбутнього викладача НМ.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абрамович, С. Д. & Чікарькова, М. Ю. (2013). *Мовленнєва комунікація : підручник*. Видавничий дім Дмитра Бураго.
- Аджабі, Я. & Застровський, О. (2015). Семантичний рівень мовної особистості. Особливості інтерпретації слів арабською та німецькою мовними особистостями . *СНУ ім. Лесі Українки. Актуальні питання іноземної філології*, 2,5–11.
- Амеліна, С. М., Аззоліні, Л. С., Беньямінова, Н. Є. та ін. (2006). *Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України*. Ленвіт.
- Антоненко, І. І. (2020). *Методика формування компетентності у професійному орієнтованому англійському писемному мовленні майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування* [Дис. канд. пед. наук, Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського; Південноукраїнської національний педагогічний університету ім. К. Д. Ушинського]. Репозитарій Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського <http://dspace.pdpu.edu.ua/>
- Арванітопуло, Е. Г. (2005). Реалізація проектної методики навчання іншомовного спілкування в середній школі. *Іноземні мови*, 4, 3–11.
- Бакум, З. П., Пальчикова, О. О. & С. С. Костюк. (2019). *Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід* [монографія ]. ФОП Осадца Ю. В.
- Балабуха, К. В. (2007). *Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології*. [Дис. канд. пед. наук, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського]. <http://surl.li/tlwom>
- Барабанова, Г. В. (2005). *Методика навчання професійно-орієнтованому читанню в немовних навчальних закладах*. [монографія ]. Фірма “ІНКОС”.
- Баранова, Ю. В. (2019). *Формування у вчителів іноземних мов готовності до науково-дослідної роботи* [Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова]. Репозитарій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. <https://enpuir.npu.edu.ua/>
- Бартош, І. А. (2021). *Методика навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою*. [Дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка]. Репозитарій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
- Басай, Н. П. (2017). Засоби навчання іноземних мов у початковій школі. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота*. 11(40). 19-22.
- Басай, Н. П. (2016). Реалізація культурологічного підходу через діалог культур у змісті навчального посібника елективного курсу “Німецькомовні країни” *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”*. 2 (39). 21–26.

- Берегова, Г. Д. & Предместніков, О.Г. (2021). *Культура мовлення у системі професійної підготовки молоді*: [монографія]. ОЛДІ-ПЛЮС.
- Бацевич, Ф. С. (2011). *Вступ до лінгвістичної прагматики*. Академія.
- Бацевич, Ф. С. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики : підручник*. - 2-ге вид. доп. Академія.
- Бацевич, Ф.С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Довіра.
- Бацевич, Ф.С. (2010). Лінгвокультурні аспекти комунікативної толерантності. *Соціогуманітарні проблеми людини*, 5, 108-119.
- Бачинська, Н. Я. (2011). Лінгвістичні основи формування соціокультурної компетентності студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 29, 18–21
- Бегека, Д. А. (2015). *Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету* [Автореф. дис канд. пед. наук Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова]. Репозитарій національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. <https://enpuir.npu.edu.ua/>
- Безвін, Ю. Г. (2017). *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності* [Дис. канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Бенера, В. Є. (2017). *Організація самостійної роботи магістрів в умовах інтенсифікації навчання* [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*, 8, 9–24.
- Бенера, В. Є. (2018). Інтенсифікація самостійної роботи магістрів засобами інтерактивних технологій. (Ред. Н. М. Дем'яненко). *Історико-педагогічні студії : науковий часопис 11-12, V Морозівські читання в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова* 38-52. Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Березовська, О. & Тригуб, І. (2011). Формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4, (2), 133–39.
- Берестенко, О. Г. (2013). *Культура професійного спілкування*. Навч.-метод. посіб. для студ. ден. та заоч. форм навчання всіх спец. гуманіт. Профілю. Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка. <http://surl.li/gpjuj>
- Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2. 26–31.
- Бех, І. Д. (2022). Компетентнісний підхід як освітня стратегія <https://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf>
- Биконя, О. П. (2017). *Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей* [Дис. доктора пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Бирюк О.В. (2006). Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчання читання англомовних публіцистичних

- текстів [Автореф. дис канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Бігич О. Б. (2017). Блоги як сучасні засоби формування міжкультурної компетентності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*, 29(2), 18–21.
- Бігич, О. Б. (2017). Креативне письмо на уроках іноземної мови: малі віршовані форми як засоби формування міжкультурної компетентності. *Іноземні мови*, 2, 11-15.
- Бігич, О. Б. (2018). *Посібник для самостійної роботи студентів магістратури (спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізація 014.02 Мова і література (іноземна мова і література) з вибіркових дисциплін «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур» і «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур»*. : Навч. Посібник. Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2018). Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*, 28,189-197.
- Бігич, О. Б. (2020). Самостійна робота студентів з елективного курсу “Сучасні засоби навчання іспанської мови” в умовах дистанційного навчання. *Іноземні мови*, 4,3, 4–40.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунов М. С. та ін. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень*. [колективна монографія] (О. Б. Бігич, Ред.). Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. (С. Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г.Е. та ін. (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної компетентності: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осн.-кваліф. рівня “магістр”]* (С.Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт.
- Бігич, О.Б. (2004). *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*. [монографія]. Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О.Б. (2005). Освітня автономія студента в процесі методичної освіти. *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*, 8, 257–263.
- Бігич, О.Б. (2010). *Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови*. [монографія].Віпол.
- Бігич, О.Б. (2017). Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови . *Іноземні мови*,2,3-9.
- Білик, О. М. & Брагіна, Т. М. (2019). Використання методики культурного асимілятора викладанні української мови як іноземної. *Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XXIII Міжнародної науково-практичної конференції. 6–7 червня 2019 року*. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.7–9.

- Білоус, О.М. (2013). *Теорія і технологія перекладу. Курс лекцій: доопрацьований та доповнений*. Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень. РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
- Білоус, О.М. & Пянковська, І.В. (2021). *Національні варіанти німецької мови (у лінгвогеографічному, соціолінгвістичному, лінгвістичному аспектах) : Навч. посібник*. “Центр учбової літератури”.
- Бондаренко, А.Ф. (2005). *Основы психологии. Учебник для студентов факультетов славянских языков КНЛУ*. Изд. центр КНЛУ.
- Бондаренко, Г.Л. (2012). *Історія педагогічної риторики: навч. посіб.* ДП “Видюдім “Персонал”.
- Борг Дж. (2022). *Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування*. пер.з англ. Н.Лазаревич. Вид-во “Ранок” : Фабула.
- Бориско, Н. Ф. (1999). *Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения)*. [монографія]. Изд. центр КГЛУ.
- Бориско, Н.Ф. (2010). Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методик нужно будущему учителю? *Іноземні мови*, 2, 3–10.
- Бориско, Н.Ф. (2015). Проблемы межкультурной коммуникации и подготовки переводчиков. *Іноземні мови*, 3, 15–25.
- Бориско, Н.Ф. (2018). Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*, 1, 9-20.
- Борщовецька, В.Д. & Ігнатенко, В.Д. (2018). *Основы методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб.* БНАУ.
- Бочкарьова, О.Ю. (2007). Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання. [Автореф. дис канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Булах, І.С. (2004). *Психологічні основи особистісного зростання підлітків*. [Автореф. дис доктора. пед. наук]. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Бурак, М. І. (2019). *Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності*. [Дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка]. Репозитарій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
- Буряк, В. (2008). Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів. *Вища школа*, 5, 10–24.
- Бухбиндер, В.А & Китайгородска Г.А. (1988). Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Вища школа.
- Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія.: підр. [для студ. вищ. навч. закл.]*. [3-те вид.]. Центр учбової літератури.

- Васянович, Г. П. (2012). *Основи психології: навчальний посібник*. Педагогічна думка.
- Велитченко, Л. К. (2011). *Загальна психологія в основних категоріях і поняттях: програмн. довідн.* (Ред. О.Я.Чебикіна). видавець Букаєв Вадим Вікторович.
- Верлань, А.Ф. & Тверезовська, Н.Т. (1998). Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання. *Педагогіка і психологія*, 3, 126–132.
- Ветахов, А.М. (2006). Психолого-педагогическая характеристика методов самостоятельной учебной деятельности школьников по иностранному языку. *Іноземні мови*, 3, 21–23
- Висоцька, Н. (2014). Проблема класифікації текстів у мовознавстві. *Наукові записки ТНПУ. Серія: Мовознавство*, II (24), 57–61.
- Вітвицька, С. С. (2006). *Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульнорейтинговою системою навчання для студентів магістратури*. Центр навчальної літератури. <http://surl.li/ngpby>.
- Вознюк, О. В. (2020). Теоретичний аналіз провідних категорій креативної педагогіки. *Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства: збірник наукових праць*. 2 (В.В.Павленко, Ред.). ФО-П Левковець Н.М. 39–47.
- Вознюк, О.В., Дубасенюк, О.А., Костюшко, Ю.О., Осадчук, Н.П. & Сидорчук Н.Г. (2020). *Теорія і практика професійної акмеології*. [монографія]. Вид-во ПП "Євро-Волинь".
- Ворона, Т. О.& Корягіна, А. Ю. (2021). *Методичні вказівки щодо поповнення лексичного запасу студентів шляхом використання комп'ютерних програм : методичні вказівки*. Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили.
- Гавриленко, А. О. (2019). *Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу*. [Автореф. дис канд. пед. наук]. Київський національний авіаційний університет.
- Гавриш, О. (б.д.) Проблеми фонематичного розпізнавання приголосних в німецьких текстах. Взято 11 червня 2022 з <http://surl.li/ttqls>
- Гаманюк, В. А. (2012). *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика*. [монографія]. Видавничий дім.
- Гільбух, Ю. З. (1992). *Темперамент і пізнавальні здібності школяра: діагностика, педагогіка*. Ред. Н.С. Лісняк.
- Годованець, Н. І. (2019). Проектний метод вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота"*. Випуск 31. С.47-48.
- Годованець, Н. І.& Леган, В. П. (2017). Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. *Науковий Вісник Ужгородського університету. Серія: "Педагогіка. Соціальна робота"*, 1(40), 60–62.
- Голік, О. (2014). Особливості самостійної роботи магістрантів. *Молодь і ринок*, 12 (119), 101–104.
- Голік, О. Б. (2010). *Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: Навчальний посібник*. Вид-во "Ноулідж". <http://surl.li/tndka>

- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
- Горошкіна, О., Караман, С., Бакум, З., Караман, О. & Копусь О. (2015). *Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: Навч. Посібник*. (О. Горошкіної & С. Карамана Ред.). <http://surl.li/tnevg>.
- Гречихіна, Н. В. (2013). Науково-навчальний текст як інтегральний феномен. *Наукові записки. Національного університету "Острозька академія". Сер. : Філологічна*, 35, 73–76.
- Гриценко, Т. Б., Гриценко, С. П., Кондратюк, А. Ю. та ін. (2009). *Культурологія*. (Т. Б.Гриценко. Ред). Центр учбової літератури. <http://surl.li/tufji>.
- Гришкова, Р. О. (2004). Умови формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови. *Наукові праці Миколаївського держ. гуманіст. ун-ту ім. Петра Могили. Миколаїв*. 36. (23), 135–143.
- Гришкова, Р. О. (2015). *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів]*. Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили.
- Груба, Т. Л. (2019). *Методика формування мовної особистості старшокласника на уроках української мови (профільний рівень)*. [Дис. доктора пед. наук, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука].
- Гумбольдт, В. (2001). Избранные труды по языкознанию: ОАО ИГ “Прогресс”.
- Гусленко, І. Ю. (2018). *Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов» : для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад)*. Вид-во НУА.
- Гутник, В. М. (2017). *Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному коректному курсі [Автореф. дис канд. пед. наук]*. Київський національний авіаційний університет.
- Данілов, М. А. (1999). *Самостійна робота студентів : навч. посібник*. Київ Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) : Київ від 3.11 1993 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>
- Джеймс, Б. (2022). *Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування* (пер. з англ. Н.Лазаревич). Вид-во “Ранок” : Фабула.
- Дзикович, О. В. (2015). *Комунікативно-прагматичні аспекти мовлення : конспект лекцій для студентів факультету лінгвістики напряму підготовки 6.020303 «Філологія» НТУУ «КПІ»*.
- Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навчально-методичний посібник*. (2020). (В. Г. Редько, Ред.) відп. за вип. Т. К. Полонська. «КОНВІ ПРІНТ».
- Дмитренко, Т. О., Яресько, К. В., Нагаєв, В. М., Колбіна, Т. В., Копилова, С. В., Кабусь, Н. Д. & Купенко, О. В. (2016). *Основи сучасної педагогіки*. [монографія]. ПП Вишемирський. <http://surl.li/tofyd>.
- Дмитренко, Н. Є. (2020). *Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики [монографія]*. ТОВ «ТВОРИ».

