

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ФЕРЕНЧУК-ПІОНТКОВСЬКА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378:373.091.12.011.3-051:811.112]:005.336.2

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ
У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)»

Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. О. Ференчук-Піонтковська

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

Тернопіль – 2019

АНОТАЦІЯ

Ференчук-Піонтковська І. О. Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (германські мови)» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів: визначено три етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів (підготовчий, основний, інтерпретаційний), запропоновано підсистему вправ, яка корелює з виділеними етапами і складається з чотирьох груп (розвиток умінь використання стратегій та медіаграмотності, формування навичок читання, лінгвосоціокультурних умінь та вмій читання); створено модель організації навчання із використанням системи управління навчанням Moodle, яка передбачає переважання аудиторної роботи на підготовчому етапі, поступове зменшення питомої ваги вправ підготовчого етапу та збільшення кількості вправ основного та інтерпретаційного етапів; удосконалено зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, критерії відбору публіцистичних текстів німецькою мовою; подальшого розвитку набуло дослідження критеріїв оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Практичне значення дослідження полягає у відборі та організації матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів; розробці комплексів вправ, представлених на навчальній платформі

Moodle; укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, а також у створенні навчально-методичного посібника німецькою мовою.

Суб'єктами навчання обрано студентів третього курсу, оскільки, по-перше, спостереження за навчальним процесом та результати анкетування (опитано 71 студента та 15 викладачів трьох вітчизняних закладів вищої освіти) свідчать, що третьокурсники зазвичай мають достатній рівень володіння німецькою мовою для того, щоб розуміти, аналізувати доволі складні автентичні публіцистичні тексти та використовувати отриману інформацію у подальшій навчальній діяльності; і, по-друге, відповіді 98 % студентів демонструють їх зацікавленість в опрацюванні таких текстів, читання яких, крім того, передбачено вимогами програми на третьому курсі.

Німецькомовна компетентність в читанні публіцистичних текстів є здатністю індивіда на основі набутих знань, навичок та вмінь здійснювати відбір, сприймати, осмислювати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, порівнювати інформацію автентичних публіцистичних текстів та використовувати її для вирішення навчальних та професійних задач.

Конкретизовано практичну, розвивальну, освітню, виховну, професійно-орієнтовану цілі формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів та визначено предметний і процесуальний аспекти змісту, в межах яких уточнено мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, мовний та навчальний компоненти.

Аналіз наукових публікацій та результати опитування майбутніх філологів засвідчили доцільність залучення для формування німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей, поданих в електронній системі управління навчанням Moodle. Система забезпечує усі функції, які необхідні для формування навичок та вмінь читання (ефективну організацію самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної роботи студентів, оперативне забезпечення майбутніх фахівців навчально-методичними матеріалами, проведення автоматизованого тестування навчальних досягнень

третьокурсників, забезпечення інтерактивного зв'язку студентів із викладачами і студентів між собою, забезпечення доступу до інформаційних ресурсів мережі інтернет для виконання навчальних завдань в зручний час, надання максимально повної інформації про порядок та режим навчання, забезпечення студентів своєчасною інформацією про їхні досягнення, відстеження динаміки навчальних досягнень, своєчасність зворотнього зв'язку, реалізацію різних видів контролю, у тому числі самоконтролю).

Раціональний відбір автентичних німецькомовних газетно-журнальних статей як навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів здійснюється на основі врахування якісних і кількісних критеріїв. До якісних критеріїв віднесено методичні (автентичність, тематичність, інформативність), лінгвостилістичні (жанрово-структурна відповідність), особистісно орієнтовані (відповідність рівню сформованості німецькомовної комунікативної компетентності студентів) і дидактичні (мотиваційна цінність). До кількісних критеріїв належить обсяг текстового матеріалу. На основі обґрунтованих критеріїв відібрано 54 публіцистичні тексти з сайтів відомих німецькомовних газет і журналів (Die Zeit, Die Welt, Suddeutsche Zeitung, Der Spiegel та ін.).

З урахуванням результатів аналізу низки наукових джерел, необхідності поетапного формування вмінь читання та особливостей третього року навчання (здатність студентів до усвідомленої постановки цілей, оцінки та корекції власної діяльності, наявність певного навчального та читацького досвіду, володіння мовою на рівні B2), виділяємо три етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів: підготовчий, основний, інтерпретаційний.

Метою підготовчого етапу є активізація фонових знань студентів із теми, що вивчається, формування вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, розуміти графічну та образну інформацію, застосовувати навчальні, комунікативні стратегії; формування мовленнєвих навичок, умінь використовувати лінгвосоціокультурний матеріал,

орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті, розвиток прогностичних умінь читання. Основний етап забезпечує розвиток і вдосконалення у майбутніх філологів мовленнєвих умінь різних видів читання (переглядового/пошукового, ознайомлювального, вивчаючого) німецькомовних газет та журналів, що забезпечують повноту розуміння інформації. Мета інтерпретаційного етапу – контроль розуміння прочитаного, рівня сформованості вмінь переглядового/пошукового, ознайомлювального, вивчаючого читання, подальше вдосконалення вмінь читання, а також розвиток умінь критичного аналізу прочитаного.

Розроблено підсистему вправ, яка містить чотири групи. Перша спрямована на формування вмінь використовувати стратегії, а також вмінь медіаграмотності. Вона включає чотири підгрупи вправ – для розвитку вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, формування і розвитку вмінь розуміти графічну та образну інформацію, формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії, умінь критичного сприйняття публіцистичних текстів. Друга група спрямована на формування мовленнєвих навичок читання – лексичних та граматичних, а третя – на формування лінгвосоціокультурних умінь. Четверта група вправ для формування і розвитку мовленнєвих умінь передбачає сім підгруп вправ – для формування вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті, формування та розвитку вмінь прогнозувати зміст статті, формування вмінь пошукового і переглядового, а також ознайомлювального та вивчаючого читання, контролю вмінь читання та розвиток умінь критичного аналізу отриманої інформації.

Запропоновано модель організації процесу формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, побудовану з урахуванням принципів поетапності навчання, раціональної гнучкості, системності. Модель реалізовується в межах дисципліни «Практичний курс німецької мови» із залученням системи Moodle, що забезпечує доступ студентів до навчального матеріалу, оперативний зворотній зв'язок, самоконтроль.

Запропоновано два варіанти моделі, які відрізняються співвідношенням вправ для аудиторної та самостійної роботи на підготовчому етапі, зумовлені можливостями навчального середовища Moodle для організації самостійної роботи. У моделі А співвідношення аудиторних вправ та вправ для самостійної роботи становить: 70 % до 30 %. У моделі Б – 70 % становлять вправи для самостійної роботи, а 30 % – для аудиторної.

Модель передбачає поступове зменшення питомої ваги вправ підготовчого етапу та збільшення кількості вправ основного та особливо інтерпретаційного етапів, що зумовлено втратою актуальності деяких підгруп вправ через оволодіння студентами певними знаннями чи вміннями, а також доцільністю зосередження уваги на формуванні вмінь різних видів читання, критичного аналізу прочитаного, а також проєкції власного розуміння тексту, відображеного письмово чи усно.

З метою перевірки розробленої методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, дієвості запропонованої підсистеми вправ, а також визначення більш оптимального варіанту моделі в II семестрі 2015–2016 н. р. та II семестрі 2016–2017 н. р. було проведено методичний експеримент серед 41 студента Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, які становили чотири експериментальні групи.

Обґрунтовано критерії оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, за якими визначались результати доекспериментального та післяекспериментальних зрізів: 1) володіння вміннями медіаграмотності, 2) лексичними навичками читання, 3) граматичними навичками читання, 4) вміннями пошуково / переглядового читання, 5) вміннями ознайомлювального читання та 6) вміннями вивчаючого читання.

Для перевірки достовірності отриманих в ході експерименту результатів використано критерій ϕ^* – кутового перетворення Фішера, який підтвердив ефективність запропонованої методики, а також більшу дієвість моделі Б

порівняно з моделлю А. Отримані результати свідчать про доцільність виконання вправ на підготовчому етапі на аудиторних заняттях під безпосереднім та опосередкованим керівництвом викладача, що пов'язано зі специфікою автентичних електронних статей німецькомовних газет і журналів.

За результатами проведеного дослідження та з урахуванням результатів експерименту укладено методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Ключові слова: німецькомовна компетентність в читанні, майбутні філологи, публіцистичні тексти, підсистема вправ, модель, медіаграмотність, вміння, навички.

RESUME

Ferenchuk-Piontkovska I. O. Methods of Forming Future Philologists' German Competence in Reading Mass Media Texts. – As a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies, Specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Germanic Languages). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. Ternopil, 2019.

The scientific novelty of the research consists in theoretical grounding and developing methods of forming future philologists' German competence in reading mass media texts: three stages of forming German competence in reading mass media texts (preparatory, main, interpretative) have been determined, the subsystem of exercises correlating with the determined stages and consisting of four groups (development of skills in using strategies and media literacy, development of reading skills, linguosociocultural skills and reading skills) has been suggested; a model for the organization of training with the use of the Moodle learning management system, which presupposes the predominance of classroom work at the preparatory stage, the gradual reduction of the proportion of the preparatory stage exercises and the increase in the number of exercises for the main and integrative stages, has been created; the

content of forming future philologists' German competence in reading mass media texts and the criteria for selecting mass media texts in German have been improved; further research has been done on the problem of using the Moodle platform to organize teaching process for acquiring German reading competence.

Practical significance of the research consists in selecting and organizing materials for forming German competence in reading mass media texts; developing complexes of exercises represented on the learning platform Moodle; composing methodological recommendations for teachers on forming German competence in reading mass media texts and elaborating a text-book in German.

The third-year students have been selected as the subjects of learning, as far as, firstly, the observation of the educational process and the results of the questionnaire (71 students and 15 teachers of three Ukrainian educational institutions have been interviewed) show that third-year students usually have a sufficient level of proficiency in German in order to understand and analyze complicated authentic mass media texts and use the received information for further educational activities; and secondly, the results of the interviewing 98% of students indicate their interest in processing such texts which is, moreover, predetermined by the requirements of the curriculum for the third year of study.

German competence in reading mass media texts is the ability of an individual to select, perceive, comprehend, analyze, interpret, evaluate, and compare the information of authentic mass media texts on the basis of the acquired knowledge, skills and abilities, and use it to solve educational and professional tasks.

Practical, developmental, educational, instructional, professionally oriented aims of the formation of the future philologists' German competence in reading mass media texts have been specified, and the objective and procedural aspects of the content have been determined, within which communicative, linguosociocultural, linguistic and teaching components have been refined.

The analysis of scientific publications and the results of the survey of future philologists demonstrate the appropriateness of using newspaper and journal articles represented in the electronic learning management system Moodle for the formation

of German competence in reading. The system provides all the functions necessary for the formation of reading skills and abilities (effective organization of students' independent extra-curriculum learning and cognitive work, operational provision of future specialists with teaching materials, conducting automated testing of third-year students' academic achievements, providing interactive communication between students and teachers, as well as between students, providing everyone with the access to information resources of the Internet for the accomplishment of training tasks at any convenient time, providing maximum information about the order and mode of training, providing students with timely information about their achievements, tracking the dynamics of academic achievements, timeliness of feedback, realization of various types of control including self-control).

The rational selection of authentic German newspaper and journal articles as training materials for forming German competence in reading mass media texts is done on the basis of qualitative and quantitative criteria. Qualitative criteria include methodological (authenticity, theme, information), linguostylistic (genre and structure conformity), personally oriented (correspondence to the level of development of students' German communicative competence) and didactic (motivational value). Quantitative criteria include the volume of text materials. On the basis of the substantiated criteria, 54 publicistic texts have been selected from the websites of well-known German newspapers and magazines (Die Zeit, Die Welt, Süddeutsche Zeitung, Der Spiegel).

Taking into account the results of the analysis of a number of scientific sources, the necessity for the gradual development of reading skills and the features of the third year of study (the ability of students to set goals consciously, assess and correct their own activities, the availability of certain learning and reading experience, language proficiency at the B2 level), three stages of forming German competence in reading mass media texts have been distinguished: preparatory, main, and interpretative.

The purpose of the preparatory stage is activating the background knowledge of students on the subject being studied, developing skills to navigate the websites of

German newspapers and magazines, understand graphic and figurative information, apply educational and communication strategies; forming speaking skills, abilities to use linguosociocultural material, navigate the structural and semantic article organization, developing predictive reading abilities. The main stage provides the development and improvement of future philologists' language skills in various types of reading (skimming, scanning, reading for understanding general information, close reading) German newspapers and magazines, these skills ensure the comprehensiveness of information understanding. The purpose of the *interpretative stage* is to control the reading comprehension, the level of the development of skimming, scanning, reading for understanding general information, and close reading skills and further improvement of reading skills, as well as the development of critical reading skills.

The subsystem of exercises, which contains four groups, has been developed. The first group is aimed at forming skills to use strategies, as well as media literacy skills. It includes four subgroups of exercises for the development of skills to navigate the structure of the websites of German newspapers and magazines, the formation and development of skills to understand graphic and figurative information, the formation of skills to use learning, communicative strategies, skills in critical perception of mass media texts. The second group is aimed at forming the language skills in reading – lexical and grammatical, and the third group is aimed at the formation of linguosociocultural skills. The fourth group of exercises for the formation and development of language skills involves seven subgroups of exercises for the formation of skills to navigate the structural and semantic organization of the article, the formation and development of skills to predict the content of the article, the formation of skimming, scanning, reading for understanding general information, and close reading skills, the control of reading skills and the development of the skills in critical analysis of the received information.

Taking into account the principles of staged learning, rational flexibility, systemacy, the model of the organization of forming future philologists' German competence in reading mass media texts has been suggested. The model has been

implemented within the discipline «Practical Course of the German Language» with the use of the Moodle system, which provides students with access to educational material, operational feedback, self-control.