- Дмітренко, Н. Є. (2021). *Методична система автономного навчання професійного орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики* [Дис. доктора пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Дмітренко, Н. Є. (2021). Методичні засади автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та Психологія*, 34, 41–47.
- Докторович, М. (2009). Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія*, 3. 144–147.
- Драч, А. С. (2017). Художній текст як засіб навчання читання майбутніх учителів англійської мови. *Вісник Запорізького національного університету*, 2 (29), 123–131.
- Дука, М. В. (2015). Поняття “Лінгвосоціокультурна компетентність” та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (51), 39–48.
- Дячук, Н. М. (2021). Формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти [Дис. доктора філософії]. Репозитарій Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/23514>
- Євтух, М. Б., Лузік Е. В. & Дибкова Л. М. (2010). *Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень* : [монографія]. КНЕУ.
- Єрмоленко, С. Я., Дзюбишина-Мельник, Н. Я., Ленець К. В. та ін. (1990). (Ред. В. М. Русанівський). *Культура української мови : довідник*. Либідь.
- Єрмоленко, С. & Титарєва, М. (2019). Особливості невербальної комунікації в Німеччині Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства. 29-33. *Матеріали VII всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників*.
- Єщенко, Т. А. (2009). *Лінгвістичний аналіз тексту: навчальний посібник*. Академія.
- Єщенко, Т. А. (2013). Роль тексту і дискурсу у формуванні професійного мовлення студентів технічних спеціальностей. *Наукові праці Вищого навчального закладу "Донецький національний технічний університет". Сер. : Педагогіка, психологія і соціологія*, 1, 215–221.
- Жайворонок, В. В. (2002). Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. *Культура народів Причорномор'я*, 32, 51–53.
- Жигалкіна, Ю. М. (2017). Вторинна мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації. *Наукові праці. Філологія. Мовознавство*, 282, (294), 36–39.
- Жлуктенко Ю. О (Ред.) (1977). *Німецько-українські мовні паралелі (Порівняльно-типологічна граматики. “Вища школа”*.
- Жлуктенко, А. Ю., Леонт'єв, А.А., Кулиш Л.Ю. и др. (1979). *Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия*. Из-во при Киевском государственном университете издательского объединения “Вища школа”.

- Жлуктенко, Ю. А. & Леонтєва А. А. (Ред.) (1979). Психолінгвістическая и лінгвістическая природа текста и особенности его восприятия. Изд-во “Вища школа”.
- Жовківський, А. М. & Кушнерик, В. І. (2007). *Методичні засади навчання німецької мови в середній школі: Навчальний посібник*. Книги – ХХІ.
- Жукевич, І. (2020). Технології навчання іноземної мови в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 27,(2), 226–230.
- Заболотська, О. О. (2007). *Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці*. [Дис. доктора пед. наук Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського] Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. <http://surl.li/tmbxx>
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. (2003). (Ред. українського видання С.Ю.Ніколаєва). Ленвіт.
- Загнітко, А. (2012). *Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни*. ДонНУ.
- Загнітко, А. (2020). *Сучасний лінгвістичний словник*. ТВОРИ, Х.
- Загнітко, А. П. & Богданова, І. В. (2017). *Лінгвокультурологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. (Ред. А. П. Загнітко). – 3-є вид., перероб. і доп. ДонНУ імені Василя Стуса.
- Загнітко, А. П. (2014). *Теорія граматики і тексту: [монографія]*. ДонНУ.
- Загороднова, В. Ф. (2018). *Основи міжкультурної комунікації : навч. Посібник*. БДПУ.
- Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : [монографія]*. Вид-во ТНПУ.
- Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською мовною комунікативною компетенцією [Дис. доктора пед. наук ]*. Київський національний лінгвістичний університет.
- Зайцева, І.В. (2015). Культурологічний компонент професійної освіти в сучасному університеті. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*, 38, 392-395.
- Закон України “Про вищу освіту” (2014). <http://surl.li/oktea>.
- Закон України “Про загальну середню освіту” (2020). [p.https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text)
- Закон України “Про освіту” (2017). <http://surl.li/ixnq>
- Засекіна, Л. В. & Засекін, С. В. (2002). *Вступ до психолінгвістики. Навчальний посібник*. Острозька академія.
- Застровський, О. А. & Пасик Л. А. (2010). Поняття міжкультурної комунікації та порівняльна характеристика німецької та української культур (на матеріалі німецької мови) *Філологічні науки. СНУ ім. Лесі України*, 7, 191–195.



- Зачепа, І. М. & Михайлова, В. І. (2020): “Ввічливість” як компонент міжкультурної компетенції (на прикладі німецької мови). 62-69. *Сучасні міжнародні відносини: актуальні проблеми теорії і практики* (С.М. Лобода Ред.) Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. ФМВ НАУ Т. IV.
- Землюк, В. (2022). Етнопсихологічні й етнополітичні особливості ідентичності українців *Наукові записки*, 34. <http://surl.li/tmcgх>
- Зеня, Л. Я. (2013). *Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи* [Дис. доктора пед. наук ]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Зеня, Л., Роман, С. & Коломінова О. (2017). Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів з використанням навчально-професійних завдань. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 4, 145–54.
- Зінукова, Н. В. (2018). *Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері* [Дис. доктора пед. наук ]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Зорівчак, Р. П. (1989). *Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози)*. Видавництво Львівського університету.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. (2004). *Педагогічна майстерність : підручник*. 2-не вид. допов. і переробл. (І.А.Зязюна, Ред). Вища школа.
- Іванова, А.С. (2006). *Навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії*. [Автореф. дис канд. пед. наук] Київський національний лінгвістичний університет. <http://surl.li/tofzj>.
- Іванова, І. В. (2021). Соціально-педагогічні передумови становлення а розвитку культурологічного підходу. *Перспективи та інновації науки. Серія “Педагогіка”, Серія “Психологія”, Серія “Медицина”*, 3(3), 46–56.
- Іванюк, І. (2016). Культурний асимілятор як засіб формування полікультурної компетентності в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2 (5), 22–26.
- Іконнікова, М. (2017). Проблеми підготовки майбутніх філологів у сучасному науковому дискурсі. *Освітній простір України*, 9, 62– 69.
- Ільченко, А. М. & Шейко, С. В. (2014). *Вища освіта і Болонський процес: Навчально- методичний посібник*. РВВ ПДАА.
- Кавицька, Т., & Осідак, В. (2018). Контроль та оцінювання у навчанні граматики англійської мови студентів-філологів. *ARS LINGUODIDACTICAE*, 2, 45–55.
- Казанжи, О. В. (2019). *Методика навчання іноземної мови: Навчально-методичний посібник* (до курсу «Методика навчання іноземної мови»).
- Калашнікова, Л. М., & Жерновникова, О.А. (2016). *Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях : навчальний посібник*. Харків.

- Калмикова, Л. О., Калмиков, Г. В., Лапшина, І. М. & Харченко, Н. В. (2008). *Психологія мовлення і психолінгвістика : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.* (Л.О.Калмикова, Ред.). Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”.
- Каменєва, Т.М. (2010). *Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використання електронного підручника.* [Автореф. дис канд. пед. наук] Київський національний лінгвістичний університет.
- Каричковська, С. П. (2016). Особливості вивчення іноземної мови як складової системи підготовки майбутніх екологів. *Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 6, 17–22.
- Карп'юк, О. (2008). *Європейське Мовне Портфоліо: Методичне видання.* Лібра Терра.
- Карпенко, Є. В. (2014). *Вікова та педагогічна психологія : Актуальні студії сучасних українських учених : навч. Посібник.* Посвіт.
- Кацавець, Р.С. (2019). *Вікова психологія. Навч. посіб.* Алерта.
- Кендзьор, П. І. (2017). *Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія та методика).* [Автореф. дис канд. пед. наук] НАПНУ Інститут Проблем виховання.
- Киливник, В. В. (2019). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в системі педагогічного коледжу.* [Автореф. дис канд. пед. наук] Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
- Кияк, Т. Р., Огуй, О. Д., & Науменко А. М. (2006). *Теорія та практика перекладу (німецька мова).* Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Нова книга.
- Кіршова, О. В. (2008). *Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів.* [Автореф. дис канд. пед. наук] Київський національний лінгвістичний університет.
- Кіршова, О. В. (2014). Сучасні цілі та завдання професійно орієнтованої мовної підготовки фахівців для вищих навчальних закладів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(13), 26, 34–38. <http://surl.li/tmcrd>
- Кіршова, О. В. (2021). *Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten : методичні рекомендації.* Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили.
- Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті.* ПОІППО.
- Коваленко, О. Ю. (2015). Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*, 15(1), 170–172.
- Коваль, Л. М. (2021). *Психолінгвістика : методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти магістерського рівня освітньо-професійної програми «Українська мова та література».* Видавництво ФОП Кушнір Ю.В.
- Коваль, Т. І. (2008). *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з*

- інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів*. [Дис. доктора пед. наук ]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Коваль, Т. І., Сисоєва, С.О. & Сущенко Л. П. (2009). *Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності*: Навч.-метод. посібник. Вид.центр КНЛУ.
- Кожедуб, Л. Г. (2010). *Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів*. [Автореф. дис канд. пед. наук] Київський національний лінгвістичний університет.
- Козак, А. (2023). Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*, 118, 106–110. <https://core.ac.uk/download/pdf/153578979.pdf>
- Кокор, М. М. (2014). Особливості використання педагогічної рефлексії у процесі професіоналізації викладача – початківця англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*, 33, 88–91.
- Колодько, Т. М. (2005). *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*. [Автореф. дис канд. пед. наук]. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.
- Коломієць, Б. С. (2019). *Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін* [Автореф. дис канд. пед. наук]. Хмельницький національний університет.
- Комогорова, М. І. (2019). Особливості застосування технологій проблемного навчання на уроках англійської мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова . Теорія і практика навчання та виховання*, 17, 95–98.
- Конверський, А. Є. (Ред.) (2013). *Культурологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Фоліо.
- Концепція нової української школи*, Міністерство освіти і науки України від 27.10.2016 р. <http://surl.li/hoha>
- Корнева, З. М. (2007). Самостійна робота як провідна форма організації навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою професійного спрямування у немовному вищому закладі освіти. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1(19). <http://surl.li/ttxec>.
- Костюк, С. С. (2018). *Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови* [Дис. канд. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Репозитарій Київського університету імені Бориса Грінченка.
- Костюк, С. С. (2018). Підходи та принципи формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців у процесі навчання української мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 32, 46–59.

- Кричківська, О. В. & Лиса Н. С. (2017). Критерії та показники сформованості міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-випускників вищих навчальних закладів економічного профілю. *Молодий вчений*, 10 (50), 461–466.
- Кривчікова, Г. В. (2005). *Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови*. [Автореф. дис канд. пед. наук] Київський національний лінгвістичний університет.
- Кудіна, О. Ф. & Пророченко, О. П. (2005). *Перлини народної мудрості. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів*. НОВА КНИГА.
- Кузнецова, О. Ю. (2014). Теоретичні і методичні аспекти індивідуалізації навчальної діяльності студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 35, 96-106. <http://surl.li/togbd>.
- Куранова, С. І. (2012). *Основи психолінгвістики : навч. посіб.* Академія.
- Курило, Л. В. (2013). Вправи для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення. *Іноземні мови*, 1, 28-33.
- Курінна, Л. В. (2020). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки* [Дис. канд. пед. наук, Класичний приватний університет]. Запоріжжя. <http://surl.li/tmquz>
- Кучеренко, І. (2018). Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі*, 3, 14–21.
- Кушніров, М. О. (2014). Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 348-356.
- Левітін, Т. Л. (2007). Структурні й семантичні особливості відтворення німецько-та англійських реалій українською мовою. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*, 5 (46), 1, 16–19
- Леган, В. (2011). До проблеми методів викладання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 23, 2–74.
- Лозова, О. М. (2011). *Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально-методичний посібник*. Київський університет імені Бориса Грінченка.
- Лощенкова, І. Ф. (2004). Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов. [Автореф. дис канд. пед. наук]. Інститут проблемного виховання АПН України.
- Ляшенко, О. І. & Жук, Ю. О. (Ред.). (2014). *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи*. [монографія]. Педагогічна думка.
- Майер, Н. В. (2015). *Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика*: [монографія]. Вид.центр КНЛУ.

- Майєр, Н. В. (2023). *Технології креативного навчання іноземних мов і культур: навчальний посібник для самостійної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти*. Видавництво Ліра-К.
- Максименко, В. П. (2013). *Дидактика: курс лекцій: Навч. посіб.* ХмЦНП.
- Максименко, Н. А. (2009). Австрійський та швейцарський варіанти німецької літературної мови. *Наукові праці*, 119 (106), 31-35.
- Мамчур, Л. (2018). Формування мовної особистості в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». 74-78. (О. М. Семенов, Ред.) *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції*. Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
- Манакін, В. М. (2012). *Мова і міжкультурна комунікація*. ЦУЛ.
- Мартиненко, О. Є. (2017). *Методика формування англійської компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання*. [Автореф. дис канд. пед. наук] Репозитарій Київського національного лінгвістичного університету. <http://surl.li/togbs>.
- Мартінова, Р. Ю. (2007). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов*. [монографія]. Інститут педагогіки АПН України
- Мачинська, Н. І. & Стельмах С.С. (2012). *Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник*. Львівський державний університет внутрішніх справ.
- Мачинська, Н.І. & Стельмах, С.С. (2012). *Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник*. Львівський державний університет внутрішніх справ.
- Машкіна, С.В., Усатенко, Т.П., Хомич, Л.О. & Шахрай Т.О. (2016). *Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності*. [монографія]. ІПОД НАПН України.
- Мельничук, Р. І. (2017), *Фоносемантичні явища у сучасній німецькій мові (теоретико-експериментальне дослідження)* [Автореф. дис канд. пед. наук] Запорізький національний університет. <http://surl.li/tmrmg>
- Мирончук, Н. М. (2020). *Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: теорія і практика: [монографія]*. Вид. О. О. Євенок.
- Михайлишин, Р. (2011). Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*, 27, 91–100.
- Мичковська, В. Р. & Бец, Ю. І. (2013). Поняття "полікультура" та "полікультурне виховання" в сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. Вип. 39(3)*. 255–258.
- Мілютіна, О. К., Лавриченко, Н. М., Заремська, І. М. та ін. (2018). Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для Нової української школи: колективна [монографія]. (Н. М. Лавриченко, Ред.). Видавничо-виробниче підприємство «Мрія».
- Мірошник, В. В, Власенко, Л. В, & Титаренко, А. М (2020). Інтернет-ресурси та їх застосування під час вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 44, 171–174.

- Моргунова, Н. С. (2015). Мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень студентів навчання української мови як іноземної. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 51, 66–75.
- Морська Л. І. (2008). *Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник*. Астон.
- Національна рамка кваліфікацій*. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. <http://surl.li/gkrz>.
- Немченко, С. Г., Голік, О. Б. & Лебідь, О. В. (2014). Педагогіка вищої школи: *Підручник для студентів вищих навчальних закладів*. ЛАНДОН-XXI.
- Нікітіна, А. В. (2013). *Педагогічний дискурс учителя-словесника: [монографія]*. Ленвіт.
- Нікітіна, А. В. (2015). Наукова робота магістрантів-філологів у процесі опанування лінгвістичних дисциплін. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*, 2, 227–234.
- Ніколаєва, С. Ю. & Бадаянц, Г.С. (Ред.) (2001) *Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів*. Ленвіт.
- Ніколаєва С. Ю. (2006). Проектна робота “Europa is more than you think” для учнів старшої школи. *Іноземні мови*, 1, 3–16.
- Ніколаєва С. Ю. (2016). Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Іноземні мови*, 2, 3–9.
- Ніколаєва С. Ю., Бориско, Н. Ф. & Майєр, Н. В. (2019). *Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти: Навч.-метод. посібник для студентів магістратури*. Видавничий центр КНЛУ.
- Ніколаєва, С.Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2, 11–17.
- Ніколаєва, С. Ю. (2017). “Від навчання іноземної мови” до “міжкультурної іншомовної освіти”: сторічна історія цілей навчання (1917-2017). *Молодий вчений*, 8 (48), 256-262.
- Ніколаєва, С. Ю. (2008). *Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці)* : Навчальний посібник. Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, 3, 3–10.
- Ніколаєва, С. Ю., Борецька, Г. Е., Майєр, Н. В., Устименко, О. М., Черниш В. В. та ін. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: [колективна монографія]* (С. Ю.Ніколаєва & І. Ф. Соболевої Ред.). Ленвіт.
- Овчарук, О. В. ( 2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* . “К.І.С.”.
- Огієнко, І. (Митрополит Іларіон). (2004). *Історія української літературної мови*. Упоряд. авт. передмови і коментарів М. С. Тимошик. 2-ге Вид. випр. Наша культура і наука.
- Огієнко, І. (митрополит Іларіон) (1995). *Історія української літературної мови* / Упоряд. авт. іст-біограф. нарисів та приміт. М. С. Тимошик. Либідь.

- Огренич, М. А. (2011). *Формування мовленнєвого етикету в майбутніх економістів в англomовному діловому спілкуванні* [Дис. канд. пед. наук, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського]. Репозитарій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
- Олендр, Т. М. (2015). Деякі проблеми використання інноваційних технологій контролю й оцінювання знань студентів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 55–364.
- Олійник, І. П. (2012). *Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня*. Методична розробка. Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти в Одеській області. Котовськ.
- Ортинський, В. (2017). *Педагогіка вищої школи: підручник*. Видавництво Львівської політехніки.
- Осідак, В. В. (2005). *Комплексний контроль рівня сформованості англomовної граматичної компетентності майбутніх філологів*. [Автореф. дис канд. пед. наук] Київський національний лінгвістичний університет.
- Осова, О. О. (2020). *Дидактичні засади навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із застосуванням технологічних інновацій* [Дис. доктора пед. наук «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка]. <http://surl.li/tticj>.
- Павленко, В. М. (2019). *Етнопсихологія : підручник*. ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Палеха, О. М., Астахова, С.А. & Мюллер Н. (2019). Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України. *Молодий вчений*, 5.1. (69.1), 168–171. <http://surl.li/tneez>.
- Пальчикова, О. (2018). Критерії та показники сформованості крос-культурної компетентності студентів-філологів. *Педагогічний процес: Теорія і практика (Серія: Педагогіка)*, 1-2 (60–61), 116-123.
- Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова С. В. та ін. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник*. Академія.
- Педагогічна Конституція Європи*. <http://surl.li/sgdrk>
- Пентиліук, М. І. та ін. (Ред.). (2011). *Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: Посібник для студентів пед. університетів та інститутів*. Ленвіт.
- Петрашук, О. П. (1999). *Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі*. [монографія]. Видавничий центр КДЛІУ.
- Петренко, Л. П. (2014). Місце дидактичних положень К.Д. Ушинського у системі сучасної вітчизняної педагогіки. *Ідеї К.Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К.Д. Ушинського)*, С. 99–106.
- Піддубний, С. В. (2016). *Українська цивілізація. Ведія : словник-довідник української праісторії та ведичної культури*. Мандрівець.
- Пірен, М. І. (2011). *Етнопсихологія: підручник*. Університет “Україна”.

- Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (2014). <http://surl.li/gfawj>.
- Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах* (2014). <http://surl.li/gfawj>.
- Полонська Т. (2021). Система вправ і завдань для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5-6-х класів гімназії в читанні. *Український педагогічний журнал*, 1, 109–117.
- Полонська Т., Пасічник О. & Горошкін І. (2022). *Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій : методичні рекомендації*. (В. Редько, Ред.). [Електронне видання]. Педагогічна думка. <http://surl.li/tnepd>
- Полонська, Т. К. (2021). Засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5-6 класів гімназії у письмі. *Проблеми сучасного підручника*, (26), 176–190.
- Полонська, Т. К., Басай Н. П. та ін. (В.Г.Редька, Ред.) (2013). *Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник*. Педагогічна думка.
- Пометун, О. & Пироженко, Л. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. Видавництво А.С.К.
- Пометун, О.І. & Пироженко, Л.В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод.посіб.* (О.І.Пометун. Ред.). Видавництво А.С.К..
- Помилуйко, В.Ю. (2020). *Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці* [Автореф. дис канд. пед. наук]. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.
- Попова, Л. М. & Гудій, С. О (2019). Лінгводидактична категорія “вторинна мовна особистість” в процесі формування іншомовної компетенції майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові часописи Університету імені М. П. Драгоманова Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, 31,31-34.
- Постанова “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”* від 16.11.2000 р. №1717 <http://surl.li/llevt>.
- Похитун, Т.А (2017). Особливості артикуляції німецьких приголосних. *Молодий вчений*, 4.1 (44.1),117-121.
- Почепцов, Г. Г. (2001). *Теорія комунікації*. Ваклер.
- Прилипка, Д. О. (2021). Міжкультурний тренінг для формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності у діалогічному мовленні (іспанська мова після англійської). *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. Випуск 34*, 112-123.
- Прокопенко, Л. М. (Ред.). (1991). Педагогічна психологія. ХНПУ.
- Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»* (2020). <http://surl.li/nydd>.



- Професійний стандарт на групу професій “Викладачі закладів вищої освіти”* (2021). <http://surl.li/piqw>.
- Рапопорт, И. А. и др. (1987). *Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: Пособие для учителей*. Валгус.
- Ратушний, І. (2010). *Школа майбутнього: Інтернет та вивчення іноземних мов: Методичний посібник*. Лібра Терра.
- Редько, В. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*, 8-9, 28-35
- Редько, В. Г. (2019). Концептуальні засади змісту освітнього іншомовного комунікативного середовища компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Педагогіка і психологія*, 1, 13–23.
- Редько, В. Г. (2022а). Моделювання процесу формування в учнів закладів загальної середньої освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 155–169.
- Редько, В. Г. (2022б). Шкільний підручник іноземної мови: проектування, конструювання, апробація. [монографія]. [Електронне видання]. *Педагогічна думка*. <http://surl.li/tnipb>.
- Резнік, В. Г. & Лобачова, С. В. (2017). Проблеми організації автономного навчання іноземних мов студентів вищої школи : сучасні методи та стратегії. *Молодий вчений*, 12.1. (52.1), 76–79.
- Рибалко, Л. С., Черновол-Ткаченко, Р. І. & Твердохліб, Г. В. (2019). *Професійна самореалізація педагогів: іншомовне освітнє середовище, технологія самореалізації вчителів іноземної мови*. Вид. група «Основа».
- Роман, С. В. (2009). *Методика навчання англійської мови у початковій школі*. Навч. посібник. Ленвіт.
- Романченко, А. П. (2018). Елітарна мовна особистість: критерії виокремлення. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності “Львівський філологічний часопис”*, 3, 219–222.
- Романченко, А. П. (2019). *Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу: комунікативні аспекти*: [монографія]. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова.
- Романюк, О. С. (2016). Дискурс як інтерактивна комунікативна діяльність. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. - 24(1), 149-152.
- Руденко, Т. А. & Гаврилова, І. М. (2019). Специфіка перекладу безеквівалентної лексики у німецькій мові. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія “Філологічні науки”*. *Мовознавство*, 12, С.193–197.
- Савицька, О. В. & Співак, Л. М. (2019). *Етнопсихологія: Навч. посіб.* - 4-те вид. Каравелла.
- Савченко, О. О. (2020). *Етнокультурний компонент у семантиці назв елементів рельєфу (на матеріалі паремій української та української мов)* [Дис. канд. філол. наук, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка]. Донецький національний університет ім. Василя Стуса.