Two versions of the model specified by the possibilities of the Moodle learning environment for the organization of independent work, which differ in the ratio of exercises for classroom and independent work at the preparatory stage, have been suggested. Model A presupposes the ratio of classroom exercises to exercises for independent work as 70 % to 30 %. Model B contains 70 % of exercises for independent work, and 30 % of exercises for the classroom work.

The model implies gradual reduction of the proportion of exercises at the preparatory stage and the increase in the number of exercises at the main stage and especially at the integrative stage which is due to the loss of relevance of certain subgroups of exercises conditioned by the students' acquisition of certain knowledge or skills, and the appropriateness of focusing attention on forming skills in different types of reading, critical analysis of reading, as well as the projection of their own understanding of the text reflected in writing or in oral production.

In order to verify the developed methodology for forming future philologists' German competence in reading mass media texts and the effectiveness of the suggested subsystem of exercises, as well as to determine a more optimal version of the model, we conducted an experiment during the second term of 2015–2016 academic year and the second term of 2016–2017 academic year among 41 students of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, who were subdivided into four experimental groups.

The criteria for assessing the level of forming German competence in reading mass media texts have been substantiated and used to determine the results of pre-experimental and post-experimental surveys: 1) media literacy skills, 2) lexical reading skills, 3) grammatical reading skills, 4) skimming skills, 5) scanning skills, and 6) close reading skills.

In order to validate the obtained results of the carried out experiment, Fisher's angular transformation was used, which confirmed the efficacy of the suggested

methodology, as well as the greater efficiency of model B in comparison to model A. The obtained results demonstrate that at the preparatory stage it is appropriate for students to do exercises during the classroom hours under the direct and indirect supervision of a teacher which is conditioned by the specifics of authentic digital articles of German newspapers and magazines.

On the basis of the conducted research and the results of the experiment, the methodological recommendations for teachers on forming future philologists' German competence in reading mass media texts have been developed.

Key words: German competence in reading, future philologists, mass media texts, subsystem of exercises, model, media literacy, abilities, skills.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Ференчук І. О. Проблема формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів у контексті сучасних досліджень. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць. Херсон, 2016. Вип. 30. С. 212–218.

2. Ференчук І. О. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Педагогічний дискурс*: збірник наук. праць. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 169–174.

3. Ференчук І. О. Лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів. *Вісник Запорізького національного університету*: збірник наукових праць. Педагогічні науки. Запоріжжя, 2016. Вип. 2. С. 115–123.

4. Ференчук І. О. Експериментальна перевірка методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. Випуск 40. С. 169–174.

5. Ференчук І. О. Добір навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Випуск 33. С.204–210.

6. Ференчук-Піонтковська І. О. Зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2018. № 3. С. 118–127.

7. Ferenchuk I. Sub-system of Exercises for Forming of German Competence in Reading Mass Media Texts of Future Philologists with the Use of the Moodle E-Learning Management System. *Intellectual Archive*. Toronto, 2017. Vol. 6. No. 2. P. 22–35.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Ferenchuk-Piontkovs'ka I. *Publizistische Texte im Deutschunterricht: Lesetexte und Aufgaben: навчально-методичний посібник*. Тернопіль: Вектор, 2018. 128 с.

9. Ференчук І. О. Формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів з використанням системи Moodle. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 11–12 листопада 2016 р.)* Тернопіль, 2016. С. 216–219.

10. Ференчук І. О. Сучасний стан дослідження проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (Миколаїв, 11–15 квітня 2016 р.)*. Миколаїв, 2016. С. 353–358.

11. Ференчук І. О. Специфіка формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів (лінгвістичний аспект). *Дослідження та впровадження в початковий процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом*: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Одеса, 15 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 237–240.

12. Ferenchuk I. Experimental efficiency testing of the methodology of forming and developing of German competence in reading mass media texts of future philologists. *New challenges of world science: Proceedings of VI International scientific conference*. Morrisville, 2017. P. 150–155.

13. Ференчук І. О. Критерії відбору навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki: Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej* (Warszawa, 30.03.2017 – 31.03.2017). Warszawa, 2017. Str. 174 – 179.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	24
1.1. Проблема формування іншомовної компетентності в читанні у сучасних дослідженнях.	24
1.2. Лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів.	37
1.3. Зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.	50
1.4 Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.	65
Висновки до розділу 1.....	75
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	78
2.1. Відбір навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.	78
2.2. Підсистема вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.	90
2.3. Модель організації процесу формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.	129
Висновки до розділу 2.....	139

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	142
3.1. Організація та проведення експериментального навчання.....	142
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експерименту.....	160
3.3. Методичні рекомендації щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.	175
Висновки до розділу 3.....	184
ВИСНОВКИ	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	191
ДОДАТКИ.....	214

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах швидкого розвитку сучасних суспільних інтеграційних процесів, а отже, і можливостей для міжкультурного спілкування особливої ваги набуває підготовка філологів із високим рівнем володіння іноземними мовами, у тому числі німецькою. Оновлення та вдосконалення, зокрема, потребує методика формування німецькомовної комунікативної компетентності випускників факультетів іноземних мов.

Одним із головних чинників успішного оволодіння іноземною мовою є читання іншомовних текстів, які сприяють засвоєнню лексики, усвідомленню мовних та соціокультурних явищ, удосконаленню вмінь міжкультурної комунікації, а також забезпечують оволодіння важливою інформацією. Саме тому особливого значення набуває формування компетентності в читанні у майбутніх філологів, адже недостатньо сформовані читацькі вміння мають негативний вплив на розвиток мовленнєвих компетентностей і, зрозуміло, можуть перешкоджати якісному виконанню професійних обов'язків випускниками.

У методиці формування іншомовної компетентності в читанні нагромаджено значний теоретичний та практичний досвід, оскільки проблема постійно перебуває у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, С. І. Боднар [19], І. О. Зимня [65], З. І. Кличникова [69], О. О. Леонтьєв [80], М. В. Ляховицький [83], Н. О. Шарова [154], Г. Вестгоф (G. Westhoff) [233] проаналізували психологічні характеристики читання як виду мовленнєвої діяльності; Є. І. Варгіна [17], А. А. Вейзе [32], І. Р. Гальперін [37], Л. І. Зільберман [64], Л. Г. Кожедуб [72], М. Н. Кожина [74] займалися дослідженням проблем лінгвістики тексту. Навчання професійно орієнтованого читання студіювали Т. Г. Агапітова [1], О. С. Балахонов [8], Ю. В. Британ [23], С. Г. Вавіліна [26], О. Г. Гализіна [35], І. В. Корейба [76], Н. З. Магазова [83], М. О. Мосіна [94], Т. С. Серова [119], С. К. Фоломкіна [150], К. Брінкер (K. Brinker) [173], Й. Гржезік (J. Grzesik) [191], І. Лаво (I. Laveau) [199],

Е. Вільямс (Ed. Williams) [235]. С. О. Китаєвою [68] окреслено принципи відбору текстів для навчання читання, Т. О. Вдовіна [31] запропонувала методику навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів. Аль-Гханімі К. Дж. Р. [4] обґрунтовано методику навчання майбутніх філологів читання англомовних академічних текстів.

Проте подальша професійна діяльність майбутніх філологів неможлива без розуміння інформації публіцистичних текстів та її використання, адже в умовах стрімкого розвитку засобів масової інформації публіцистичний стиль оперативно відгукується на потреби суспільства, зосереджується на актуальних проблемах та відображає багатство мовних тенденцій. Тому постає потреба в розробці методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. З урахуванням вимог програми, а також результатів опитування 71 студента та 15 викладачів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича визначено, що в навчанні читання публіцистичних текстів доцільно зосередитись на статтях, які належать до інформаційно-аналітичного, газетно-наукового та узагальнювально-директивного підтипів текстів публіцистичного стилю.

Формування компетентності в читанні значною мірою визначає використання ефективних засобів і систем управління навчанням. Пошуки у цьому напрямку відображено в низці сучасних досліджень: С. В. Радецькою [107], зокрема, розроблено методику навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера, Ю. В. Романюк [113] обґрунтовано методику формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту, С. І. Шевченко [156] – методику навчання майбутніх учителів англомовного читання з комп'ютерною підтримкою.

Одним із ефективних засобів організації навчання у мережевому середовищі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій є система управління Moodle. Доцільність її застосування для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів зумовлена можливостями такої системи забезпечити належну інтерактивність, гнучкість, мобільність, асинхронність, модульність, доступність навчальних матеріалів та реалізацію різного характеру управління діяльністю студентів залежно від режиму роботи, типу та складності завдань, етапу, реалізацію самоконтролю тощо.

Таким чином, **актуальність дослідження** зумовлена низкою факторів, а саме: необхідністю якісного оновлення процесу навчання майбутніх філологів з урахуванням сучасних вимог до рівня підготовки випускників; відсутністю досліджень щодо формування у них німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів; доцільністю залучення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій із метою інтенсифікації процесу навчання та забезпечення умов для ефективно його організації; необхідністю створення науково обґрунтованої методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибір проблематики дослідження пов'язаний із науково-дослідною темою кафедри практики англійської мови та методики її викладання «Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів у контексті європейських вимог» (номер держреєстрації 0113U003330) та кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови «Теорія і практика навчання іноземних мов у закладах освіти різних типів» (номер держреєстрації 0118U003128) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від

27.01.2015 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 23.06.2015 р.).

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні й розробці методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів та експериментальній перевірці її ефективності.

Це зумовлює необхідність вирішення таких **завдань**:

1) проаналізувати сучасний стан дослідження проблеми, визначити лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів;

2) уточнити зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, визначити переваги та особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування цієї компетентності;

3) обґрунтувати критерії відбору навчального матеріалу та здійснити відбір німецькомовних публіцистичних текстів;

4) виділити етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, розробити підсистему вправ та створити модель формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів;

5) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики, укласти методичні рекомендації щодо організації і проведення відповідного навчання.

Об'єктом дослідження є процес формування німецькомовної компетентності в читанні у майбутніх філологів.

Предметом – методика формування у майбутніх філологів – студентів третього курсу німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що високого рівня сформованості у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів можна досягти за умов використання запропонованої методики, яка передбачає поетапне формування означеної

компетентності (підготовчий, основний, інтерпретаційний етапи); виконання підсистеми вправ, що містить чотири групи, спрямовані на формування вмінь використовувати стратегії та медіаграмотність, мовленнєвих навичок і вмінь, лінгвосоціокультурних умінь; реалізації моделі навчання, яка передбачає використання навчального середовища Moodle в позааудиторній роботі студентів та частково в аудиторній.

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи**:

– *теоретичні*: вивчення вітчизняних та зарубіжних наукових джерел із педагогіки, методики, психології, лінгвістики, аналіз робочих програм для обґрунтування теоретичних передумов дослідження; моделювання процесу формування німецькомовної компетентності в читанні з використанням запропонованої системи вправ;

– *емпіричні*: наукове спостереження за навчальним процесом у закладах вищої освіти, вивчення досвіду формування німецькомовної компетентності в читанні, опитування студентів і викладачів із метою з'ясування сучасного стану підготовки фахівців, методів навчання, які використовуються, інтересів студентів, їх умінь; тестування для визначення рівня сформованості у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів на доекспериментальному та післяекспериментальному зрізах; експериментальне формування у студентів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів для перевірки ефективності розробленої методики;

– *методи математичної статистики*: для обробки, перевірки та аналізу достовірності результатів, одержаних у процесі проведеного методичного експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів: визначено три етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів (підготовчий, основний, інтерпретаційний),

запропоновано підсистему вправ, яка корелює з виділеними етапами і складається з чотирьох груп (розвиток умінь використання стратегій та медіаграмотності, формування навичок читання, лінгвосоціокультурних умінь та вмінь читання); створено модель організації навчання із використанням системи управління навчанням Moodle, яка передбачає переважання аудиторної роботи на підготовчому етапі, поступове зменшення питомої ваги вправ підготовчого етапу та збільшення кількості вправ основного та інтерпретаційного етапів;

– *удосконалено зміст* формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, критерії відбору публіцистичних текстів німецькою мовою;

– *подальшого розвитку набуло* дослідження критеріїв оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Практичне значення роботи полягає у відборі та організації матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів; розробці комплексів вправ, представлених на навчальній платформі Moodle; укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, а також у створенні навчально-методичного посібника німецькою мовою.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес чотирьох закладів вищої освіти: Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (акт упровадження № 14/15-789 від 22.03.2017 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт впровадження № 668-33/03 від 02.06.2017 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (акт упровадження № 527 від 24.05.2017 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (акт упровадження № 03-28/02/1544 від 24.05.2017 р.).

Апробація результатів здійснювалася на міжнародних науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 11–12 листопада 2016), «Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір» (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, 11–15 квітня 2016), «New challenges of world science» (Morrisville, 2017), *Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki* (Warszawa, 30–31 березня 2017), а також Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції з питань методики викладання іноземної мови «Дослідження та впровадження в начальний процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, 15 травня 2017).

Публікації. Основні положення дисертації викладено у 13 працях автора, серед яких 6 статей у фахових педагогічних виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні, тези 5-ти доповідей на наукових конференціях і навчально-методичний посібник німецькою мовою.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел із 236 найменувань (із них 73 – іноземними мовами) і 12 додатків. Її повний обсяг – 288 сторінок, зокрема 174 сторінки основного тексту. Додатки викладено на 73 сторінках. У роботі подано 19 таблиць, 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Для розробки ефективної методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів необхідно обґрунтувати теоретичні передумови дослідження. З цією метою у розділі необхідно:

- проаналізувати стан вивчення проблеми в сучасних наукових розвідках, з'ясувати питання, які потребують подальшого дослідження, визначити вихідні положення, які потрібно взяти до уваги у процесі дослідження;
- вивчити лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів із метою їх урахування в підсистемі вправ;
- уточнити зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів з метою подальшого його врахування при розробці підсистеми вправ;
- з'ясувати доцільність та особливості використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

1.1. Проблема формування іншомовної компетентності в читанні у сучасних дослідженнях.