- Савчин, М. В. (2007). *Педагогічна психологія*: Навч. посіб. Академвидав.
- Савчук, В. А. (2017). Національна самосвідомість: огляд психологічних концепцій. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія" Серія "Психологія"*. Випуск 5. 147–157.
- Сажко, Л. А. (2011). Шляхи формування іншомовної компетентності в говорінні студентів мовних спеціальностей. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Сер. : Педагогіка. 173, 161, 116–119.
- Сажко, Л. А., Зеня, Л. Я., Бирюк О. В. та ін. (2015). *Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: проблеми та перспективи* [монографія] (Л. А. Сажко Ред.). Вид. центр КНЛУ.
- Самойленко, Н. (2018). Интеграция научно -исследовательско й и учебной работы в профессиональной подготовке студентов гуманитарных факультетов университета. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 19,1, 215–218. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/19.167641>.
- Свиридюк, В. П. (2022). Компетентнісний підхід у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх викладачів німецької мови. У *TOPICAL ISSUES OF MODERN SCIENCE, SOCIETY AND EDUCATION Proceedings of VII International Scientific and Practical Conference Kharkiv*, (с.1021–1027)
- Свиридюк, В. П. (2007). *Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу* [Дис. канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Свиридюк, В. П. (2010). *Lernen wir selbständig Referate zu schreiben: Навчальний посібник для самостійного навчання студентів спеціальності "Німецька мова і література"*. Ленвіт.
- Свиридюк, В. П. (2021). Kulturdimensionen als Orientierung beim Entwickeln der interkulturellen Kompetenz im Daf-Unterricht. У К.І. Мізін (Ред.). *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 62–65). (Переяслав, 3 грудня 2021 року) Університет Григорія Сковороди в Переяславі.
- Свиридюк, В. П. (2021). Комплекс вправ для формування у студентів-філологів навичок і вмінь розуміння варіантів німецької мови у процесі читання. *Іноземні мови*, 2, 36–43.
- Свиридюк, В.П. (2023). *Мовні зустрічі в умовах міжкультурної комунікації: Міжкультурне портфоліо з німецької мови для майбутніх викладачів. Навч. посібник з німецької мови для студентів-магістрантів (нім. мовою)*. [електронне видання] КНЛУ.
- Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Підручник. Довкілля-К.
- Семенюк, О. А. & Паращук, В. Ю. (2010). *Основи теорії мовної комунікації : навч.посіб.* Академія.

- Сергеєнкова, О. П. (2017). Рефлексія як механізм професійної самореалізації викладача вищої школи. *Міжнародний науковий журнал "Інтернаука"*, 13, 67–70.
- Сергеєнкова, О. П., Столярчук, О. А., Коханова, О. П. & Пасєка, О. В. (2021). *Педагогічна психологія. Навч. посіб.* Центр учбової літератури.
- Середа, О. М. (2006). Навчання майбутніх філологів писемного спілкування німецькою мовою засобами електронної пошти. [Автореф. дис канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Синєкоп, О. С. (2018). Міждисциплінарний підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного спілкування. *Збірник наукових праць, LXXX*. 155–161.
- Синєкоп, О. С. (2022). *Диференційоване навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій* [монографія] Київ.
- Сідун, М. М. & Полонська Т. К. (2018). *Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти* : [монографія]. МДУ.
- Сідун, М. М. & Полонська, Т.К. (2018). *Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти* / [монографія]. МДУ.
- Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь. *Іноземні мови*. 3. 3–9.
- Скляренко, Н. К. (2006). Рольова гра в інтерактивних фоновправах для формування мовних компетенцій у процесі оволодіння іноземною мовою. *Іноземні мови*, 4, 15–17.
- Сковорода, Г. (1973). *Повне зібрання творів: у 2-х т.* Т. 1. Наукова думка.
- Сковорода, Г. (2011). *Повна академічна збірка творів.* (Л. Ушкалов Ред). Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій.
- Скрипник, Н. І. (2019). Соціокультурна компетентність як складова мовної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності "Львівський філологічний часопис"*, 6, 186–191.
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З.В. та ін. (.2001). *Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб.* Просвіта..
- Скуратівський, В. Т. (1988). *Берегиня. Художні оповіді, новели.* Радянський письменник.
- Сніговська, О. (2014). *Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету.* [Дис. канд. пед. Наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини]. <http://surl.li/tnjqv>
- Соломаха, А. В. (2005). Взаємозв'язок світу, етносу та мови (до питання про мовну картину світу). У *Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. Серія № 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство):* (с.117–121). Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова. <http://surl.li/tnjsj>.

- Ставицька І. В. & Куценко Н. М. (2016). *Методичні рекомендації до навчання іношомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення студентів технічних університетів* [Електронне видання]. НТУУ «КПІ».
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.* (2006). Ленвіт. <http://surl.li/ftgdm>.
- Стеріополо, О. І. (2021). *Теоретичні засади фонетики німецької мови*. КНЛУ.
- Столяренко, О. Б. (2012). *Психологія особистості*. Навч. посіб. Центр учбової літератури.
- Столярчук, О. А. (2017). Динаміка професійного становлення студентів. *Психологічний часопис*, 2, 99–110.
- Струганець, Л. Бобесюк, О., Веремчук О. та ін. (2015). (Л.Струганець, Ред.). *Культура мови: від теорії до практики: [монографія]*. Навчальна книга - Богдан.
- Тарнопольский, О. Б. & Кожушко, С. П. (2004). *Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие*. Ленвит.
- Тарнопольский, О. Б. (1999). Обучение этикету иноязычного повседневного педагогического общения в языковом вузе: предисловие е исследованию. *Иноземні мови*, 1, 29-31.
- Тарнопольський, О. Б. & Кабанова М. Р. (2020). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Нова книга..
- Тарнопольський, О. Б. & Кабанова М.Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Університет імені Альфреда Нобеля.
- Тарнопольський, О. Б. (2006). *Методика навчання іношомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник*. Фірма «ІНКОС».
- Терентьева, Н. О. (2016). *Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ - початок ХХІ століття)* [Дис. доктора пед. наук. Національна академія педагогічних наук України]. Репозитарій Національного університету "Чернігівський колегіум" ім.Т.Г.Шевченка. <http://surl.li/ttrra>.
- Токарева, Н. М. (2013). *Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг.
- Тупиця, О., & Зімакова, Л. (2012). Безеквівалентна лексика: проблеми визначення. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. У зб. наук. пр. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Посвіт, 251-258.
- Тюрменко, І. І. (Ред.). (2010). *Культурологія: теорія та історія культури*. Навч. посіб. Видання 3-тє, перероб. Центр учбової літератури.
- Ференчук-Піонтковська, І. О. (2019). *Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів*. [Дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка]. Репозитарій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. <http://surl.li/togee>.
- Ференчук-Піонтковська, І. О. (2019). *Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів*

- [Дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка]. Репозитарій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. <http://surl.li/togee>.
- Фіцула М. М. (2009). *Педагогіка*: навч. посіб.- 3-тє вид. стер. Академвидав.
- Фодор, К. Й. (2021). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на засадах міждисциплінарного підходу*. [Автореф. дис канд. пед. наук]. Мукачівський державний університет. <http://surl.li/togej>.
- Форостюк, І. В. (2019). Використання кейс-методу на заняттях з англійської мови з майбутніми спеціалістами в сфері туризму. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Соціальні комунікації*, 30 (69), 2, 1.146–150.
- Фурман, А. В. (1991). *Проблемні ситуації в навчанні*: кн. для вчителя. Рад. Школа.
- Фурман, А. В. (2007). Роль і функції проблемної ситуації в навчанні. *Психологія : респ. наук. метод.* 3б, 27, 40-52. <http://surl.li/tnkqo>.
- Ходаковська, Н. Г. (2018). Становлення і розвиток кодифікованої норми німецької мови. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science* 5 (9), Vol.2. 44–49. DOI: [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_ijitss/01072018/5967](https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/01072018/5967).
- Холковська, І. Л., Волошина, О. В. & Губіна, С. І. (2019). *Основи педагогічної майстерності: практикум*. “Твори”.
- Холковська, І. Л. (Ред.) (2017). *Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник*. ТОВ “Нілан ЛТД”.
- Целякова, О. М. (2008). Формування духовної культури особистості в контексті трансформації сучасного українського соціуму [Електронний ресурс]. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 35, 46–54.
- Цільмак, О. М. (2017). *Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу*: підручник. ОДУВС.
- Чала, А. Г. (2015). Проблема організації самостійної роботи у підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 1, 77–80.
- Черниш, В. В. (2011). Інтернет-технології у професійній діяльності вчителя: вивчаємо та викладаємо іноземні мови. Посібник. *Бібліотечка журналу “Іноземні мови”*, 4. Ленвіт.
- Черниш, В. В. (2012). Інформаційно-комунікаційні засоби формування й удосконалення іншомовної комунікативної компетентності у навчальних закладах різного типу. *Іноземні мови*, 3, 8–17.
- Черниш, В. В. (2012). Контроль рівня сформованості компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*, 1, 9–16.
- Черниш, В. В. (2012). Навчання діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 4, 11–27.

- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад»*. Нова Книга.
- Черноватий, Л. М. (2018). Система вправ і завдань як категорія методики навчання перекладу. *Іноземні мови*, 2, 19–26.
- Чернякова, Ж. Ю. (2017). Інновації в управлінні самостійною роботою студентів-бакалаврів: теоретичні та методичні засади. У А. А. Сбруєвої & Г. Ю. Ніколаї (Ред.). *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах*: [монографія]. (с.387–410) Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Чуєнко, В. Л. (2011). Самоконтроль у навчанні іноземної мови. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка, 158, 146, 105–109.
- Шалаєва, В. (2019). Формування аксіологічного складника як одного з найважливіших компонентів комунікативних умінь іноземних студентів. У А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова та ін. (Ред.) *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*, 5 (89). (с.195–205). СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
- Шаповалова, Н. П. (2021). Культурний асимілятор у контексті формування міжкультурної компетентності здобувачів ОП “Культурологія” і ”Міжкультурна лінгвістика”. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2019–2020 рр.* Донецький національний університет імені Василя Стуса, 122-124.
- Шарманова, Н. М. (2015). *Етнолінгвістика : навчальний посібник для студентів факультету української філології*. (Ж. В. Колоїз, Ред.). НПП АСТЕРІКС.
- Швед, М. (2013). *Самостійна робота студентів: навч.-метод. Посібник*. ЛНУ імені Івана Франка.
- Швед, М. (2014). Вплив освіти і культури на розвиток суспільства. *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, t. XVI, pp 463–471. <https://er.ucu.edu.ua/handle/1/636>.
- Шевченко И. С. (2005). *Дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен*: [монографія]. перевод с укр. Константа.
- Шевчук, Г. З., Гаврилюк, Л. І. & Т. В. Гаврилюк. (2016). *Основні вимоги до написання наукової статті : методичні рекомендації*. ВІППО.
- Шелехова, Г. (2013). Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 543-552. <http://surl.li/tnlen>
- Шехавцова, С. О. (2018). *Соціокультурні технології викладання іноземних мов: навч.-метод. посіб. для магістрантів закладів вищої освіти*. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Вид-во ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».
- Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002.). *Філософський енциклопедичний словник*. НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди. Абрис.

- Шмир, М. Ф. (2009). 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.* 14, 259–268.
- Шмир, М. Ф. (2020). Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови. [Дис. доктора пед. наук Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка]. Репозитарій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. <http://surl.li/toget>.
- Шукліна, С. І. (2006). *Методика контролю рівня сформованості англомовної соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів.* [Автореф. Дис. канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Шульжук, Н. В. (2021). Проблема формування комунікативно-прагматичних умінь у майбутніх філологів. У І. Д. Пасічник, редкол. О. А. Вісич, Х. М. Карповець, З. В. Столяр (Ред.). *Мовна особистість в освітньому просторі: [монографія].* (с. 252-263). Видавництво Національного університету «Острозька академія», С.
- Шуневич, Б. І. (2006). *Теоретичні основи дистанційного навчання:* [навч. посіб. для магістрів за спец.8.030505 “Прикладна лінгвістика” ВНЗ IV рівня акредитації] Вид-во Національного університету “Львівська політехніка”.
- Щокіна, Н. Б. (2013). Проблемне навчання у підготовці майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : у 3 т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів вищої школи : виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр.* (М. Євтуха, Д. Герцюга Ред.). ЛНУ ім. І. Я. Франка, 296-304. <http://surl.li/togew>.
- Юрійчук, Н. Д. (2022). Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів ЗЗСО. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 200,* 166–171.
- Юханов, О. С. (2008). *Німецька лексикологія (лекції, тестові завдання, терміни.* Ленвіт.
- Яблоков, С. В. (2018). Системний підхід до викладання англійської мови за професійним спрямуванням. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» – Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»,* 4 (6), 384–396.
- Ягельська Н. В. (2005). *Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля :* [Автореф. дис канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Ягельська, Н. В. (2004). *Європейський Мовний Портфель для економістів* (проект). Ленвіт.
- Ягеніч, Л. В. (2003). Мовний портфель молодшого школяра як засіб формування стратегічної компетенції в процесі навчання іншомовного

- аудіювання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 12, 125–128.
- Яценко, Т. С., Іваненко, Б. Б., Аврамченко, С. М. та ін. (2008). *Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб.* (Т. С. Яценко. Ред.). Вища шк..
- Яшенкова, О. В. (2010). *Основи теорії комунікації: навч. посіб.* Академія.
- Allhoff D. W. & Allhoff W. (2016). *Rhetorik & Kommunikation: Ein Lehr- und Übungsbuch.* Ernst Reinhard Verlag.
- Altmayer, C. (2009). Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache In: Adelheid Hu, M. Byram (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen Modelle, Empirie, Evaluation.* Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache In H. Krumm, Chr. Fandrych u.a. (Hrsgs), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 35.2 (pp.1402–1413). De Gruyter Mouton.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In P. Haase und M. Höller (Hg.) *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 96.* Universitätsverlag Göttingen.
- Amanda, E. B. & Iraola, (2015). *Interkulturelle Kompetenz als operationalisierbare Verhaltensorientierung für die deutsch-spanische Kommunikation und Zusammenarbeit.* Zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie [Dissertation] Hamburg Bauzá Iraola.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten.* <http://surl.li/tnltl>
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten.* Berlin & New York: de Gruyter.
- Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt.* De Gruyter
- Ammon, U. (2018). Deutsch als plurizentrische Sprache und der Intertourismus zwischen den Zentren. *Sociolinguistica*, 32, 70–77.
- Appel, J. (2017). Der kommunikative Denkstil. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28, 1, 77–100.
- Arnold, J. & Fonseca-Mora, M. (2004). M. Multiple Intelligence Theory and Foreign. Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies*, 4, (1), 119-136.
- Arras, U. (2008). Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? DOI:10.1590/S1982-88372009000100011
- Bachtsevanidis, V. (2012). Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17, 2, 113–128.
- Ballweg, S. & Stork A. (2008). DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio. *Info DaF* 35, 4, 390–400.



- Beno E. (2011). Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. *Neue Didaktik*, 1, 79–96.
- Bernhard, B. M. (2002). *Sprechtraining: Professionell sprechen - auf der Bühne und am Mikrofon*. G&G Verlag.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford: BasilBlackwell.
- Bickel, H., Landolt Chr. (2018). *Schweizerhochdeutsch: Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen*. Dudenverlag.
- Blanc, B. Lieger C. u.a. (2021). *Portfolio in der Schule Anregungen für Schulleitungen und Lehrpersonen*, Zürich.
- Błasek, A. (2008). Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen. POZNAN : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Boeckmann, B. (1995). Authentische Texte, Landeskunde und Spracharbeit im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht **In: Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen. Zweite Folge**, 132–141.
- Bolacio F. & Müller J. (2017). Aussprachevermittlung im brasilianischen DaF-Unterricht – einige Überlegungen. DOI:[10.11606/1982-8837203160](https://doi.org/10.11606/1982-8837203160)
- Bolten, J. (2007). Was heißt "Interkulturelle Kompetenz?" Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. DOI:[10.1007/978-3-8349-8775-4\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8775-4_21)
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Sömmerda GmbH*.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Sömmerda GmbH. <http://surl.li/toghw>.
- Bolten, J. (2007). Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In V.Künzer & J.Berninghausen (Hrsg.). *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. (pp.21-42). Fft./ M.
- Bonacchi, S. (2011). *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Wydanie pierwsze Warszawa.
- Bonacchi, S. (2012). Interkulturelle Kommunikation, Dialog- und Konfliktforschung: Einige Bemerkungen zum Forschungsgegenstand, Erkenntniszielen, und Untersuchungsmethoden der anthropozentrischen Kulturologie. In Bonacchi, S. Mensch, Olpinska-Szkielko, M. & Pawlowski, G. (eds.): *Der Mensch - Sprachen – Kulturen, Beiträge der internationalen wissenschaftlichen Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten* (pp.35–49). Warszawa,
- Boocs-Barna, K., Feld-Knapp, I., Zsofia, K. u.a. (2015). *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Boóscz-Barna, K. Feld-Knapp, I., Kárpáti Zs., u.a. (2015). *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Borisko, N., Gutnik W., Klimentjewa M. & Ignatenko, T. (2004). *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universtäten und pädagogischen Hochschulen*. ЛЕНВІТ.
- Boryssewytsh, I. P. (2014). Rolle der Anschaulichkeit bei der Arbeit an den Hörtexten. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 1 (7), 252–258.

- Bose I., Hirschfeld U., u.a. (2013). *Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Narr.
- Bouchama, N. (2019). *Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts: Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte Unterrichtsaktivitäten und Lernstrategievermittlung [Dissertation Doktorarbeit Universität Oran]*
- Bredella L., H.Christ (Hrsg.) (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Gunter Narr.
- Brenner, G. (Hrsg.) (1995). *Die Fundgrube für den Deutschunterricht ab 5. Klasse*. Cornelsen Scriptor.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Burbat, R. (2015). Lernerautonomie im DaF-Unterricht: Entdeckendes Sprachverstehen aus Lernalternativen. <http://surl.li/tnmqo>
- Bürke, M. (1995). Österreichische Standardausprache: Vorurteile und Schibboleths. In: Muhr, R., Schrodtt, R. & Wiesinger, P. (Eds.) *Österreichisches Deutsch: Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. (pp.235-248). Hölder-Pichler-Tempsky.
- Burwitz-Melzer, E. & Quetz, J. (2002). Methoden zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten. In: Quetz, J., G. von der Handt (Hrsg.) *Neue Sprachen lehren und lernen /* (pp.116-184). Bertelsmann.
- Burwitz-Melzer, E. & Quetz, J. (2002). Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Quetz, J. Gerhard von der Handt (Hrsg.) *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. (pp.102–184). Bertelsmann.
- Bynom, A. (2001). Testing terms. *Basic Concepts: Basic Terminology. English Teaching professional*, 20.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: towards an integrated model. In D.Buttjes & M.Byram (eds). *Mediating Languages and Cultures. Towards an international Theory of Foreign Language Education*. (pp.17–30). Multilingual Matters.
- Caspari, D. & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht - Entwurf einer Typologie. In Hu, A., Byram, M. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen : Modelle, Empirie, Evaluation*. (pp. 273–285). Gunter Narr.
- Chudak, S. (2002). Die Selbstevaluation im prozess- und lernorientierten Fremdsprachenunterricht (Bedeutung, Ziele, Umsetzungsmöglichkeiten) *Glottodidactica. VOL. XXVIII. An international Journal of Applied Linguistic*. (pp.49-63). Wydawnictwo Naukowe. <http://surl.li/tnpay>.
- Chudak, S. (2008). Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht. In: Chlosta,Ch., Leder, G., & B.Krischer (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35.Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprachen 2007 an der Freien Universität Berlin*. (pp. 125-140). Universitätsverlag. <http://surl.li/tnpbx>.

- Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2016). *Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im institutionalisierten DaF-Unterricht*. Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu.
- Corder, S. P. (1983). "Strategies of communication". In Faerch, F. & Kasper, G.. *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- Czaplikowska, R. & Kubacki D. A. (2016). *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache Lehr- und Übungsbuch für künftige DaF-Lehrende* CHRZANÓW.
- Dam, L., Winter, Chr. A., & Berger B. (2023). *Autonomes Sprachenlernen. Wie Lernende Verantwortung übernehmen und Lehrkräfte dies effektiv begleiten*. Cornelsen Pädagogik.
- Das Aussprachewörterbuch: Betonung und Aussprache von über 132.000 Wörtern und Namen (2015). Berlin.
- Deardorff, D. K. (2006). *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle*, Bertelsmann Stiftung. <http://surl.li/tnpjy>.
- Delius, K., Surkamp, C. & Wirag, A. (2021). (Hg.) *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten* Universitätsverlag Göttingen.
- Dengscharz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. [Monographie]. Peter Lang.
- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96-124. <http://surl.li/tnplx>.
- Dharm, P. & Bhawuk, S. (2001). Evolution of culture assimilators: toward theory-based assimilators. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 141–163.
- Drössiger, H.-H. (2010). Zum Begriff und Problemen der Realien und ihrer Bezeichnungen. *Vertimo studijos*. 3, 36-52.
- Ebner, J. (2009). *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. 4. Auflage*. Dudenverlag.
- Ehrhard, C., & Neuland, E. (Hrsg.). (2012). *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Peter Lang.
- Ehrlich, K. (2011). *Stimmbildung und Sprecherziehung: Ein Lehr- und Übungsbuch*. UTB GmbH.
- Ende, K. (2013). *Deutsch lehren lernen: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. – Bd. 6. Goethe-Institut.
- Ersch, Chr. M. (2019). (Hrsg.) *Kompetenzen in DaF / DaZ*. Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Ersch, Chr. M. (2021). Interkulturelle Bildwahrnehmung im multimedialen DaF-Unterricht. In Ersch, Chr. M. & Grein, M. (Hrsg.). *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*. (pp.17-27). Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2010). *Richtig wissenschaftlich schreiben: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen*. UTB GmbH. S.
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2008). *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Verlag Schöningh Utb.