Дослідження підходів до розв'язання даної проблеми допоможе нам вирішити питання про підготовку майбутніх філологів із високим рівнем німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

У методичній літературі читання розглядають як:

- акт комунікації між автором письмового тексту і його читачами [25, с. 8];

- надзвичайно складний процес, що характеризується величезним обсягом підсвідомої роботи мозку [25, с. 56];
- процес активної взаємодії читача з інформацією, викладеною автором тексту [100, с. 246];
- інтерактивний процес, у ході якого читач отримує інформацію, яка міститься в тексті, спираючись при цьому на своє розуміння контексту, лінгвістичні знання і знання рівнів мови [150, с. 12];
- самостійний вид мовленнєвої діяльності, що включає когнітивну переробку текстової інформації [19, с. 24].

Як і низка сучасних вітчизняних науковців, ми трактуємо читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що відноситься до письмової форми мовлення, включає техніку читання, а також розуміння того, що читається [88, с. 188]. Саме це визначення приймаємо як робоче для вивчення теоретичних передумов, на яких базуватиметься методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Перейдемо до аналізу сучасних досліджень з даної проблеми.

Заслуговує на увагу робота Т. О. Вдовіної [31], в якому науковець зосередилась на проблемі навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх текстів в аспекті міжкультурного спілкування. Дослідниця запропонувала класифікацію вмінь читання, яка враховує закономірності психолінгвістичної природи розуміння художніх текстів; обґрунтувала систему вправ, що слугує розвитку компетентності в читанні студентів, і розробила модель навчання читання художніх текстів відповідно до етапів навчальної діяльності. Враховуючи на думку Т. О. Вдовіної вважаємо, що формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів є можливим за таких умов: 1) підбір текстів, які становлять інтерес для студентів; 2) урахування індивідуальних особливостей майбутніх філологів; 3) збільшення норм читання, загального обсягу прочитаного за умови орієнтації на первинне ознайомлювальне читання та застосування різних видів читання в межах одного публіцистичного тексту [145, с. 213; 147, с. 354].

У дослідженні Ю. В. Дегтярьової [57] йдеться про проблему інтегрованого навчання ділового спілкування англійською мовою з пріоритетом читання у закладі вищої освіти економічного профілю. Заслуга автора полягає в обґрунтуванні та розробці методики навчання читання англійською мовою для ділового спілкування взаємопов'язано з іншими видами мовленнєвої діяльності – говорінням, аудіюванням і письмом.

З урахуванням результатів роботи Ю. В. Дегтярьової можемо зробити висновок, що навчання німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів повинно здійснюватись інтегровано з іншими видами мовленнєвої діяльності [145, с. 213].

Г. М. Хан [152] досліджувала соціокультурні та індивідуально-психологічні особливості читацької діяльності студентів. У роботі запропоновано концепцію читацької діяльності, згідно з якою фактором, що зумовлює ефективність читання, є, передусім, особистість читача, що визначається як індивідуально-своєрідна сукупність соціокультурних та психологічних особливостей.

С. І. Боднар досліджено психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем [19]. Науковець обґрунтувала необхідність формування прийомів читання іншомовного тексту з урахуванням стильових особливостей студентів. С. І. Боднар вважає, що індивідуальні особливості читання іншомовного тексту залежать від когнітивного стилю читача і характеризуються відмінностями у швидкості читання та специфіці переробки текстової інформації, зокрема, володінні когнітивними операціями читання та прийомами діалогічної взаємодії з текстом [19, с. 19]. Рефлексивний і полenezалежний стилі визначено як найбільш продуктивні за всіма показниками роботи з текстом. Рефлексивність сприяє детальному розумінню загального змісту і деталей тексту, полenezалежним читачам притаманний ґрунтовний аналіз у процесі читання як результат використання внутрішніх референтів. Читачі з полenezалежним та імпульсивним стилем демонструють нижчі результати продуктивності читання, що виявляється, перш за все, у недостатньому рівні розуміння змісту тексту [19, с. 20].

Таким чином, методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів повинна враховувати індивідуально-психологічні особливості студента, базуватися на концептуальних ідеях особистісно-діяльнісного, рефлексивного та компетентнісного підходу та передбачати розвиток у студентів мислення, сприйняття, пам'яті, уваги, психологічних механізмів тощо [145, с. 213].

У дисертації О. Г. Гализіної [35] проаналізовано лінгводидактичні особливості формування навичок професійно орієнтованого читання англійською мовою. Автор зазначає, що при навчанні читання текст варто розглядати як самостійний об'єкт аналізу в процесі розгортання його інформаційної структури [35, с. 29]. Ми підтримуємо думку науковця про необхідність аналізу публіцистичного тексту у процесі читання для глибшого розуміння його структури та змісту.

Л. Г. Кожедуб [72] досліджено проблему формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні на основі інтерпретації художніх текстів. Науковець дослідила та удосконалила класифікацію вмінь, необхідних для читання різних за жанром художніх текстів, уточнила принципи організації процесу навчання читання на основі інтерпретації лінгвостилістичних засобів художніх текстів, узагальнила й уточнила об'єктивні складності і суб'єктивні труднощі німецькомовних художніх текстів у процесі читання.

Як і Л. Г. Кожедуб вважаємо, що важливими чинниками подолання суб'єктивних труднощів студентів у процесі читання є удосконалення вмінь, необхідних для читання; уточнення принципів організації процесу навчання читання та розвиток естетичної потреби в читанні шляхом залучення інтерактивних методів, які корелюють з організаційними формами навчання читання публіцистичних текстів [145, с. 214].

У роботі Н. В. Саєнко [116] розглядається проблема використання періодичної преси при навчанні іноземної мови у технічних закладах вищої освіти. У дисертації науковець обґрунтувала етапи роботи з газетним

матеріалом і технологію їх реалізації, конкретизувала основні функції періодичної преси в навчальному процесі (інформування, формування суспільної свідомості, виховна, розвиток пізнавального інтересу, розвиток самостійності, оволодіння державною мовою, розважальна), методи й форми роботи з нею (оглядові, тематичні, проблемні політінформації, бесіди за «круглим столом», політичні диспути, дидактичні ігри, вирішення проблемних політичних завдань, публічні захисти рефератів на політичні теми, дискусійний політклуб, «суди історії», політичний театр, тематичні стінгазети, ділова гра «Редакція» та ін.) [116, с. 18; 145, с. 214].

Проаналізувавши зазначене дослідження, робимо висновок, що роботу з періодичною пресою варто розуміти як один із шляхів реалізації гуманістичної спрямованості вищої освіти, виховання у студентів якостей медіаграмотних громадян, здатних до критичного осмислення прочитаного, аналізу проблем суспільства та прийняття на себе соціальної відповідальності. Крім того, періодика дає змогу студентам оволодівати широким тематичним різноманіттям лексики, тому що газета є носієм найсучаснішого варіанта мови. Варто зазначити, що різноманітні за тематикою газетні статті викликають у студентів зацікавленість, що є стимулом до читацької діяльності.

О. В. Бирюк [18] досліджувала питання формування у майбутніх учителів соціокультурної компетентності при навчанні читання англійськомовних публіцистичних текстів. У роботі визначено поняття соціокультурної компетентності, яку автор трактує як систему соціокультурних знань, навичок і вмінь, що забезпечує здатність читачів орієнтуватися в структурно-смісловій організації англійськомовної газетно-журнальної статті, розпізнавати, адекватно розуміти і критично інтерпретувати експліцитну й імпліцитну соціокультурну інформацію, яку вона містить. Також дослідниця зазначає, що при читанні англійськомовних публіцистичних текстів студенти отримують знання не лише з теми, яку вивчають, але й з інших предметних сфер, а саме: історії, географії, літератури, соціології, етнографії англійськомовних народів і країн [18, с. 24]. Отже, після вивчення кожної теми соціокультурного блоку студенти набувають

фонових знань, які охоплюють різні за характером асоціативні ряди: 1) внутрішньопредметні асоціації – явища, поняття з відповідної сфери життя англomовних народів (національні свята та традиції, кіноіндустрія, живопис, освіта, мовні права, навколишнє середовище, промисловість і сільське господарство тощо); 2) міжпредметні асоціації – явища, поняття з інших предметних сфер (історія, географія, література, соціологія, етнографія тощо). На основі цієї системи соціокультурних знань формується узагальнена система світосприйняття як англomовних народів та їхньої культури, так і рідного народу та культури [18, с. 25].

Таким чином, услід за О. В. Бирюк вважаємо за необхідне створювати систему фонових знань, яка включає внутрішньопредметні та міжпредметні асоціативні ряди для розуміння публіцистичних текстів німецькою мовою [145, с. 214; 147, с. 355].

У дослідженні Т. В. Глушко [45] розроблено та обгрунтовано методику навчання читання англomовної періодичної літератури студентів немовних закладів вищих освіти, виявлено можливості розроблених методів навчання англomовного читання газетних текстів у процесі їх ретроспективного аналізу та визначено психологічну сутність рецептивної та смислової переробки друкованої інформації, на основі чого доведено правомірність навчання читання «знизу-вгору» при недостатньому лексичному запасі читача і «зверху-вниз» за наявності в нього широкого арсеналу лексичних засобів. З позиції нашого дослідження заслугою науковця є обгрунтування лінгводидактичної моделі процесу навчання англomовних газетних текстів.

Варта аналізу наукова розвідка Г. Л. Буран [24], в якій розроблено методику навчання студентів немовного закладу вищої освіти професійно орієнтованого читання з використанням засобів інформаційних та комунікаційних технологій. Аналіз можливостей комп'ютера дозволяє розглядати його не тільки як засіб для організації самостійної роботи, але і більш широко – в процесі навчання іноземної мови під керівництвом викладача [24, с. 51]. Головною причиною вибору електронного навчального

посібника як засобу навчання гнучкого професійно-орієнтованого читання дослідниця називає можливість моделювати реальні ситуації переходу від одного виду читання до іншого за рахунок використання гіпертекстової технології, як це відбувається, наприклад, при читанні інформації в мережі Інтернет. У традиційному друкованому підручнику це зробити неможливо [24, с. 52]. Зокрема, науковець наголошує, що однією з основних переваг електронного навчального посібника є можливості ілюстративного матеріалу, представлені в динаміці за допомогою мультимедійних засобів. Дані засоби створюють додаткові психологічні структури, що сприяють сприйняттю і запам'ятовуванню інформації [24, с. 55]

На основі аналізу дослідження Г. Л. Буран ми зробили висновок, що формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів доцільно здійснювати з використанням інформаційно-комунікаційних засобів, оскільки це обумовлено їхніми можливостями в порівнянні з традиційними друкованими і необхідністю модернізації процесу навчання іноземної мови в цілому та формування компетентності в читанні, зокрема.

Наукова розвідка Ю. В. Романюк [113] присвячена проблемі формування англomовної компетентності в читанні з використанням навчального веб-сайту, яку дослідниця вирішує шляхом визначення цілей навчання, оскільки саме методична категорія цілей детермінує решту категорій; його змісту, обґрунтування основних критеріїв відбору гіпертекстів для навчального веб-сайту, створення системи вправ та відповідної моделі [113, с. 54].

Аналіз дослідження Ю. В. Романюк уможливив висновок, що для розробки ефективної методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів потрібно спочатку уточнити цілі навчання, а потім і зміст формування німецькомовної компетентності в читанні.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує наукова розвідка І. В. Корейби [76], в якій авторка обґрунтувала і розробила методику навчання професійного читання німецькомовних Інтернет-текстів. Зокрема,

дослідниця визначила зміст навчання, запропонувала типологію стратегій, створила підсистему вправ, а також визначила основні критерії відбору он-лайн матеріалів для навчання професійного пошукового, переглядового та ознайомлювального читання німецькою мовою. І. В. Корейба уточнила класифікацію Інтернет-ресурсів, які можуть використовуватись як навчальні матеріали під час опанування іноземною мовою, визначила зміст понять «гіпертекст» і «медіакомпетенція». Авторка здійснила також лінгвістичний аналіз німецькомовних Інтернет-текстів, які можуть застосовуватись для професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів, визначила їх особливості: 1) типова структура представлення більшості гіпертекстів на веб-сторінках (розташування основної частини рубрик з лівого боку, а додаткових – нагорі сторінки); 2) позначення рубрик іменними частинами мови (одним словом чи словосполученням), використання рубрик як зовнішніх міжсторінкових лінків; 3) наявність зручних навігаційних засобів та пошукових систем у межах сайту; 4) переважно невеликий обсяг тексту – розміром «в один екран», що не потребує подальшого прокручування; 5) наявність лінків, які забезпечують лексичний коментар; 6) представлення основної теми тексту у підзаголовку; 7) віднесеність лексичних одиниць більшості Інтернет-текстів до педагогічної, методичної та шкільної тематики [76, с. 8]. І. В. Корейба проаналізувала також поняття «саморефлексія», під яким розуміється психологічний процес осмислення виконуваних суб'єктом дій, власних станів і якостей, а також сприйняття його оточуючими, що передбачає більш глибокий аналіз у порівнянні з рефлексією, коли усвідомлюється лише процес виконання дій. Завдяки залученню саморефлексії студентів можна досягнути більш високого рівня їх самостійності у плануванні навчального процесу та забезпечення його ефективності [76, с. 60; 145, с. 215].

Важливою передумовою формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів є розвиток саморефлексії студентів – майбутніх філологів, що сприяє, насамперед, усвідомленому навчання, систематичному аналізу його результатів. Можемо зробити також висновок, що важливим

підґрунтям для ефективного читання публіцистичних текстів є відповідний рівень сформованості медіакомпетентності, яка забезпечує критичний підхід до відбору матеріалів для читання та їх змісту, а також навчально-стратегічної компетентності, формування якої передбачає навчання використовувати ефективні стратегії.

Науковий доробок Г. О. Кузнецової [77] полягає у розробці методики формування стратегічної компетентності в процесі навчання читання. Автор зазначає, що для формування стратегічної компетентності в читанні іноземною мовою студентів слід навчити використовувати такі метакогнітивні стратегії в читанні: 1) постановка цілей; 2) виявлення ключових слів, необхідних для розуміння основного змісту тексту; 3) виявлення інформації з допомогою візуальної наочності та екстралінгвістичних засобів; 4) планування; 5) регулювання. В процесі формування стратегічної компетентності в читанні іноземною мовою основну роль відіграють компенсаторні та метакогнітивні стратегії читання, дія яких базується на дії рефлексії в читанні [77, с. 144].

Таким чином, застосування компенсаторних і метакогнітивних стратегій дає змогу студентам удосконалювати свої навички та уміння в різних видах читання, ефективно використовувати екстралінгвістичні засоби та візуальні опори з метою досягнення високого рівня розуміння в процесі читання іноземною мовою [145, с. 215].

Вважаємо за необхідне здійснити в подальшому більш ґрунтовний аналіз навчальних стратегій з метою формування в студентів умінь їх ефективного застосування в процесі читання публіцистичних текстів.

К. В. Барбакова [9] досліджувала методику використання опор для читання текстів різних функціональних стилів. Опора в читанні визначається К. В. Барбаковою як методична підтримка, спрямована на активізацію змісту прочитаного і забезпечення самоуправління діяльністю читання. При цьому розуміння прочитаного досягається шляхом актуалізації відомого / засвоєного для подолання труднощів розуміння невідомого / нового [9, с. 75].

Проаналізувавши сутність опор, їх специфіку, особливості текстів різних функціональних стилів, авторка вважає, що опори закладені в будь-якому тексті, проте вони представлені в них неоднаково як в кількісному, так і якісному планах. Це пояснюється, з одного боку, комунікативною функцією тексту, з іншого, специфікою опори [9, с. 75]. Науковець наголошує, що опори є основними інтегративними засобами методичного управління, які забезпечують перехід від зовнішнього управління до самоврядування у процесі читання [9, с. 97]. Як і К. В. Барбакова вважаємо, що ефективність навчання читання можна досягти шляхом забезпечення студентів знаннями про опори, що містяться в тексті, цілеспрямованого формування навичок, умінь пошуку, ідентифікації, аналізу та використання цих опор [145, с. 215].

Вартою уваги з огляду на тематику нашого дослідження є робота А. В. Рубцової [114], в якій теоретично обґрунтовано та розроблено методіку навчання продуктивного філологічного читання іноземною мовою за допомогою технології проблемно-пошукових задач в процесі самостійної роботи студентів лінгвістичних спеціальностей. Науковець зазначає, що в процесі вирішення завдань дослідницького типу об'єктами творчого пошуку для студентів, які вивчають іноземну мову, є як певні мовні явища та/чи комунікативні вміння, так і навчальні вміння, що забезпечують вирішення відповідного завдання [114; с. 15]. Автор також наголошує, що цілеспрямована методична організація продуктивної навчальної діяльності іноземною мовою передбачає виділення в якості цілі навчання вимог щодо рівня практичної підготовки студента мовного факультету, його навчально-пізнавальної компетентності, що визначається як здатність студента до осмисленого самостійного управління своєю навчальною діяльністю з оволодіння іноземною мовою. Ця здатність виявляється в осмисленій самостійній постановці цілей та навчальних завдань, виборі засобів і способів вивчення іноземної мови, самооцінці процесу і результату комунікативної та навчальної діяльності і включає узагальнені навчальні стратегії і вміння, які є обов'язковим компонентом змісту навчання іноземної мови [114, с. 12].

Таким чином, навчання читання іноземною мовою повинно здійснюватися із широким залученням проблемно-пошукових завдань, які забезпечують осмислене оволодіння навичками та вміннями. Крім того, формування німецькомовної компетентності в читанні доцільно реалізувати інтегровано з формуванням навчально-стратегічної компетентності, яка сприятиме осмисленому самостійному управлінню студентом своєю навчальною діяльністю з оволодіння іноземною мовою, забезпечуватиме повноцінний індивідуальний підхід у процесі самостійної роботи студентів.

Попри те, що доробки С. К. Фоломкіної [150] присвячені дослідженню проблеми навчання читання іноземною мовою в немовному закладі вищої освіти, її наукові здобутки є важливими для нашої роботи. Дослідниця розробила класифікацію видів читання, що базуються на способах використання інформації, отриманої в результаті читання. Науковець виходила з реальних дій читача з письмовим джерелом і виділила чотири види читання: ознайомлювальне, вивчаюче, переглядове і пошукове. Перший вид читання є читанням із метою ознайомлення з інформацією без подальшого її використання. Відповідно до цього «... його результатом є розуміння основного змісту тексту, основної лінії поведінки, аргументації автора; ступінь повноти розуміння визначається в межах 70–75 % фактів, що містяться в тексті, включаючи всі основні» [150, с. 27]. Вивчаюче читання передбачає вивчення читачем інформації з метою її подальшого використання з різними цілями, в тому числі й навчальними. «Результатом цього виду читання є повне (ступінь повноти – 100 %) і точне розуміння всіх основних і другорядних фактів, які містяться у тексті» [150, с. 27]. Особливості переглядового читання С. К. Фоломкіна охарактеризувала наступним чином: «Завданням цього виду є отримання загального уявлення про книгу, статтю, журнал і т. і.» [150, с. 28]. «Переглядове читання найчастіше спрямоване на вирішення питання про подальшу «долю» джерела або ряду джерел – будуть вони використані для подальшого (іншого виду) читання чи ні» [150, с. 29]. Нарешті, пошукове читання «... спрямоване на знаходження в тексті

конкретної інформації – визначень, формулювань чи інших даних і т. і., про яку читачеві відомо з інших джерел, яка міститься в даній книзі, статті» [150, с. 29].

Названі види читання збігаються зі стилями читання, пропонованими зарубіжними методистами: вибіркоче або пошукове читання (*selegierendes Lesen*), орієнтовне (*orientierendes Lesen*), курсорне або побіжне (*kursorisches Lesen*), повне читання (*totales Lesen*) [233, с. 77].

Інші методисти вважають, що види читання в реальному житті не відокремлюються один від одного, в більшості випадків вони комбінуються і є допоміжними методичними засобами для управління процесами читання та розвитку дискурсивної компетентності [204, с. 946].

Зрештою, серед численних видів читання, що здобули найбільшу популярність на даному етапі розвитку комунікативного підходу, визнані: глобальне (орієнтовне), селективне (пошукове) і детальне, яке використовується, в основному, на просунутій стадії навчання [233, с. 121]. Види читання ми розглядатиме детальніше у подальших підрозділах нашого дослідження.

Серед західних науковців особливий інтерес у контексті тематики нашої розвідки становить доробок Г. Вестгофа «*Didaktik des Leseverstehens*» [233]. Одним із завдань вивчення іноземної мови дослідник вважає опанування студентами стратегіями, які полегшують розуміння іншомовного тексту і дозволяють збагнути його зміст, використовуючи власні знання. Взявши за основу моделі, що пояснюють реалізацію процесу читання рідною мовою (модель К. С. Гудмана і Ф. Сміта), Г. Вестгоф робить висновок, що у процесі розвитку компетентності в читанні (*Lesekompetenz*) необхідно, перш за все, розвивати стратегії прогностичного читання. Також дослідник зазначає, що «матеріал, призначений для навчання читання, повинен давати студентам можливість тренування здатності до побудови гіпотез щодо змісту тексту з їх подальшою перевіркою» [233, с. 75].

Таким чином, методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів повинна передбачати формування у них стратегій, у тому числі стратегій прогностичного читання.

I. Лаво (I. Laveau) у своєму дослідженні стверджує, що планування курсу навчання читання визначається не тільки змістом навчання, а й такими організаційними питаннями, як форма навчання (екстенсивна-інтенсивна), однорідність / неоднорідність володіння іноземною мовою студентами групи, а також кількістю годин, виділених на розвиток умінь читання [199, с. 91–101]. Крім того, I. Лаво (I. Laveau) зазначає, що при розробці матеріалів для навчання читання викладачеві необхідно враховувати такі фактори: 1) відбір та аналіз матеріалу для навчання читання; 2) розробка системи вправ; 3) використання інтегрованих форм навчання. Відбираючи тексти за фахом, викладач повинен проаналізувати їх із точки зору морфології, синтаксису (ступінь поширеності в тексті основних і другорядних структур), лексики (загальна або професійно орієнтована), видів комунікації (реферування, рекламування, ознайомлення з інформацією), структури, засобів виділення певної інформації (наявність типу та топографічних засобів виділення) [199, с. 104–107; 145, с. 216].

Ми погоджуємося із викладеними вище положеннями стосовно необхідності врахування всіх умов навчання, залучення інтегрованих форм навчання, ретельного відбору та аналізу матеріалів для навчання і вважаємо за доцільне враховувати їх при формуванні у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Отже, на основі аналізу сучасних досліджень ми довели нерозробленість проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Крім того, ми виділили основні положення, які повинні бути враховані при створенні методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів: аналіз та розвиток у студентів психологічних механізмів; забезпечення оволодіння студентами когнітивними операціями читання; навчання читання інтегровано з іншими видами мовленнєвої діяльності; урахування основних функцій

періодичної преси в навчальному процесі; визначення об'єктивних складностей та суб'єктивних труднощів, які виникають у процесі читання публіцистичних текстів та шляхи їх подолання; необхідність розширення словникового запасу та розуміння граматичних структур; формування та розвиток навчально-стратегічної компетентності та медіакомпетентності; забезпечення системи фонових знань, яка включає внутрішньопредметні та міжпредметні асоціативні ряди; уточнення та врахування цілей навчання читання; формування німецькомовної компетентності в читанні шляхом використання різних видів опор; використання проблемних завдань; розвиток саморефлексії, а отже і автономії студентів; врахування лінгвістичних особливостей німецькомовних публіцистичних текстів.

У наступному підрозділі ми розглянемо лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів з метою визначення ймовірних проблем їх розуміння студентами та можливостей попередження труднощів у підсистемі вправ.

1.2. Лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів.

Публіцистичний стиль на сучасному етапі розвитку друкованих засобів масової інформації найбільш оперативно відгукується на потреби суспільства, вбирає і відображає багатство мовних тенденцій, створює простір для мовознавчих досліджень. Сучасний газетний текст повною мірою відображає не тільки зміни, що відбуваються в суспільно-політичному та соціально-економічному житті, а й, що особливо важливо для лінгвістичних досліджень, зміни в мові.

Публіцистичний стиль як один із функціональних стилів мови неодноразово привертав увагу як вітчизняних, так і зарубіжних учених (М. П. Брандес [22], А. Н. Васильєва [30], А. Н. Кожин [73], Н. В. Кузнецова [77], Г. Я. Солганік [128], Р. Міллруд (R. Millrood) [203], Х. Дж. Віддоусон (H. G. Widdowson) [234] та ін. Проте, на сучасному етапі існує потреба в аналізі лінгвістичних особливостей німецькомовних публіцистичних текстів.

Публіцистичний стиль – це один із функціональних стилів, який обслуговує доволі широку сферу суспільних відносин: економічних, політичних, культурних, спортивних, що розглядаються крізь призму певних політико-ідеологічних установок. Публіцистичний стиль використовується в політичній літературі, його представляють засоби масової інформації – газети, журнали, радіо, телебачення, документальне кіно [70, с. 204].

Публіцистичний стиль пов'язаний із об'єктивністю, правдивістю та достовірністю змісту, оперативністю, актуальністю та оптимальністю інформації [22, с. 195].

Достовірність виражає істинність суспільно-політичної інформації для її одержувачів, а також ступінь її засвоєння суспільством, а отже, пов'язана з такими її характеристиками, як повнота, глибина, точність, визначеність. Повнота суспільно-політичної інформації виражає не взагалі всю інформацію, яку можна отримати про повідомлене явище, подію, а лише найбільш істотну, ту, яка може сприяти правильній реакції і правильному прийнятті рішення [144, с. 117].

Оперативність та актуальність є характеристиками суспільно-політичної інформації, що виражають її ефективність у часі.

Оптимальність інформації – це комплексна характеристика, що об'єднує в єдину складну систему всі інші властивості інформації. Під оптимальною інформацією в даному випадку слід розуміти таку інформацію, яка, з одного боку, призводить до вироблення оптимальної стратегії в процесі агітаційно-пропагандистської діяльності на основі врахування повної і точної інформації про адресата як об'єкта впливу, переконання, а з іншого – є інформацією управління [22, с. 195–196].

Публіцистичний стиль представлений такими жанрами:

- 1) газетні жанри – нарис, репортаж, стаття, фейлетон;
- 2) телевізійні жанри – аналітична програма, інформаційне повідомлення, інтерв'ю, діалог у прямому ефірі;

- 3) ораторські жанри – виступ на мітингу, публічні виступи політиків, гасла, дебати;
- 4) комунікативні жанри – пресконференція, саміт, зустріч «без краваток»;
- 5) рекламні жанри – рекламний нарис, рекламне оголошення [48, с. 167–180].

Каналами комунікації газетно-журнальної публіцистики виступають газети і суспільно-політичні журнали. Вони є інституційними органами, що обслуговують спілкування певного соціуму, особливими культурними системами зі своєю нормативною базою, відповідно до якої оформляється зміст і мова опублікованих у них матеріалів. Газета є оперативним універсальним джерелом інформації про стан справ у різних галузях як своєї країни, так і інших країн [9, с. 198].