- Esselborn-Krummbiegel, H. (2012). *Richtig wissenschaftlich schreiben: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen*, 2., durchgesehene Auflage. Verlag Schöningh Utb.
- Faistauer, R. (1997). *Wir müssen zusammen schreiben! : kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Studien-Verl.
- Feld-Knapp, I. (2015). Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung. In: K. Boocz, I.Feld-Knapp und an.(Hrsg) *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen* (pp. 7-23). Eötvös Lorand Tudományegyetem.
- Fiehler, R. (2012). Gesprochene Sprache - gehört sie in den DaF-Unterricht? In: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo & M. Sandro (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Lerngegenstandes*. (pp. 13-28). Waxmann.
- Filzmaier, P. (2017). Die großen Tabus der Österreicher. *Zeitung "Krone"*. 32.
- Fix, U. (2022). Was ist kulturspezifisch an Texten? Argumente für kulturwissenschaftlich orientierte Textsortenforschung. <http://surl.li/tnpvj>.
- Földes, Cs. (2012). Sprache - Interaktion - Kultur: ein Beitrag zur Problemdekonstruktion anhand des Paradigmas Linguokulturologie. In: Reeg, U. & Simon, U. (Hrsg.). *Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht*. (pp.85-115).Waxmann.
- Fuchs, O. (2012). *Entwicklung interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. [Dissertation]. Göttingen.
- Fuhrhop, N., & Peters J. (2013). *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Verlag J.B. Metzler..
- Funk, H., Kuhn, Chr., Skiba, D. u.a. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Ernst Klett.
- Geier, B. (2000). *Der Erwerb interkultureller Kompetenz. Ein Modell auf Basis der Kulturstandardforschung*. [Dissertation] Passau.
- Gemeinhardt, J. „Der (inter)kulturelle Eisberg“. <http://surl.li/tnpxe>.
- Gleissner, U. (2020). Lern- und Gedächtnisstrategien des Gehirns - und wie es dabei unterstützt werden kann. In Herrmann U. (Hrsg.) *Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens-* . 3.Auflage.(pp. 171-187) BELITZ.
- Gnutzmann, C. (2010). Language Awareness. In: Hallet, W.& Könings, F.G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp.115-119). Klett.
- Godis, T. (2016). *Produktive und rezeptive Fertigkeiten Teil 1: Lesen und Hören* Trnavska universita v Trnave.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Blackwell.
- Göttert, K.-H. (2007). *Neues Deutsches Wörterbuch. Mit den aktuellen Schreibweisen*. Lingen.
- Grein, M. (2013). *Qualifiziert unterrichten: Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende*. Hueber Verlag.
- Grein, M. (2019). Interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrende – Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivität. In Chr. M. Ersch (Hg.) *Kompetenzen in DaF/DaZ* (pp.125-140). Verlag für wissenschaftliche Literatur. S.

- Grein, M. (2021). Hinführung zum Thema: Multimodalität und Digitales Lehren und Lernen. In Ersch, Ch- M. & Grein, M. (Hg.) *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen* (pp. 9-17). Frank & Timme GmbH.
- Grosch, H., Groß, A. & Leenen, W.R. (2000). *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. Saarbrücken.
- Grünwald, A. (2012). Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (pp. 54-71). Narr Verlag. <http://surl.li/tnqbi>.
- Gundula, Gwenn H. (2011). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz - ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? - In Dreyer, W. & Höbner, U. (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. (pp.238-254). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Günthner, S. (2000). Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? *Info DaF*, 27, 4, 352–366.
- Gwenn, Hiller G., Vatter, Chr. u.a. (2016). *Leitfaden Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Druckproduktion GmbH.
- Haase P. & Höller M. (Hg.) (2017). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Band 96. Universitätsdrucke Göttingen.
- Haase, P. & Höller, M. (2017). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. [Monographie]. Univ.-Verl.
- Hägi, S. (2006). Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Lang. <http://surl.li/toggs>.
- Hall, E. T. & Hall, M. R. (1990). *Hidden Differences Doing Business with the Japanese*. Anchor books Doubleday.
- Hamaniuk, V. A. (2020). German traces in Ukraine in German lessons: illustrative, interactive, communicative. *Educational Dimension. Volume 2*, 34–55.
- Hanisch, H. (2011). *Der kleine Gesellschafts-Knigge 2100. Auftreten in der Öffentlichkeit; Umgang mit Partnern, Freunden und Nachbarn*. Books on Demand.
- Hanisch, H. (2015). *Der kleine Büro-Knigge 2100: Verhalten mit Kollegen, Chefs, Sekretärinnen und Kommunikation mit Hilfe elektronischer*. Books on Demand.
- Hausstein, A. (2005). Interkulturelle Kompetenz. Theoretische Analyse und Beschreibung eines Kompetenzfeldes, *7. DaF-Brücke*, 9, 9-14.
- Hecht, D. & Schmollinger, A. (2004). *Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Methodika.
- Henfling, R. & Franzke, B. (2017). *Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland: 20 Critical Incidents mit Lösungsmustern*. W. Bertelsmann Verlag.
- Henne H. & Rehbock H. (2001). *Einführung in die Gesprächsanalyse*. De Gruyter.
- Heringer, H. J. (2014). *Interkulturelle Kommunikation* 4. Auflage. UTB GmbH.
- Herrmann U. (2020). *Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*. 3.Auflage. Beltz.
- Herrmann, U. (2006). *Neurodidaktik Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*. Beltz GmbH, Julius.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* Boston Houghton Mifflin Company. .

- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2016). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag.
- Hirschfeld, U. (2001). Vermittlung der Phonetik. In Heibig G., Götze L., Henrid G. & Krumm H.-J. (Hrgs). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* 2. Halbband. ( pp. 872-880). Walter de Gruyter.
- Hirschfeld, U. (2002). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia*, 11, 10-17.
- Hirschfeld, U. (2010). Phonetik /Phonologie. In H.-J.Krumm, Chr. Fandrych, B. Hueisen, & C. Riemer (Hrgs). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ein internationales Handbuch*. (pp. 189-218). De Gruyter Mouton.
- Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen-Organisationen-Management*. Wiesbaden.
- Hofstede, G. (1997). *Lokales Denken, globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. C.H. Beck.
- Hofstede, G. (2001). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München.
- Hofstede, G., Hofstede, G. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations software of the mind Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Mcgraw Hill.
- Hu, A. & Byram, M. (2009). (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen Modelle, Empirie, Evaluation*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Hu, A. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. *Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF Oktober*. <http://surl.li/tnqiq>.
- Hüther G. (2020). Für eine neue Kultur der Anerkennung. In Herrmann, U. (Hrsg) *Neurodidaktik Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*.(pp.159-167). Beltz.
- Hüther, G. (2020). Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich-Funktionen während der Kindheit. In Hermmann, U. (Hrsg.) *Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens* 3.Auflage. (pp. 78-88). Beltz.
- Jank, W.& Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Cornelsen-Verlag.
- Janska, M.U. (2007). Entwicklung der interkulturellen Kompetenz anhand von Materialien für den Fremdsprachenunterricht. In Glottodidactica. Volume XXXIII. (pp. 83-94). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jarżabek, A. D., (2013). Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF-Lehrwerken. In Bartoszewicz, I., Halub, M. & Maluszek T. (Hrsg.) *Auswertung und Neubewertung*. (pp.175-183) <http://surl.li/toggu>.
- Jaworska, M. (2016). Individualisierung des Fremdsprachenlern- und Lehrprozesses durch Öffnung des Unterrichts, (w:) A. D. Jarżabek (red.), Anfang. *Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma* (pp. 69–77). Verlag Königshausen & Neumann GmbH.
- Keiper, A. & Nezbeda, M. (2006). *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP* Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

- Kellermeier-Rehbein, B. (2014). *Plurizentrik: Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Erich Schmidt Verlag..
- Kleppin, K. (2002). Lernen als sozialer Prozess. In Quetz J., G. von der Handt (Hrsg.) *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. (pp.83- 101). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (2009). *Interkulturelle Kommunikation*, Universität Düsseldorf <http://surl.li/tnqnm>.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (eds.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. (pp.181-205). München
- Knipf-Komlósi, E., V. Rada R., & Bernáth C. (2006). *Aspekte des deutschen Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil*. Bölcsész Konzorcium: HEFOP Iroda.
- Koppensteiner, J. (2018). *Ein landeskundliches Lesebuch Österreich*, 6., überarb. und aktual. Auflage. Praesens Verlag.
- Kornmeier, M. (2008). *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht: Für Bachelor, Master und Dissertation* 5. aktual. u. erg. Aufl. Haupt Verlag.
- Kornmeier, M. (2012). *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht: für Bachelor, Master und Dissertation*. Haupt Verlag.
- Kozlovskyi, V. V. (2019). Die semantische Struktur des linguokulturellen Konzepts (anhand der deutschen Gegenwartssprache). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 43, 2.126–129.
- Kranert, M. (2013). *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ein kurzer Leitfaden*. FU Berlin.
- Krech, E.M., Stock, E., Hirschfeld, U., Lutz, Chr. Anders (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. de Gruyter.
- Krech, Eva-Maria (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch* Berlin.
- Krüger, K. (2010). Kontrastive Analyse Ukrainisch-Deutsch in: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, Chr. Fandrych, B. Hueisen & C. Riemer (Hrsg.), *Ein internationales Handbuch* (pp. 726–732). De Gruyter Mouton.
- Krumm, H.-J.(1990). Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. *Fremdsprache Deutsch* 2,20–23.
- Krumm, H.-J., Fandrych, Chr., Hueisen, B. & Riemer C. (Hrsg). (2010). *Ein internationales Handbuch Herausgegeben von 2. Halbband*. - De Gruyter Mouton.
- Kühn, P. (2006). *Interkulturelle Semantik*. Interkulturelle Bibliothek Traugott Bautz : Nordhausen. <http://surl.li/tobpr>.
- Leenen, R. (2007). Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In J. Straub, A.Weidemann & D.Weidemann (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder*. (pp.773–784). Verlag J. B. Metzler.
- Legrand, M. (Red). (2014). *Deutsche Redewendungen und was dahintersteckt*. Verlag Das Beste GmbH (Herausgeber).

- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. In *The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies*, Editors: CIEL Language Support network. <http://surl.li/tobtx>.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, 14–29.
- Little, D., Lewis, T. & Walker L. (2003). Autonomous language learning in tandem. *Sheffield: Academic and Electronic Press*. 145–156.
- Lösener, H. (2000). Zweimal Sprache: Weisgerber und Humboldt. In D. Klaus Dutz (Hrsg.): *Interpretation und Re- Interpretation. Beiträge zu einem Kolloquium anlässlich des 100. Geburtstag von Johann Leo Weisgerber (1899- 1985)*. (pp.197- 212). Nodus Publikationen.
- Louis, T. & Kammer, F. (2015). Interkulturelle Begegnungen im kontextfernen Sprachunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 20, 1. 89-105.
- Lüsebrink, H.-J. (2012). *Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer 3.*, aktualisierte und erweiterte Auflage. Verlag J. B. Metzler.
- Maijala, M. (2009). Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. *Info DaF* 36, 5, 447–461.
- Mangold, M. (Red.) in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion.(1974). Duden. Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache, (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Dudenverlag.
- Metzig, W. & Schuster, M. (2016). *Lernen zu lernen Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*, 9. Auflage. Springer-Verlag.
- Muhr, R. (2007). *Österreichisches Aussprachewörterbuch – Österreichische Aussprachedatenbank*. Peter Lang Verlag.
- Muhr, R. Schrod, R. & Wiesinger P. (Hrsg.) (1995): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. öbv&hpt.
- Muhr, R., Schrod R. & Wiesinger P. (1995). *Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Hölder-Pichler-Tempsky.
- Neuner, G. Krüger, M. & Greweru, U. (1994). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt.
- Neuner, St. (2003). Lernerautonomie und Lernstrategien. Zu einer weiteren Fernstudieneinheit. *DaF*, 4. 240–244.
- Nieweler, A. (2010). Beurteilung mündlicher Leistungen. In W.Hallet & F.G. Königs (Hrsg). *Handbuch. Fremdsprachendidaktik*. (pp.215-219). Friedrich Verlag.
- Nodari, C.& Steinmann, C. (2010). Lernerautonomie. In H.-J. Krumm, Chr. Fandrych, B. Hueisen & C. Riemer (Hrsg). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ein internationales Handbuch*. Band 35.2 (pp.1157–1161). De Gruyter Mouton.
- Ondráková, J. (2015). Wege zum Lese- und Hörverstehen in: Deutsch ohne Grenzen. In V. Janíková & H. Andrášová (Hrsg.). *Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. (pp. 231-243). Tribun EU.