Оскільки поняття публіцистичного стилю є досить загальним, у рамках нашого дослідження ми сконцентруємо увагу на одному пласті публіцистики – газетно-журнальному, оскільки в умовах відсутності мовного середовища німецькомовні газетні та журнальні статті є джерелом соціокультурної інформації, демонструють автентичні мовленнєві зразки, містять високий естетичний, виховний та розвивальний потенціал для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

О. М. Васильєва у своєму дослідженні справедливо зазначає, що в загальному комплексі засобів масової інформації газеті належить особливо важлива роль. Це пов'язано і з найширшою повсякденною доступністю газети, і з величезним діапазоном багатопрофільного вибору, і з інформаційною оперативністю [30, с. 7].

Газета є оперативним та універсальним джерелом інформації стосовно стану справ в різних сферах в рідній країні та за кордоном. Суспільно-політичні журнали презентують більш узагальнену інформацію, ніж газета, хоча програють газеті з погляду оперативності [22, с. 198].

Сучасна газета складається з надзвичайно різнопланових мовних жанрів і типів тексту, які реалізують інформаційну та агітаційно-пропагандистську функцію. Серед них:

- статті, які поділяються на директивні, популяризаторські, проблемні, узагальнюючі досвід, викривальні;
- кореспонденції, що аналізують факт або групу фактів, будь-яке явище з політичного, економічного і культурного життя;
- замітки, які висвітлюють вужчу, ніж в кореспонденції, тему, описують один факт або одну подію;
- інформації на міжнародні і внутрішні, загальнодержавні і місцеві теми, представлені у вигляді коротких або розгорнутих повідомлень, інтерв'ю, звітів, зведень;
- огляд преси;
- рецензії, нариси, фейлетони [22, с. 198–199].

М. Д. Гладкий визначив п'ять груп характерних ознак газетної мови, зокрема:

- змістові (ясність, простота викладу, влучність);
- формальні (газетна мова має певні форми викладу, наприклад репортаж, інтерв'ю, фейлетон, хронікальна замітка);
- лексичні (газетна термінологія);
- фразеологічні (газетяр використовує певні фразеологічні звороти та форми, що утворюють шаблони);
- синтаксичні (синтаксична напруженість).

Основною ознакою газетної мови, на думку М. Д. Гладкого, має бути народномовна основа [43, с.124–125].

Сучасна філологічна наука все частіше демонструє явну невдоволеність поняттям «текст» [90, с. 21] і відмовляється вживати його без пояснення через синонімічні поняття. Найважливішим із таких понять є дискурс.

Н. В. Петрова зазначає, що дискурс – це динамічний процес, частиною якого є текст. Таким чином, аналіз тексту – це лише частина аналізу дискурсу. Розуміння дискурсу як складної комунікативної події при лінгвістичному підході (як складній семіотичній події – при широкому трактуванні поняття «текст») стає більш-менш стійким на теперішньому етапі розвитку науки, як і розрізнення понять «дискурс» і «текст»: текст (вербальний або невербальний) розглядається лише як частина дискурсу, його знаковий продукт [101, с. 125–129].

Р. Мільруд (R. Millrood) розглядає поняття дискурсу як процес або результат появи комунікативного сенсу в формі тексту в конкретному ситуативному контексті [203, с. 154].

Найбільш влучне визначення дискурсу, на нашу думку, наведено Х. Дж. Віддоусоним (H. G. Widdowson), згідно з яким дискурс – це текст плюс ситуація [234, с. 43].

О. В. Александрова вважає, що тексти засобів масової інформації є саме дискурсом, вони завжди динамічні і сучасні, сприймаються учасниками комунікації в контексті подій, що відбуваються [3, с. 90].

Серед особливостей публіцистичного дискурсу виокремлюють такі: а) інформація передається невідомому й кількісно не визначеному отримувачу; б) характерний як індивідуальний, так й індивідуально-колективний суб'єкт, тобто у статті може бути викладено позицію не тільки співавторів, але й редакції газети, каналу тощо; в) адресат масовий і роззосереджений [128, с. 263].

Стосовно функцій дискурсу засобів масової інформації, Т. А. Присяжнюк і Р. З. Назарова пропонують такий їх перелік: регулятивна функція, емоційно-естетична, оцінна, комунікативна, ціннісно-орієнтувальна, оперативна, мобілізаційна, інноваційна, освітня, функція критики, контролю, модераторства, соціалізації, формування громадської думки, артикуляції та інтеграції [106, с. 106].

Публіцистичний стиль характеризується великою емоційністю і оцінкою написаного. Публіцистика за своєю суттю покликана активно втручатися в життя суспільства, формувати громадську думку. Погоджуємося, що основні функції публіцистичного стилю – вплив і повідомлення інформації [48].

На відміну від художніх творів, у публіцистиці власне сам текст, а не підтекст доволі конкретно відображає оцінне ставлення до фактів шляхом використання певних композиційно-мовленнєвих форм, мовних засобів [22, с. 196].

У межах газетно-журнальної публіцистики М. П. Брандес виділяє такі типи текстів: інформаційний, аналітичний та художньо-публіцистичний.

Розглянемо їх детальніше для того, щоб визначити, на яких текстах варто зосереджуватись у навчанні майбутніх філологів, а також визначити їх особливості для врахування у розробці підсистеми вправ.

Інформаційний тип умовно поділяється на офіційно-інформаційний, інформаційно-діловий, неофіційно-інформативний та інформаційно-експресивний. Тексти офіційно-інформаційного підтипу виключають думки та оцінки інформатора, характеризуються відсутністю емоційності, суб'єктивності та образності і реалізуються в таких жанрах: замітка, інтерв'ю, повідомлення, хроніка, звіт, для яких характерним є композиційно-мовленнєва форма «констатувальне повідомлення».

Інформаційно-діловий підтип інформаційних текстів реалізується в мовленнєвих жанрах: коммюніке, звіт, огляд преси тощо. Він доволі близький офіційно-інформаційному підтипу власною об'єктивністю, неемоційністю, неекспресивністю, констатувальним характером мовлення, однак, відрізняється відносно більшою ускладненістю, використанням спеціальної термінології тощо.

Для неофіційно-інформаційного підтипу публіцистичного тексту основним жанром є коротка замітка з домінуючими композиційно-мовленнєвими формами повідомлення та опису. Цей підтип характеризується експресивністю та літературно-розмовною основою мовного оформлення.

Інформаційно-експресивний підтип публіцистичних текстів передбачає повідомлення про будні, до яких потрібно привернути увагу читачів. Основним жанром тут є також замітка [22, с. 195–199].

Аналітичний тип тексту характеризується поєднанням базової інформаційної функції з функцією пояснення і поділяється на: інформаційно-аналітичний, газетно-науковий, узагальнувально-директивний та урочисто-декларативний підтипи.

Інформаційно-аналітичний тип тексту поєднує в собі риси офіційно-інформаційного та інформаційно-ділового з рисами наукового стилю і призначений для читача-нефахівця, який осмислює закономірності певних явищ у певних галузях. Цей підтип реалізується в таких жанрах, як стаття, замітка, рецензія.

Газетно-науковий підтип тексту поєднує власне науковий та популяризаторський підходи з домінуванням наукового. Цей підтип реалізується в таких жанрах, як стаття, замітка, хроніка, огляд, інтерв'ю, репортаж [22, с. 195–199].

Узагальнювально-директивний підтип пов'язаний з узагальнювальним відображенням дійсності і реалізується, перш за все, в передовій статті.

Для урочисто-декларативного підтипу характерне звертання, опис, вітання, лозунги, заклики.

Художньо-публіцистичний тип реалізується в таких жанрах, як стаття, репортаж, есе, памфлет, фельетон, рецензія тощо. Для нього характерна єдність аналітичного, об'єктивного, емоційного та суб'єктивно-особистісного змісту [22, с. 199–204].

Враховуючи домінуючі жанри, інтереси студентів, визначені нами в результаті опитування у 2015–2016 рр. 71 студента Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (див. Додатки А, Б), ми визначили, що у навчанні читання публіцистичних текстів доцільно зосередитись на статтях, які, залежно від особливостей, належать до інформаційно-аналітичного, газетно-наукового, узагальнювально-директивного (наприклад, передова стаття, яка характеризується аналітизмом та узагальненістю при викладенні фактів, прихованою імперативністю та директивністю) підтипів текстів публіцистичного стилю.

При аналізі варто враховувати структурні особливості публіцистичних текстів. Н. В. Кузнєцова та О. В. Трофімова [78, с. 177–178] виділяються такі структурно-композиційні блоки публіцистичних текстів:

1. Заголовок, який уводить тему і досить часто задає тексту тональність, оцінність, темпоральність і локальність.

2. Вступ (зачин, введення, експозиція ...) – конкретизує тему і задає її просторово-часову розгортку. У вступі автор зобов'язаний обґрунтувати актуальність теми, новизну матеріалу, його науково-практичне значення, ступінь вивченості описуваного. Дана частина покликана викликати в читача інтерес до поставлених проблем, автор повинен вказати на найбільш важливі аспекти оголошеної теми, визначити спосіб і порядок викладу матеріалу. Це дозволить зробити композиційний перехід до основної частини статті [47, с. 26].

3. Основна частина, як правило, складається з кількох блоків, що деталізують підтеми. Основна частина повинна розкрити тему, донести до читача в повному обсязі нові знання про предмет або явище, що стали об'єктом дослідження автора. Вимога системності викладу визначає логічну побудову основної частини рукопису: її фрагменти повинні бути об'єднані як елементи єдиної системи [47, с. 26].

4. Висновок, основна функція якого – узагальнення інформації цілого тексту. Цей блок може бути відсутнім в окремих жанрах публіцистичного стилю і, як правило, не представлений в текстах офіційно-ділового стилю.

Сучасні статті, крім традиційних композиційних блоків, часто містять анотації у вигляді лідів і хедлайнів, причому не тільки на тій же газетній шпальті, а й на першій (виконують функцію анонса) [78, с. 177].

Можливість зміни композиції залежить від характеру тексту. Опис допускає перестановку частин без шкоди для змісту, а при розповідному характері тексту перестановка може призвести до порушення хронологічної послідовності подій. У пояснювальних текстах, побудованих на міркуванні, смислові одиниці нерівноцінні, тому перегрупування частин може призвести до спотворення сенсу [78, с. 24].

Щодо мови публіцистики, варто зауважити, що на відбір мовних засобів впливають, у першу чергу, такі екстралінгвістичні фактори: ідеологічна спрямованість газети, соціальний склад читачів, їхній освітній рівень, вік, стать. Крім цього, значну роль відіграє і час виходу газети (ранковий або вечірній випуск) [144, с.119; 146, с. 238].

О. А. Крилова наголошує, що газетно-публіцистичному стилю властиве використання мовних засобів, що відрізняються емоційно-експресивним забарвленням, розмовних, просторічних елементів, емоційно-експресивних синтаксичних конструкцій, а також притаманний термінологічний характер значної частини лексики [73, с. 111].

У нашому дослідженні аналіз лінгвістичних особливостей німецькомовних публіцистичних текстів ми здійснили на матеріалі статей сучасних німецькомовних газет та журналів: *Die Zeit* (найбільш поширена німецька щотижнева газета, яка презентує достовірну і критичну інформацію), *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (одна з найбільш поширених щоденних газет, яка характеризується якісним аналізом політичних та економічних подій в межах країни та за кордоном), *Die Welt* (щоденна німецька інформаційна газета, яка презентує велику кількість аналітичних матеріалів), *Sddeutsche Zeitung* (одна з найбільш впливових газет Німеччини, яка приділяє значну увагу політиці та культурі), *Der Spiegel* (один з найвідоміших і найпоширеніших журналів Німеччини, який виходить раз на тиждень) тощо.

Німецькомовна газетно-журнальна публіцистика характеризується певними лексичними особливостями. Зокрема, для текстів газет і журналів властиве використання:

1) суспільно-політичної лексики та політичної термінології: *Krieg, Korruption und schmerzhaft Reformen – die ukrainische Finanzministerin Natalija Jaresko über die anhaltende Krise in ihrem Land* [171];

Angela Merkel (CDU) hält eine Lockerung der Russland-Sanktionen für verfrüht, die Vizekanzler Sigmar Gabriel (SPD) angeregt hat [190];

Die Unionsfraktion im Bundestag wendet sich gegen eine Reform des Mordparagraen: Sie will den Plan von Bundesjustizminister Heiko Maas (SPD) stoppen [164];

2) ідеологем (базове поняття публіцистичного дискурсу, в основі якого лежить світоглядно насичене узагальнювальне слово, найчастіше образне слово, метафора, що володіє потужною сугестивною силою [70, с. 93–95]):

Olga Raue spionierte für die CIA: zuerst in der DDR, dann in der Sowjetunion. Mehr als 50 Jahre danach erzählt sie erstmals von ihrer gefährlichen Mission im Kalten Krieg [217];

3) кліше, штампів:
im Falle einer Ablehnung.

Maas möchte Ausnahmen von der Regel zulassen, der zufolge ein Mörder zwingend eine lebenslange Freiheitsstrafe erhält [164];

Über den Befund herrscht Einigkeit: Viele Menschen haben Übergewicht [194];
Meine Meinung kenne ich schon, die brauche ich nicht noch einmal woanders nachzulesen [189];

4) фразеологізмів, прислів'їв:
Die schwimmen «wie Fische im Wasser» (Mao); sie tauchen auf und unter [196].
Statt sein Land zu heilen, probt Putin ein Remake von Zurück in die Zukunft zurück in die Machtpolitik des 19. Jahrhunderts [196].

Beim Deutschen Tennis Bund (DTB) gilt Angelique Kerber als «Geschenk des Himmels» [200];

5) екзотизмів (запозичених слів, які асоціюються з чужою культурою та вживаються для відображення певних властивостей побуту, одягу та звичаїв іншого народу [46, с. 4]): *Zombi, die Kasha, der Parka*;

6) мовних стереотипів: *Ossi und Wessi*;

7) запозиченої лексики (зокрема, англо-американських запозичень):
Der sacro egoismo der Nationen ist stärker als die sonstigen Konflikte [188];
Hinzu kommt die immense Zeit, die wir vor dem Fernseher oder am Computer, im Auto oder auf der Couch verbringen. Conveniencefood, also Fertigprodukte, sind heute fester und notwendiger Bestandteil der Ernährungskultur [195];

8) неологізмів, розмовної лексики, молодіжного сленгу, які орієнтовані на виконання однієї з найважливіших функцій газетно-публіцистичного стилю – функції впливу: *die Schickse, fett, super. Die Täter sind oft Mitglieder osteuropäischer Banden, arme Teufel – oder einfach Bekannte* [168].
Wer Erfolg haben will, paukt neuerdings Deutsch [215].