- Österreichisches Wörterbuch* (2018). 43. Aufl. -aktualisierte Auflage: Buchhandelsausgabe mit amtlichem Regelwerk Hardcover 6 Jun.
- Peckenpauh, K. (2016). Erwerb interkultureller Kompetenz in Kurzeitlandsprogrammen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 21, 1. 209–226.
- Peters, J. (2014). *Intonation Kurze Einführungen in Die Germanistische Linguistik*. Universitätsverlag Winter.
- Pfeiffer, W. (2003). *Von den linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik*. Ein Essay. <http://surl.li/tocjm>.
- Piankovska, I.V. (2020). Übungstypen zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht. *Educational Dimension*. 2 (54). 84–97.
- Popescu-Willigmann, S. (2019). Didaktische und methodische Grundlagen. In Popescu-Willigmann S., Ebbeler S. & Remmele B.(Hrsg.) *Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung aus der Praxis Sozialer Arbeit*. (pp.268–339). Verlag Barbara Budrich.
- Portmann, Paul R. (2011). *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Niemeyer.
- Quetz J. (2002). Lernziele und Inhalte. In: Quetz, J. & Gerhard von der Handt (Hrsg.) *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. (pp. 30–47). Bertelsmann. <http://surl.li/tocmf>
- Quetz, J. & Gerhard von der Handt (Hrsg.) (2002). *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bertelsmann.
- R.de Cillia & Ransmayr J. (2019). *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Böhlau Verlag GMBH & CO. KG.
- Rakoczy, K. & Schütze, B. (2019). Feedback im Unterricht. In B. Herzig, U. Maier u.a (Hrsg.). *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. 1. Auflage. (pp. 237–249). Klinkhardt.
- Ransmayr, J., & Fink I. E. (2016). Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache. Bildungssprache. In *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen. Zur Lehrer/innen Bildung. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach-und Bildungswissenschaften*. (pp.166–180). Waxmann. <http://surl.li/tocpr>.
- Reimer, A. (2005). *Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das internationale Management*. - Hochschule Wismar, Fachbereich Wirtschaft.
- Reinfried, M. (2010). Visuelle Medien. In W. Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (pp.277–280). Klett..
- Reinhard, Chr. M., & Wrana D. (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Budrich UniPress Ltd.Opladen & Farmington Hills.
- Riemer, C. (2010). Motivation. In W.Hallet & Königs F.G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (pp.168–172). Klett Kallmeyer.
- Roche, J. (2010). Fremdevaluation und Selbstevaluation. In W.Halle & Königs F.G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (pp.228–232). Klett Kallmeyer.

- Rösler, D. (1998). Autonomes Lernen? Neue Medien und „altes“ Fremdsprachenlernen. *Info DaF*, 1 (25), 3–21.
- Rückl, M. (2016). *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Waxmann.
- Rues B., Redecker B. u.a. (2014). *Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch* Verlag Narr.
- Schart, M. (2010). Projektorientierung. In H.-J., Krumm, Chr., Fandrych B. Hueisen u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* 2. Halbband. (pp.1172–1177). De Gruyter Mouton.
- Schippan, Th. (2002). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer.
- Schlak, T. (2003). Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise. *Info DaF*, 30, 60. 594–607. <http://surl.li/todak>
- Schlak, T. (2002). Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF-Unterricht: Eine empirische Untersuchung. *Linguistik online* 10, 1, 61–73. <http://surl.li/toghe>.
- Schneider, G. *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios*(Schweizer Version). <http://surl.li/todbt>.
- Scholten, A. , (2003). Interkulturelles Lernen als Lernen über Grenzen: In L. Harles & P. Wirtz (Hrsg.). *Praxishandbuch Lernen über Grenzen. Politische Bildung als internationale Jugendarbeit*. (pp.85–91). Wochenschau-Verlag.
- Schulz von Thun F. (2010). *Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung - Differentielle Psychologie der Kommunikation* Verlag: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Sevilla, J. A., & Fonseca-Mora M. C. (2014). Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40, 163–176.
- Šileikaitė-Kaishauri, D. (2015). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise*. Vilniaus universitetas. <http://surl.li/todeg>.
- Skowronek, B. & Skowronek, A. (2014). Kommunikation als Basis des FSU: Sprache, Wissen, Kultur. *Scripta Neophilologica Posnaniensia. Tom XIV*, strony,149–167.
- Sommer, A. (2012). Wertschätzendes Feedback in Schulen. *Lernchancen*, 15, 86, 28–32. <http://surl.li/todey>.
- Steindl, M., Helm, B. Steininger G., u.a. (2008). *Interkultureller Dialog. Interkulturelles Lernen. Texte, Unterrichtsbeispiele Projekte*. Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule.
- Steinhoff, T. (2013) Wortschatz – im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg). *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. (pp.12–27). Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz.
- Steinig, W. & Huneke H. (2015). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag.
- Stierstorfer, K. & Gehring, W. (2002). *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Gunter Narr Verlag.

- Stoks, von Ge (2014). Mit Webquests Sprachen lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 50, Verlag Erich Schmidt, 58–61.
- Swan, M. (2009). We do need methods. In Cook, Vivian & Wei, Li (eds.): *Contemporary Applied Linguistics, Volume 1 Language Teaching and Learning*. (pp.117-136). Continuum.
- Swyrydjuk, V. (2015). Die Entwicklung phonetischer Kompetenz bei den de DaF-Studenten durch einen Blog. *Germanistik in der Ukraine*, 10, 254–261.
- Swyrydjuk, V. (2018). Förderung der nationalen Varietäten der deutschen Sprache im DaF-Unterricht. *Germanistik in der Ukraine Jahrbuch*, 13, 19–125.
- Takahashi, H. (1996). *Die richtige Aussprache des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: nach Maßgabe der kodifizierten Normen*. Peter Lang GmbH.
- Tangalycheva, R. (2020). Cultural Assimilator Technique as a Creative Method for Increasing Intercultural Competence in Multicultural Groups of Students. *Communication Trends in the Post-Literacy Era: Polylingualism, Multimodality and Multiculturalism As Preconditions for New Creativity*. University Press, 229–241.
- Targońska, J. (2014). Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. *Lingwistyka Stosowana*, 9, 171–200. <http://surl.li/todjz>.
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia*, 3, 8-16. <http://surl.li/todks>.
- Thurmair M. (1989). *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Max Niemeyer Verlag.
- Timm, S., Costa J.Kühn, u.a. (2020). *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Waxmann..
- Tschirner, E. (2001). Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In H. Funk, M. König (Hrsg.) *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Ausblick*. (pp.106-125). Festschrift für Gerhard Neuner.
- Urban. A. (2009). „Zwischen den Zeilen gelesen“ *Funktionen von Phraseologismen in Feuilletons der "Frankfurter Allgemeinen Zeitung"*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Vielau, A. (2010). *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Internetpublikation. <http://surl.li/toghj>.
- Vogt, K. (2016). Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27, 1, 77–98.
- Volkman, L., Stierstorfer, K. & Gehring, W. (2002). *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Gunter Narr Verlag.
- Wachtler, J., Ebner M. u.a., (2016). (Hrsg.) *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Waxmann.
- Weinert, Franz E. (1999). *Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo))*. Neuchatel: DeSeCo.

- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, Franz E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. (pp. 17-31). Beltz Verlag.
- Zeuner, U. *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Technische Universität Dresden. <http://surl.li/todoq>.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Klett, Kallmeyer.

### СПИСОК ДИДАКТИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

- Кусько, К., Максимчук, Б., Марченко, Л., Сулим & В. Поточняк, О. (2006). *Німецька мова для філологів: бакалаврів, магістрантів, аспірантів*. Підручник. Видавничий центр ЛНУ ім.Івана Франка.
- Breitsameter, A., Lill, K., Seuthe, Chr., u.a. (2019). *Mit uns C1 Deutsch für Jugendliche*. Deutsch als Fremdsprache Hueber.
- Buscha, A. Raven, S. & Toscher M. (2014). *Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache*. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch Sprachniveau C2. Schubert-Verlag.
- Eismann, V. (2007). *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Training berufliche Kommunikation. Cornelsen Verlag.
- Jentges S., & Klötzer S. (2016). Lundquist-Mog A. u.a., *Aussichten B1.2*. Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD. Ernst Klett Sprachen.
- Kaufmann S., Lemcke Ch., Rohrmann L. u.a. (2017). *Berliner Platz 3 NEU*. Deutsch im Alltag: Lehr- und Arbeitsbuch mit Audios und Videos zum Arbeitsbuchteil. Ernst Klett Sprachen.
- Koithan, U., Mayr-Sieber, T., Schmitz, H. & Sonntag, R. (2021). *Aspekte neu C1*. Klett.
- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S., & Matussek, M. (2015). *Sicher! C1.1*. Deutsch als Fremdsprache. Hueber.
- Schlüter, S. (2020). *Im Beruf*. Neu. B2+/C1: Deutsch als Fremdsprache- und Zweitsprache /Arbeitsbuch. Hueber Verlag.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Fragebogen

für die Entwicklung der sozialen Kompetenz beim nationalen kommunikativen Verhalten, für die Verbesserung des Deutschunterrichts bei den ukrainischen Studierenden (angehenden DeutschlehrerInnen).

Nationales kommunikatives Verhalten im Kommunikationsbereich "Zu Besuch"

Sehr geehrte Freundin / Sehr geehrter Freund,

füllen Sie bitte den Fragebogen aus und teilen Sie folgende Angaben mit:

Alter \_\_\_\_ Geschlecht \_\_\_\_ Staatsangehörigkeit \_\_\_\_ Muttersprache \_\_\_\_

Geburtsort \_\_\_\_ Ausbildung \_\_\_\_ Beruf (Fachrichtung) \_\_\_\_

**1. Kreuzen Sie bitte an:** Könnten Sie die Gäste ohne Einladung empfangen?

- ✧ ja
- ✧ nein

**2.** Sollten die Gäste im Voraus eingeladen werden?

- ✧ Ja
- ✧ Nein

Wenn ja?

- ✧ in einem Tag
- ✧ in 3 Tagen
- ✧ in einer Woche
- ✧ Anderes \_\_\_\_\_

**3.** Wie werden gewöhnlicherweise die neuen Gäste den Eingeladenen vorgestellt?

- ✧ Gestatten Sie gnädige Frau, dass ich Ihnen unsere Gäste vorstelle.
- ✧ Gnädiges Fräulein, Herr Müller bittet um die Ehre, Ihnen vorgestellt zu werden.
- ✧ Machen Sie sich bekannt, das ist Herr Müller.
- ✧ anderes \_\_\_\_\_

**4.** Bleiben die Gäste beim Essen

- ✧ laut
- ✧ sehr laut
- ✧ still
- ✧ nicht still?

**5.** Welche Themen könnten gewöhnlicherweise am Tisch zum Ausdruck gebracht werden? Viele Varianten sind möglich.

- ✧ Wetter
- ✧ Kunst
- ✧ Literatur

- ✧ Essen
- ✧ Anderes \_\_\_\_\_

6. Welche Gesprächsthemen sollten gewöhnlicherweise am Tisch zu Besuch vermieden werden?

- ✧ Arbeitslosigkeit
- ✧ Politik
- ✧ Religion
- ✧ Gleichberechtigung
- ✧ anderes \_\_\_\_\_

7. Sind die Geschenke für Gastgeber / Gastgeberin typisch?

- ✧ Ja
- ✧ Nein

Wenn ja, welche?

- ✧ Blumen \_\_\_\_\_
- ✧ Wein \_\_\_\_\_
- ✧ Pralinen \_\_\_\_\_
- ✧ Buch \_\_\_\_\_
- ✧ Anderes \_\_\_\_\_

8. Wie verabschieden Sie sich gewöhnlicherweise von Ihren Gästen?

- ✧ Danke sehr, dass Sie gekommen sind.
- ✧ Das war angenehm mit Ihnen den Abend (Zeit) zu verbringen.
- ✧ Servus!
- ✧ Anderes \_\_\_\_\_

Ihre Anmerkungen: \_\_\_\_\_

*Die Verstärkung der sozialen Kompetenz setzt einen guten Umgang mit den anderen voraus.*

Ich bedanke mich bei Ihnen für Ihre Hilfe und Zusammenarbeit.