9) скорочень, абревіатур, які поділяються на загальноприйняті та okazіональні / випадкові (краще розшифровуються okazіональні скорочення, адже вони існують у межах даного тексту і здебільшого подаються в повному вигляді на початку або в середині тексту) [144, с. 120]:

Die TTIP-Verhandlungsführer der EU und der USA sind zuversichtlich, die Gespräche über das transatlantische Freihandelsabkommen noch in diesem Jahr abschließen zu können [224];

10) епітетів, які передають найрізноманітніші відтінки виразності від найнижчих до найвищих: *Paris ist zu groß, zu alt, zu beschäftigt, zu gewichtig, zu oft und zu ausgiebig besungen, zu schillernd schön, zu ausgefranst an seinen Rändern, zu verdichtet in seinem Zentrum, als dass sich die Geschichte der Stadt und ihre Zukunft so ganz auf die Schnelle erfassen ließen* [187];

11) метафор (наприклад, у статтях на політичну тематику помітна певна тенденція до використання слів або словосполучень, що зазвичай вживаються для опису військових подій, діяльності силових відомств або спортивних змагань, хоч у текстах йдеться, наприклад, про виборчі перегони або суспільно значимі події соціальної спрямованості): *Eroberung der Wirtschaft. In einer Demokratie gibt es nicht nur eine heilige Schrift, die Verfassung, sondern auch heilige Zahlen, die Wahlergebnisse* [198];

12) метонімії, в яких певна річ або поняття називається не своїм ім'ям, а замінюється іншим, пов'язаним за значенням із цією річчю або поняттям стійким нерозривним зв'язком (такий зв'язок може існувати між процесами та їхніми результатами; між предметами і матеріалами, з яких вони зроблені; між місцями і людьми, що в них розміщуються та ін. [6]): *Die Uhr tickt* [165];

Для газетно-журнальної публіцистики характерними є різноманітні морфологічні форми, а також специфічні дієслівні форми із значенням теперішнього часу, які сприяють створенню ефекту присутності: *Sie steht in einem Kellerraum in Berlin-Hohenschönhausen, die Fensterscheibe über ihrem Kopf ist aus Milchglas, der Putz an den schäbigen Wänden bröckelt* [217].

Синтаксичні особливості газотно-публіцистичних текстів виявляються у вживанні:

- 1) різних типів речень (розповідних, питальних, спонукальних):

Schließlich erlebt ein Mensch Armut in vielen verschiedenen Lebensbereichen: Ist er krank? Hat er Arbeit? Ist die Wohnung zu klein oder marode? [180];
Wir sind gejagten! [226];

- 2) неповних речень: *Egal? Eben nicht* [223];

- 3) невеликих за обсягом речень:

In der Großstadt ballt sich alles. In der Provinz gibt es dafür Bäume. Und weniger Menschen. Das wird dann an ihr gemocht. Ein Versuch über das Warum [201];

- 4) вставних речень, тобто виділення частини речення в окремому реченні:

Und so gesehen (Makler aufgehört!), liegen Eppendorf und Co nicht auf der linken Alsterseite – sondern auf der rechten [219];

- 5) вступних слів і речень, звертань: *Herr Minister, Sie sind immer noch SPD-Vorsitzender* [174];

- 6) емоційно і експресивно забарвлених синтаксичних конструкцій, таких як риторичні запитання, повтори, інверсії і т.д. [78, с. 127–128]: *Steht denn überhaupt der Tod der Demokratie zur Debatte? Ist das nicht reichlich übertrieben?* [198].

Варто відзначити, що в газетних та журнальних статтях абзацне членування підпорядковане цілям впливу: в окремий абзац може бути виділене одне речення:

Ein israelischer Soldat ist unter dem Vorwurf festgenommen worden, einen verletzt am Boden liegenden palästinensischen Angreifer durch einen Kopfschuss getötet zu haben. Dies zeigt ein Video, das von der israelischen Menschenrechtsorganisation Betselem veröffentlicht wurde. Eine Armeesprecherin nannte die Tat einen schweren Verstoß gegen militärische Werte. Zu dem Vorfall seien Ermittlungen eingeleitet worden.

Am Donnerstagmorgen hatten zwei mit Messern bewaffnete Palästinenser in Hebron im südlichen Westjordanland einen Soldaten verletzt. Die Armee teilte kurz darauf mit, beide Angreifer seien erschossen worden

Das im Internet verbreitete Video zeigt, wie der palästinensische Jugendliche angeschossen und reglos am Boden liegt. Nachdem der angegriffene israelische Soldat von einem Krankenwagen abtransportiert wird, zielt ein anderer Soldat auf den Verletzten. Dann feuert er einen Schuss ab auf den Kopf des am Boden Liegenden [216];

Крім того, для газетних і журнальних статей часто підбирають яскравий заголовок, який містить інформацію про зміст тексту і привертає увагу читача: *Heilige Zahlen, Schmutzige Geheimnisse* [198]. Заголовок виконує номінативну, інформативну, експресивно-апелятивну, рекламну, роздільну функції (причому в кожному заголовку домінує якась одна з них) [22, с. 197; 144, с. 121].

Отже, для німецькомовних статей характерними є такі особливості: економія мовних засобів, лаконічність викладу при інформативній насиченості тексту; ретельний відбір мовних засобів, при якому основним є їхня зрозумілість; використання суспільно-політичної лексики, ідеологем і фразеології, переосмислення лексики інших стилів (наприклад, термінологічної лексики) для цілей публіцистики; використання типових для даного стилю мовних стереотипів, кліше, штампів; вживання екзотизмів, запозичень, неологізмів, розмовної лексики, молодіжного сленгу, які орієнтовані на виконання однієї з найважливіших функцій газетно-публіцистичного стилю – функції впливу; використання абревіатур; жанрова різноманітність та стилістичне використання мовних засобів: багатозначності слова, емоційно-експресивної лексики; неоднорідність стилю, поєднання рис публіцистичного стилю з особливостями інших стилів (офіційно-ділового, наукового, літературно-художнього, розмовного); використання зображально-виражальних засобів мови, зокрема стилістичних засобів синтаксису (риторичні питання і вигуки, паралелізм побудови, повтори, інверсія); використання специфічних дієслівних форм із значенням теперішнього часу, які сприяють створенню ефекту присутності; використання невеликих за обсягом речень, членування абзаців відповідно до цілей впливу, використання цікавих, яскравих заголовків, що містять інформацію про зміст тексту і привертають увагу читача.

У наступному підрозділі проаналізуємо зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

1.3. Зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

У попередніх підрозділах нами було проаналізовано вирішення проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у сучасних дослідженнях, визначено лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів. Для створення ефективної методики необхідно конкретизувати зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Суб'єктами навчання обираємо студентів третього курсу, оскільки, по-перше, спостереження за навчальним процесом та результати анкетування 71 студента (Додаток Б) та 15 викладачів (Додатки В, Г) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича свідчать, що третьокурсники зазвичай мають достатньо високий рівень володіння німецькою мовою для того, щоб розуміти, аналізувати доволі складні автентичні публіцистичні тексти та використовувати отриману інформацію у подальшій навчальній діяльності; і, по-друге, результати опитування третьокурсників свідчать про зацікавленість студентів в опрацюванні таких текстів (98 % опитаних). Крім того, читання публіцистичних текстів на третьому курсі передбачено Типовою програмою з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» [176, с. 130].

У науковій літературі відсутній єдиний підхід до визначення змісту навчання: дослідники по-різному трактують його компонентний склад (І. Л. Бім [17], Н. Д. Гальскова [38], Н. І. Гез [42], Б. А. Лапідус [79], Г. В. Рогова [112] та ін.). Для того, щоб обґрунтувати зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів,

потрібно, перш за все, визначити цілі навчання, оскільки саме цілі визначають методичні категорії, в тому числі і зміст. Цілі навчання розуміють як наперед запланований результат педагогічної взаємодії, що реалізується за допомогою змісту, методів, прийомів, засобів навчання тощо. Це основний та певною мірою визначальний компонент системи навчання іноземної мови, який кристалізується залежно від соціального замовлення суспільства, розвитку методики навчання іноземних мов як науки, суміжних із нею дисциплін, умов навчання і впливає на вибір інших компонентів системи [97, с. 11]. У Типовій програмі з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» автори виділяють практичну, когнітивну, розвивальну, освітню, виховну, професійну цілі [176, с. 15–16]. Ми погоджуємось з авторами Програми щодо необхідності виділення практичної, розвивальної, освітньої, виховної та професійної цілі, однак не вважаємо за доцільне виділяти когнітивну ціль окремо, оскільки її можна розглядати в контексті практичної. Розглянемо виокремлені цілі детальніше.

Практична мета полягає в удосконаленні німецькомовної компетентності в читанні майбутніх філологів, під якою ми, керуючись дослідженням М. С. Гришиної [50] в межах особистісно-діяльнісного підходу розуміємо здатність індивіда на основі набутих знань, навичок та вмінь здійснювати відбір таких текстів, сприймати, осмислювати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, порівнювати інформацію автентичних публіцистичних текстів і використовувати її для вирішення навчальних та професійних задач. До складу компетентності в читанні входять знання та мовленнєві вміння, які ми конкретизуємо нижче.

Формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів тісно пов'язана з лінгвосоціокультурною компетентністю, яка уможливорює розуміння культурних реалій, зумовленості відбору мовних засобів і особливостей екстралінгвістичного оформлення публіцистичних текстів соціальними та культурними факторами [26, с. 16].

Передумовою успішного формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів є також відповідний рівень сформованості

мовних компетентностей, у першу чергу лексичних і граматичних знань та навичок. На третьому курсі навчання студенти вже опанували практично всіма граматичними явищами, тому в процесі навчання читання публіцистичних текстів потрібно звертати увагу на явища, які викликають труднощі в студентів, а саме: наявність артиклів, які реалізують категорії означеності / неозначеності, що визначають новизну інформації; вживання активного та пасивного станів, дійсного та умовного способів, інфінітивних конструкцій; вживання давньоминулого часу Plusquamperfekt, який не має аналогів в українській мові і при перекладі передається лише лексичними засобами «перед тим, раніше, до того». Стосовно лексичного аспекту, майбутні філологи вже володіють певними лексичними знаннями та навичками, а також повинні розширювати словниковий запас найбільш уживаними лексичними одиницями.

Ще однією компетентністю, від рівня володіння якою залежать результати формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, є навчально-стратегічна, що є здатністю і готовністю студента користуватися стратегіями у процесі читання публіцистичних текстів з метою кращого їх розуміння та вдосконалення німецькомовної компетентності в читанні. Детальніше стратегії ми розглянемо далі.

У контексті формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів пропонуємо також до практичної мети додати ще формування медіаграмотності чи медіакомпетентності, що є здатністю особистості «аналізувати та критично сприймати інформацію засобів масової інформації та усвідомлювати особливості функціонування комунікаційних процесів» [26, с. 17]. Медіаграмотність є однією з ключових компетентностей сучасного фахівця, а її роль ще більше зростає в процесі опрацювання матеріалів засобів масової інформації, до яких належать публіцистичні тексти. Медіаграмотність дозволяє максимально ефективно використовувати матеріали засобів масової комунікації для навчання, саморозвитку та професійного становлення сучасного фахівця [26, с. 17].

У межах нашого дослідження на основі сучасних наукових розвідок [26; 76] під *медіаграмотністю* розуміємо здатність користуватись пошуковими системами та каталогами, орієнтуватися на веб-сторінках, оцінювати розміщені там публіцистичні тексти та представляти у подальшому на їх основі самостійно розроблені результати, аналізувати та критично сприймати публіцистичні тексти, представлені в засобах масової інформації, відбирати тексти, використовувати їх для саморозвитку та професійного становлення. Медіаграмотність тісно пов'язана із навчально-стратегічною компетентністю [26, с. 25].

На рис. 1.1 представлено структуру німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів та її зв'язок з іншими компетентностями.

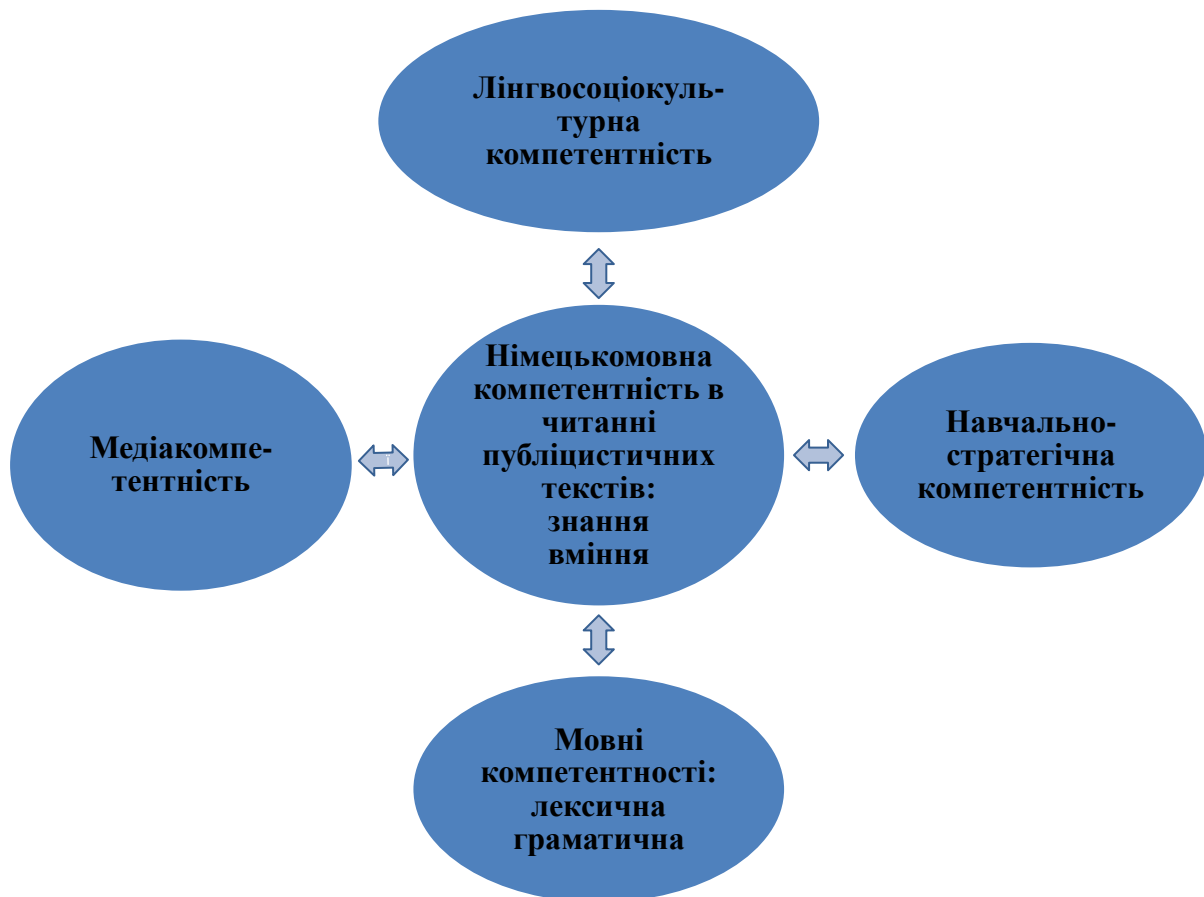


Рис. 1.1. Структура німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів та її зв'язок з іншими компетентностями

Таким чином, *практична мета* оволодіння німецькомовною компетентністю в читанні публіцистичних текстів передбачає формування:

- мовленнєвої компетентності в читанні німецькомовних публіцистичних текстів в єдності знань та мовленнєвих умінь;
- лексичної та граматичної компетентностей в читанні, які безпосередньо впливають на розуміння прочитаного;
- лінгвосоціокультурної компетентності шляхом ознайомлення з особливостями німецькомовних публіцистичних текстів, культурними реаліями, притаманними країнам, мова яких вивчається;
- навчально-стратегічної компетентності через розвиток умінь оперувати ефективними стратегіями;
- медіаграмотності (медіакомпетентності), яка передбачає вміння підбирати та критично сприймати прочитані публіцистичні тексти.

Розвивальна мета забезпечує розвиток мовленнєвих, інтелектуальних, пізнавальних здібностей студентів, зокрема:

- логічного мислення (уміння розуміти логіку представлення інформації, логіку послідовності дій тощо);
- аналітичного мислення (аналіз публіцистичних текстів, поданих фактів, зіставлення фактів, явищ);
- асоціативного мислення (встановлювати асоціації з раніше вивченими, знайомими фактами, подіями тощо);
- здібності та здатності працювати з газетними та журнальними статтями, виокремлювати основні положення;
- мовленнєвих здібностей і психічних функцій, пов'язаних із читанням [26, с. 22];
- рефлексивних умінь;
- мотивації до вивчення німецької мови загалом та розвитку компетентності в читанні, у тому числі публіцистичних текстів;
- вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології (зокрема, систему Moodle);
- розвиток автономії студентів [149, с. 121–122].

Досягнення *освітньої мети* забезпечується шляхом гуманізації та гуманітаризації професійної освіти та означає розширення світогляду студентів у процесі читання автентичних публіцистичних текстів, підвищення рівня їх загальної культури, освіченості, розширення професійного та мовного потенціалу [149, с. 122], удосконалення знань з тем, що вивчаються. Таким чином, досягнення освітньої мети передбачає:

- розширення знань студентів про культуру, реалії тощо країн, мова яких вивчається;
- розширення професійного кругозору через інформацію публіцистичних текстів;
- розвиток автономії студентів.

Виховна мета спрямована на формування готовності майбутніх філологів використовувати набуту у процесі читання публіцистичних текстів інформацію для налагодження міжкультурних та професійних зв'язків, розвиток у студентів толерантності, поваги до духовних цінностей інших країн та народів, моральності, відповідальності за себе і за те, що відбувається навколо [149, с. 122]. Виховна мета передбачає формування і розвиток:

- системи моральних цінностей;
- толерантного ставлення до іншої культури;
- незалежного погляду на події, факти, представлені в засобах масової інформації.

Професійно-орієнтована мета передбачає активну участь студентів у професійно орієнтованому дослідженні, яке вимагає достатнього рівня сформованості англомовної компетентностей читанні для теоретичного обґрунтування і практичного вирішення інноваційних ідей. Професійно-орієнтована мета передбачає формування в студентів:

- умінь визначати і виділяти інформацію, що стосується відмінностей між рідною та німецькою мовами;
- підбирати тексти на різну тематику;

- виявляти типові граматичні та лексичні помилки, які спотворюють смисл;
- виокремлювати фонові знання, необхідні для розуміння тих чи інших текстів;
- створювати коментар до тексту [149, с. 122].

Визначивши цілі формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, перейдемо до розгляду компонентів змісту відповідного навчання. Беручи до уваги дослідження Н. Ф. Бориско [21], І. Л. Бім [17], Н. Д. Гальскової [39], І. П. Задорожної [62], С. Ю. Ніколаєвої [96], ми традиційно виокремлюємо предметний та процесуальний аспекти змісту і виділяємо в них такі компоненти: мовленнєвий, лінгвістичний, лінгвосоціокультурний, навчальний.

Зупинимось детальніше на характеристиці кожного з них. Розпочнемо з *предметного* аспекту.

Мовленнєвий компонент включає в себе сфери спілкування, ситуації, теми, тексти.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти виокремлено чотири *сфери спілкування*: особисту, в якій суб'єкт навчання розглядається як приватна особа, яка живе в колі сім'ї, друзів, має певні інтереси тощо; публічну, в якій суб'єкт навчання реалізується як член певної спільноти чи організації; професійну, пов'язану з виконанням професійних обов'язків; освітню, в якій суб'єкт навчання є учасником організованого навчального процесу [63, с. 45]. Зважаючи на цілі навчання читання публіцистичних текстів, ми досліджуємо освітньо-професійну сферу комунікативної мовленнєвої діяльності студентів III курсу – майбутніх філологів, а також додаємо суспільно-політичну сферу (публіцистичне мовлення в широкому розумінні, включаючи мовлення різних засобів масової інформації) [62, с. 128].

До типових *комунікативних ситуацій*, в яких майбутні філологи використовують інформацію, набуту в процесі читання, ми відносимо участь у конференціях, тренінгах, проектах, зустрічі з іноземними колегами та обговорення професійних питань.

Згідно з Типовою програмою з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» [176, с.117] третьокурсники опановують такими темами на заняттях з Практичного курсу німецької мови: 1. Кіно. 2. Мистецтво. 3. Суспільство та особистість. 4. Навколишнє середовище. Захист навколишнього середовища. 5. Вік живи – вік учись. Роль німецької мови у світі. 6. Засоби масової інформації. Таким чином, формування німецькомовної компетентності в читанні повинно здійснюватись з урахуванням окреслених тем. Йдеться про відповідний відбір публіцистичних текстів, які, в свою чергу, уможливають створення комунікативних ситуацій в межах окреслених тем.

Тексти трактують як зв'язну послідовність усних і письмових висловлювань, що породжуються і сприймаються в процесі мовленнєвої діяльності, яка реалізується в певній сфері спілкування [38, с. 129]. Виокремлюють комунікативну, прагматичну, когнітивну, епістеміологічну, навчальну функції текстів. Комунікативна функція полягає в тому, що текст є важливим засобом спілкування, інформаційної взаємодії комунікантів. Прагматична функція реалізується через соціопсихологічний вплив на учасників спілкування. Когнітивна функція виявляється в здатності текстів презентувати певні ідеї, судження, чинити вплив на світогляд читачів. Епістеміологічна функція реалізується у відображенні в тексті навколишньої дійсності, яка є характерною для лінгвосоціуму, суспільно-історичного досвіду певної групи людей, їхньої системи знань [38, с. 129–130]. Навчальна функція полягає в тому, що тексти сприяють оволодінню певними знаннями, а також навичками та вміннями [62, с. 132] за умови методично коректної роботи з ними, слугують джерелом для створення різноманітних навчальних ситуацій, проблемних завдань.

Для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів повинні використовуватися автентичні тексти з сучасних популярних німецькомовних видань. При цьому доцільно зосередитись на статтях, які, залежно від особливостей, належать до інформаційно-аналітичного, газетно-наукового, узагальнювально-директивного

(наприклад, передова стаття, яка характеризується аналітизмом та узагальненістю при викладенні фактів, прихованою імперативністю та директивністю) підтипів текстів публіцистичного стилю. Крім того, на користь газетних статей свідчить і їх відносно невеликий обсяг, актуальність проблематики, відображення сучасного стану німецької мови, можливість оперативної заміни статей більш актуальними тощо, що сприятиме і мотивації студентів до навчання [149, с. 122].

Лінгвосоціокультурний компонент включає, в першу чергу [62, с. 92–93]:

- фонний матеріал, тобто відомості, знайомі жителям країни і зазвичай невідомі представникам інших країн (*Angela Merkel (CDU) hält eine Lockerung der Russland-Sanktionen für verfrüht, die Vizekanzler Sigmar Gabriel (SPD) angeregt hat* [190]), а також фонну лексику, що відрізняється лексичними фонами від лексики рідної мови; при цьому рівень лексичного поняття співпадає [87, с. 44] (*Der 37 Jahre alte Nürtinger konnte sich am vergangenen Wochenende durch Platz sechs beim South America Championship in Argentinien für den prestigeträchtigen Wettbewerb in Kona qualifizieren*) [231];
- еквівалентну лексику – слова, значення яких є подібними чи однаковими в різних мовах (*Das erste Auto, das erste Telefon, die erste Elektrolokomotive – alles in Deutschland konstruiert* [195]);
- безеквівалентну лексику – слова, що виражають поняття, відсутні в інших мовах, а також слова, які не мають еквівалентів в інших мовах [87, с. 245] (*Am 1. Dezember feiert Berg am Laim den Beginn der Adventszeit* [232]);
- техніко-комунікативні кліше – мовленнєві одиниці, які вживаються в публіцистичних текстах (*Über den Befund herrscht Einigkeit: Viele Menschen haben Übergewicht* [222]);
- фразеологізми, пов'язані з певними історичними, культурними, політико-економічними подіями чи фактами (*Die "Blaue Umweltzone" soll in 18 der 50 Stadtteile der Ruhrgebietsstadt gelten* [183]);

- афоризми, крилаті вирази (*Die schwimmen "wie Fische im Wasser" (Mao); sie tauchen auf und unter* [196]).

Такий матеріал допомагає краще розуміти тексти, подану в них імпліцитну інформацію, особливості соціуму, трактувати отриману інформацію. Під час навчання потрібно також враховувати особливості побудови німецькомовних статей, їх оформлення, які відрізняються від україномовних статей.

У структурі *мовного компонента* виділяємо лексичний та граматичний матеріал. Щодо граматичного матеріалу, до III курсу передбачено, що студенти повинні оволодіти основними граматичними явищами, тому в процесі читання варто зосереджуватись на структурах, які викликають найбільші труднощі в студентів. Як уже зазначалось, зазвичай це: наявність артиклів, які визначають категорії означеності / неозначеності; вживання активного та пасивного станів, дійсного та умовного способів, інфінітивних конструкцій; вживання давньоминулого часу Plusquamperfekt. Що стосується лексичного матеріалу, до нього відносимо як лексичні одиниці загальної тематики, так і спеціальну термінологію, притаманну німецькомовним публіцистичним текстам.

Навчальний компонент містить стратегії, під якими розуміємо комбінації інтелектуальних прийомів і зусиль, що застосовуються студентами для розуміння, запам'ятовування і використання знань про систему мови, формування мовленнєвих навичок та вмій [63, с. 326].

Услід за вітчизняними науковцями [97, с. 97] виділяємо навчальні стратегії (метакогнітивні і когнітивні), стратегії використання німецької мови у читанні, комунікативні стратегії (компенсаторні, соціальні, афективні). До перелічених, як і С. Г. Вавіліна [26, с. 25], відносимо також стратегії підбору та критичного вивчення медіатекстів.

Метакогнітивні стратегії забезпечують належну самоорганізацію навчання. До метакогнітивних стратегій відносимо [26, с. 89; 62, с. 589–590]:

- планування власних дій;
- постановку та усвідомлення цілей читання;

- урахування важливості отриманої інформації для досягнення мети;
- оцінювання якості тексту;
- визначення важливих ідей у тексті;
- визначення можливостей використання тексту в майбутньому;
- ведення записів прочитаного;
- перегляд тексту перед його читанням;
- перегляд тексту після його прочитання;
- перечитування окремих уривків;
- використання читання з різною швидкістю залежно від мети читання та тексту;

- промовляння окремих слів уголос чи читання окремих уривків уголос для їх кращого розуміння;

- постановка питань до тексту;
- заміна навчальних стратегій в разі необхідності;
- визначення труднощів;
- використання додаткових ресурсів;
- реакція на текст (написання анотації, створення графічної схеми, переказ).