### Fragebogen

für die Entwicklung der sozialen Kompetenz beim nationalen kommunikativen Verhalten, für die Verbesserung des Deutschunterrichts bei den ukrainischen Studierenden (angehenden DeutschlehrerInnen).

Kommunikatives kooperatives Verhalten in der Situation "Begrüßung"

Sehr geehrte Freundin / Sehr geehrter Freund,

füllen Sie bitte den Fragebogen aus und teilen Sie folgende Angaben mit:

Alter \_\_\_\_ Geschlecht \_\_\_\_ Staatsangehörigkeit \_\_\_\_

Muttersprache \_\_\_\_ Geburtsort \_\_\_\_ Ausbildung \_\_\_\_ Beruf (Fachrichtung) \_\_\_\_

Welche Redemittel sind in der kommunikativen Situation "Begrüßung" typisch?

1. Welche Grußformeln sind Ihrer Ansicht nach typisch, wenn sich eine Lehrkraft mit den Studierenden bekannt macht?

*Lehrkraft:* \_\_\_\_ *eine Studierende* \_\_\_\_ *ein Studierender* \_\_\_\_

2. Welche typischen Grußformeln werden Ihrer Ansicht nach von einem Kellner oder einer Kellnerin und den Stammgästen (den Besuchern) gebraucht?

*Kellner oder Kellnerin:* \_\_\_\_ *Stammgast:* \_\_\_\_ *Besucher* \_\_\_\_

3. Welche Grußformeln sind Ihrer Ansicht nach bei den Eltern und Kindern typisch?

*Eltern: Vater* \_\_\_\_ *Mutter* \_\_\_\_

*Kinder: Sohn* \_\_\_\_ *Tochter* \_\_\_\_

4. Welche Grußformeln gebrauchen gewöhnlicherweise Führungskraft und Arbeitskraft?

*Führungskraft:* \_\_\_\_ *Arbeitskraft:* \_\_\_\_

5. Welche Grußformeln gebrauchen gewöhnlicherweise Ihre KollegInnen oder Bekannten?

*Kollege oder Kollegin:* \_\_\_\_

*Bekannte:* \_\_\_\_

6. Welche Grußformeln sind bei Ihren Freunden typisch?

*Freund:* \_\_\_\_ *Freundin:* \_\_\_\_

7. Welche Grußformeln sind für einen Repräsentanten oder Repräsentantin bei einer offiziellen Veranstaltung z.B. im Konzert typisch?

*Repräsentante:* \_\_\_\_

Ihre Anmerkungen: \_\_\_\_\_

*Die Verstärkung der sozialen Kompetenz setzt einen guten Umgang mit den anderen voraus.*

Ich bedanke mich bei Ihnen für Ihre Hilfe und Zusammenarbeit.

**Bewertungsbogen für Interkulturelle Kompetenz beim Deutschlernen**

Markieren Sie für “Sehr gut” - \*\*\*; für “Gut” - \*\*; und “Man muss lernen”- \*.

<p style="text-align: center;">Im kulturwissenschaftlichen Aspekt</p> <p><b>Ich kann</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wissen und Können über die Kultur des eigenen und deutschsprachiger Länder erwerben;</li> <li>✓ der kulturellen Assimilation in den lebenswichtigen Standardsituationen bewusst werden;</li> <li>✓ Neugier, Offenheit und Verständnis bezüglich der fremden lebenswichtigen Position entwickeln;</li> <li>✓ komplizierte kommunikative Aufgaben in den nicht standardmäßigen Kommunikationssituationen anhand eines Konsenses lösen;</li> <li>✓ Die Bestandteile der eigenen und einer deutschsprachigen Kultur bestimmen, z.B. Symbole, Helden, Rituale, Werte***(Machen Sie eine Übung).</li> </ul>	
<p>Im kommunikativen Aspekt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ einen Prozess des Diskurses analysieren: wie gut eine Aussage/Intention die Wirklichkeit der Situation in den national-kulturellen Bedingungen (Umständen) widerspiegelt;</li> <li>✓ kognitiv-kommunikative Fähigkeiten in diversen Kommunikationsbereichen benutzen, um die Unterschiede und das Gemeinsame zwischen den national-kulturellen Phänomenen zu unterstreichen;</li> <li>✓ Normen des kommunikativen Verhaltens, der Sprachetikette in der Muttersprache und in den deutschsprachigen Linguokulturen anwenden;</li> <li>✓ Informationen über die kulturellen Werte und weltanschaulichen Vorstellungen in den eigenen und deutschsprachigen Kulturen wahrnehmen und verstehen.</li> </ul>	



Bezüglich des kulturellen Relativismus (der Einstellungen)

- ✓ mithilfe des interkulturellen Wissens verdeutlichen, wie Traditionen eine sozialgeprägte Erfahrung eines Volkes beeinflussen: in der eigenen Kultur und den deutschsprachigen Kulturen;
- ✓ mit den deutschsprachigen Gesprächspartnern interagieren und diverse kommunikative Schwierigkeiten, die mit Stereotypen und Vorurteilen verbunden sind, überwinden;
- ✓ Sprache und Kultur aus der Sicht auf die kulturell spezifischen lexikalisch-phrasologischen Einheiten verbinden (referenzieren);
- ✓ mich in einer deutschsprachigen Umgebung an die neuen Kommunikationssituationen anpassen;
- ✓ mich in der neuen Kommunikationssituation zurechtfinden;
- ✓ meine Erfahrungen aus verschiedenen lebenswichtigen Situationen mit den deutschsprachigen Gesprächspartnern austauschen und mich durch die Erweiterung des sprachlichen Weltbildes, die Vertiefung des weltanschaulichen Wissens und das Bewusstsein der nationalen Mentalität weiter entwickeln.

\*\*\* Übung: Beschreiben Sie ein spezifisches Zwiebel-Diagramm von G.Hofstede für Ihre eigene ukrainische Kultur; versuchen Sie die repräsentativsten Bestandteile der Kultur: Symbole, Helden, Rituale und Werte zu erfassen.

### Bewertungsbogen zur Selbstkontrolle bei der Präsentation

\*\*\*- Ich kann sehr gut;    \*\*- Ich kann gut;    \* - Ich kann

Kriterien	** *	**	*
<p><b>Begrüßung:</b></p> <p><b>Inhalt:</b> klare und Darstellung angemessener / variabler Wortschatz natürliche Sprache Sprechweise, Lautstärke: deutlich, variabel Normen der verbalen und nonverbalen (Haltung, Gestik, Ausstrahlung, Blickkontakt) Verhaltensweise</p>			
<p><b>Struktur:</b> Gliederung, (Teil-) Themen Schlagworte und Leitsätze (Überblick) (Einleitung, Hauptteil, Schluss - Zusammenfassung, Thesen)</p>			
<p><b>Sprachrichtigkeit und Sauberkeit:</b> richtige Aussprache, Intonation und Betonung Sprechtempo angemessen, gute Pausen lexikalisch-grammatische Korrektheit breites Spektrum sprachlicher Mittel Überleitung</p>			
<b>Medien:</b> Folien, Modelle, Bilder, Schlagwortkarten, Tabellen, Diagramme			
<b>Redezeit:</b> 5-7 Min.			
<b>Meine Kommentare:</b>			

## Bewertungsbogen zur Selbstkontrolle beim Leseverstehen

<b>Kriterien</b>	Ich kann sehr gut	Ich Kann gut	Ich kann
<b>Richtigkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit</b> Konzentration auf die wichtige Information Reaktion auf die Tatsachen Bestimmung des Themas und Hauptgedanken des Autors Zuordnung der Tatsachen in der logischen Reihenfolge Reflexion des Gelesenen Einschätzung des Gelesenen, Interpretation der Tatsachen einer kommunikativen Intention angemessen			
<b>Kulturell-wertvolle Intention des Textverständnisses</b> Erfassen des nationalen Stils beim Lesen Erfassen der kulturell-geprägten Information durch Wörter Erfassen der soziolinguistischen Merkmale Erfassen des kommunikativen Verhaltens einer Hauptfigur (schöngeistiges Werk) Überlegung des wertvollen Aspekts mit pragmatischer Absicht (weiter beim Schreiben und Sprechen gebrauchen)			
<b>Emotionell-ästhetischer Einfluss</b> Die Erweiterung des Wortschatzes (des Weltbildes) Expressive Wiedergabe der Tatsachen Sprachdurchhaltevermögen bei der Interpretation			
<b>Ausdrucksvolles Vorlesen</b> Vorlesen mit nonverbalen Mitteln Intonationsartikulatorische Richtigkeit Pausierung Natürliches Tempo beim Vorlesen			
<b>Lesezeit (in der Präsentation): 2 Min.</b>			
<b>Meine Kommentare:</b> Bilder im Text waren behilflich... Die Überschrift ist ...			

## Bewertungsbogen zur Selbstkontrolle beim Hörverstehen

<b>Kriterien</b>	Ich kann sehr gut	Ich Kann gut	Ich kann
<b>Richtigkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit</b> Konzentration auf die wichtigen Informationen Reaktion auf die Tatsachen Bestimmung des Themas und Hauptgedanken des Autors Zuordnung der Tatsachen in der logischen Reihenfolge Reflexion des Gehörten Einschätzung des Gehörten, Interpretation der Tatsachen einer kommunikativen Intention angemessen			
<b>Kulturell-wertvolle Intention des Textverständnisses</b> Erfassen des nationalen Stils beim Hören Verständnis der kulturell-geprägten Informationen durch Wörter Verständnis der soziolinguistischen Merkmale Verständnis des kommunikativen Verhaltens einer Hauptfigur (schöngeistiges Werk, im Video) Überlegung des wertvollen Aspekts mit pragmatischer Absicht (weiterer Gebrauch beim Schreiben und beim Sprechen)			
<b>Emotionell-ästhetischer Einfluss</b> Die Erweiterung des Wortschatzes (des Weltbildes) Expressive Wiedergabe der Tatsachen Sprachdurchhaltevermögen bei der Interpretation			
<b>Sozialveränderungen beim Hören eines Gesprächspartners</b> Adäquate Reaktion auf das Gehörte (Mimik, Gestik, Handlung) Anpassung an die kommunikative Umgebung kommunikative Ethik Bereitschaft zur Interaktion			
<b>Hörzeit:</b> 2-4 Min.			
<b>Meine Kommentare:</b>			

## Bewertungsbogen zur Selbstkontrolle beim schriftlichen Bericht

Kriterien	***	**	*
<b>Inhalt:</b> präzise Darstellung angemessener / variabler Wortschatz klare und natürliche Sprache Redemittel keine Wiederholungen längere Sätze			
<b>Organisation:</b> logischer Aufbau (Einleitung - Umfang ca. 1-2 Sätze; Hauptteil, Schluss - Umfang ca. 2 Sätze) Kohärenz - Textkonnektoren			
<b>Sprachrichtigkeit und Sauberkeit:</b> breites Spektrum sprachlicher Mittel lexikalisch-grammatische Korrektheit idiomatische Wendungen phraseologische Einheiten indirekte Rede (Konjunktiv I und Konjunktiv II) Sachlichkeit der Formulierung			
<b>Zeit:</b>			
<b>Umfang</b> 200 Wörter			
<b>Meine Kommentare:</b>			





Підписано до друку 16.09. 2024р. Формат 60x84 1/16  
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 31,45  
Умовн. фарбо-відб. 31,56 Обл.-вид. арк. 31,56  
Тираж 100. Зам. № 24 -021

---

Видавничий центр КНІУ  
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

---

Віддруковано "Видавництво Ліра-К"  
03115, Київ, вул. Василя Стуса 22/1  
Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
Серія ДК № 3981.