Когнітивні стратегії забезпечують контроль та регулювання когнітивних процесів декодування, вилучення й тлумачення інформації з тексту [26, с. 85]. Серед когнітивних стратегій у процесі читання публіцистичних текстів виділяємо [62, с. 589–590]:

- аналіз тексту, інформації;
- переклад;
- узагальнення прочитаного;
- аналіз попередніх знань з предмета, порівняння отриманих знань з попередніми.
- визначення важливих фактів у тексті;

- концентрація уваги на головному чи на фактах, які цікавлять читача залежно від мети;
- зосередження уваги на структурі тексту;
- виявлення смислових віх та ключових слів, необхідних для розуміння основного смислу тексту;
- прогнозування змісту тексту;
- постановку запитань до тексту;
- визначення основної і другорядної інформації;
- візуалізацію (уявлення подій, що відбуваються в тексті);
- читання першого рядка кожного абзацу для розуміння тексту;
- аналіз нових знань, отриманих у результаті читання;
- аналіз паралінгвістичних засобів тексту (малюнки, схеми, таблиці).

Стратегії використання німецької мови у читанні ми конкретизували з урахуванням сучасних джерел [59; 62; 63]:

- активізація лінгвосоціокультурних та лінгвістичних знань;
- ідентифікація отриманої лінгвістичної інформації;
- пошук опор.

Комунікативні стратегії у читанні публіцистичних текстів передбачають компенсаторні, соціальні та афективні стратегії [62; 208; 209]:

- ігнорування незнайомих слів, незрозумілих речень, уривків;
- здогад про значення незнайомих слів за контекстом, будовою слова тощо;
- багаторазове перечитування незрозумілих фрагментів тексту;
- обговорення тексту з іншими студентами;
- вибір текстів відповідно до власних інтересів.

Стратегії підбору та критичного сприйняття публіцистичних текстів включають:

- виявлення засобів маніпулювання думкою читача;
- встановлення зв'язку між інформацією з тексту з фоновими знаннями;
- порівняння з інформацією по темі, подану іншими засобами масової інформації.

Далі розглянемо процесуальний аспект змісту формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

До *мовленнєвого компонента* процесуального аспекту відносимо вміння пошукового / переглядового (як і І. П. Задорожна ми їх об'єднали через певну подібність цілей [61, с. 84]), ознайомлювального, вивчаючого читання та вправи для їх формування на основі засвоєних знань.

Отже, у студентів необхідно формувати вміння ознайомлювального, пошукового/переглядового, вивчаючого читання публіцистичних текстів.

У ході *ознайомлювального читання* студентам необхідно навчитися розуміти основну лінію змісту публіцистичного тексту; *пошукове / переглядове читання* спрямоване на отримання загального уявлення про зміст тексту газетної чи журнальної статті, пошук конкретної інформації в тексті статті; *вивчаюче читання* – точне розуміння всієї інформації публіцистичного тексту [62, с. 221].

На основі аналізу літератури [26; 62] виокремлюємо такі вміння читання публіцистичних текстів, які потрібно формувати в студентів третього курсу:

- ознайомлювальне читання:
 - розуміти загальний зміст та основні деталі оригінальних публіцистичних текстів;
 - швидко визначати зміст та доцільність детальнішого перегляду новин, статей;
- переглядове / пошукове читання:
 - ідентифікувати тему, зміст і значущість повідомлень, статей із широкого спектра тем і визначити чи варто їх читати уважніше;
 - прогнозувати зміст тексту на основі заголовка, певни понять, термінів, реалій;
 - знаходити та розуміти необхідну інформацію в оригінальних (у тому числі складних у мовному та змістовому плані) публіцистичних текстах за умови, що тема знайома читачеві;

– виділяти та розуміти погляди та оціночні судження в оригінальних (у тому числі складних у мовному та змістовому плані) публіцистичних текстах;

- вивчаюче читання:

- встановлювати логічний / хронологічний зв'язок фактів і подій;
- розрізняти факти, ідеї та погляди в оригінальних публіцистичних текстах, виражені експліцитно та імпліцитно;
- розпізнавати авторське ставлення, позицію чи емоції, виражені експліцитно та імпліцитно;
- розуміти різноманітні засоби міжфразового зв'язку;
- простежувати розвиток аргументації в текстах;
- розуміти соціальне підґрунтя, виражене імпліцитно;
- робити висновки щодо вибору автором мовних засобів.

До *лінгвосоціокультурного компонента* відносимо навички і вміння оперувати лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування на основі засвоєних знань.

Структура *мовного компонента* передбачає наявність навичок оперування мовним та мовленнєвим матеріалом та вправи для їх формування на основі засвоєних знань:

- встановлення смислових зв'язків між словами;
- співвіднесення значення слів із контекстом речення;
- прогнозування вживання слів;
- прогнозування вживання синтаксичних структур;
- встановлення засобів синтаксичного зв'язку [26, с. 28–29].

Навчальний компонент процесуального аспекту включає вміння використовувати пошукові системи Інтернету для знаходження необхідної інформації, орієнтуватись у веб-сайтах німецькомовних газет, оперувати навчальними, комунікативними стратегіями, стратегіями використання німецької мови, а також стратегіями підбору та критичного сприйняття публіцистичних текстів, вправи для їх розвитку, а також відповідні знання.

Схематично зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів зображено на рис. 1.2.



Рис.1.2. Компоненти змісту формування у МФ НК в читанні публіцистичних текстів

МФ – майбутні філологи; НК – німецькомовна компетентність

Таким чином, у підрозділі конкретизовано практичну, розвивальну, освітню, виховну, професійно-орієнтовану цілі формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів та визначено предметний і процесуальний аспекти змісту, які включають такі компоненти: мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, мовний та навчальний.

Наступним нашим кроком є аналіз можливостей використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

1.4. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Модернізація усіх сфер та напрямів сучасної української економіки, а також взяті урядом зобов'язання щодо приєднання України до Євросоюзу висвітили необхідність задоволення нових освітніх потреб. Стрімкі зміни в українській системі освіти пов'язані і з посиленням інтеграційних процесів у світовому співтоваристві, швидким розвитком інформаційних технологій, розширенням процесів глобалізації інформаційного простору. Одним із найважливіших завдань освітнього процесу, заснованого на принципах Болонської конвенції, є істотне зростання ролі самостійної роботи студентів; індивідуалізація процесу навчання; застосування бально-рейтингової системи оцінювання знань студентів; всебічне використання інформаційно-комунікаційних технологій [140, с. 170; 148, с. 216].

Залучення інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес активно розглядається педагогами В. Ю. Биковим [14], Л. Є. Петуховою [102], І. В. Роберт [110]. Проблемам і особливостям впровадження дистанційної форми навчання присвячено праці Є. С. Полат [104], А. В. Хуторського [153]. Використанням елементів дистанційного

навчання студентів займаються Т. І. Коваль [71], М. Г. Прадівлянний [105], Є. М. Смирнова-Трибульська [127]. Методичними принципами навчання іноземної мови та перекладацьких дисциплін із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, засобів дистанційного навчання займаються О. О. Мацюк [86], Л. І. Морська [92] та ін.

Проте на сучасному етапі відсутні дослідження щодо визначення й реалізації можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Метою підрозділу є визначення можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій, а саме електронного навчального середовища Moodle для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Для кращого розуміння питання щодо ролі засобів інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні читання німецькомовних публіцистичних текстів необхідно розглянути поняття засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Найбільш повне, на наш погляд, визначення поняття дано І. В. Роберт: «Засоби інформаційно-комунікаційних технологій – це програмні, програмно-апаратні і технічні засоби та пристрої, що функціонують на базі засобів мікропроцесорної обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем трансляції інформації, інформаційного обміну, забезпечують операції зі збору, нагромадження, обробки, зберігання, продукування, передачі, використання інформації, можливість доступу до інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж, в тому числі і глобальних» [110, с. 4].

Інформаційно-комунікаційні технології мають великий потенціал для підготовки студентів у процесі вивчення іноземних мов, оскільки дають можливість ознайомлюватися з різноманітними автентичними, текстовими,

аудіо- та відео матеріалами, брати участь у проектній діяльності; створюють умови для реалізації інтелектуального потенціалу студентів; виховують толерантність та загальну культуру.

Ми погоджуємось із думкою Є. С. Полат щодо доцільності поєднання традиційного навчання та використання інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення певної мети навчання [104, с. 83], зокрема, його індивідуалізації, організації ефективної позааудиторної самостійної роботи тощо.

З урахуванням мети навчання та потреб навчального процесу можемо сформулювати наступні вимоги до інформаційно-комунікаційних технологій, які доцільно використовувати при вивченні іноземних мов загалом та формуванні іншомовної компетентності в читанні зокрема:

- використання для організації різних видів навчальної діяльності;
- можливість поповнення та оновлення навчального матеріалу;
- зручний та методично обґрунтований графічний інтерфейс;
- можливість застосування відео- та аудіоматеріалів;
- можливість опрацювання різних типів інформації;
- локальний і мережевий режим роботи;
- можливість викладача спостерігати за процесом навчання студентів в мережевому оточенні;
- забезпечення інтерактивності (нелінійний доступ до навчальної інформації, оперативність суб'єкт-суб'єктних (студент–студент, студент–викладач) і суб'єкт-об'єктних (студент–навчальний матеріал, студент–засоби керування) зворотних зв'язків, комунікативна взаємодія між суб'єктами навчання [49, с. 116; 84, с. 110]);
- можливість ускладнювати завдання для тих студентів, які успішно справляються з запропонованими і навпаки, спрощувати завдання для студентів, які відчують труднощі при їх виконанні;

- можливість викладача здійснювати збір інформації про типові помилки при виконанні завдань із метою їх опрацювання;
- можливість викладача вести статистику помилок з даного розділу, аналізувати їх і пропонувати завдання для покращення засвоєння матеріалу;
- контроль результатів роботи студентів за допомогою тестування [140, с. 170–171].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій безпосередньо пов'язане з розробкою і створенням інформаційно-комунікаційного навчального середовища. Мета створення даного середовища полягає у моделюванні особистісно орієнтованих електронних освітніх ресурсів, спрямованих не лише на навчання, але й на творчий розвиток майбутнього фахівця [53, с. 19].

Перефразовуючи визначення Н. В. Майєр [84, с. 108], ми трактуємо інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів як комплекс електронних засобів навчання та комунікації, з використанням яких реалізується поетапна навчально-пізнавальна та науково-дослідницька діяльність студентів з оволодіння німецькомовною компетентністю в читанні публіцистичних текстів та керівництво викладачем процесу та результатів її виконання.

Під час розробки та використання інформаційно-комунікаційного навчального середовища доцільно дотримуватись певних принципів, при визначенні яких ми опиралися на дослідження Ю. В. Романюк [113, с. 47–51], а саме:

- науковості (реалізується шляхом оптимізації відбору навчального матеріалу, який відображає сучасний стан науки, а також відповідну організацію з урахуванням закономірностей інтелектуальної діяльності людини);
- свідомості (передбачає свідому постановку індивідуальних цілей студентами, частковий вибір власної траєкторії навчання, самоконтроль, самооцінювання);

- доступності та посильності (стосовно змісту навчального матеріалу, завдань та методів навчання);
- активності (передбачає забезпечення активної пізнавальної діяльності студентів);
- послідовності та систематичності (подача матеріалу в інформаційно комунікаційному навчальному середовищі здійснюється в певній послідовності і передбачає певну систему);
- оперативного зворотнього зв'язку (реалізується шляхом автоматизованої перевірки відповідей програмою, а також перевірки окремих завдань викладачем та надання студентові коментарів із певними рекомендаціями);
- автономії (передбачає самоорганізацію студентів у роботі з інформаційно-комунікаційним навчальним середовищем, постановку власних цілей, можливість часткового вибору власної траєкторії навчання відповідно до рівня сформованості компетентності в читанні німецькомовних публіцистичних текстів);
- інтерактивності (забезпечує взаємодію студента з викладачем, іншими студентами, навчальним середовищем);
- відкритості (можливість систематичного оновлення та коригування матеріалів навчального середовища викладачем) [140, с. 171].

Таким вимогам відповідає модульне об'єктно – орієнтоване динамічне навчальне середовище – Moodle, яке одержало широке поширення у багатьох країнах світу. LMS Moodle є основою системи електронного навчання. Moodle (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно – орієнтоване динамічне освітнє середовище) – вільно поширений веб-додаток, який надає можливість створювати сайти для електронного навчання (електронні курси). Moodle LMS – представник сімейства систем управління сайтами, орієнтований на організацію системи дистанційного навчання, про що свідчить і аббревіатура LMS – Learning Management System (система управління навчанням) [5].

Дана система «пропонує широкий спектр можливостей для повноцінної підтримки процесу навчання в дистанційному середовищі – різноманітні способи подання навчального матеріалу, перевірки знань і контролю успішності» [5, с. 4]. Система Moodle призначена для організації й управління навчанням у мережному середовищі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Вона надійна, проста у використанні й адмініструванні, забезпечує безпеку інформації та її передачу від викладача до студента, здійснює оцінювання навчальних досягнень студентів, сумісна із стандартним програмним забезпеченням. У своєму базовому варіанті Moodle містить більше двадцяти типів ресурсів і програмних засобів. Спроектвана відповідно до реалізації методів колективної діяльності суб'єктів навчання, система орієнтована як на забезпечення взаємодії між викладачем і студентами в процесі очного навчання, так і на організацію дистанційних курсів [10].

Простий і ефективний інтерфейс не вимагає спеціальних навичок щодо створення електронних навчально-методичних матеріалів, що спрощує роботу викладача. У системі значна увага приділена безпеці інформації в навчальному середовищі, встановленні паролів, обробці форм даних, зберіганню інформації, формуванню і підтримці в актуальному стані облікових записів користувачів, створенню контингентів академічних груп, що дає змогу викладачам записувати студентів на свої курси цілими групами [5, с. 80].

До базового ядра системи Moodle можуть бути встановлені додаткові засоби, корисні для викладачів, наприклад: мобільний Moodle – для запису відео і аудіо файлів у Moodle; Rich media – для створення і перегляду мультимедійних презентацій у форматах flash та HTML5, OOHOO Pop-up Dictionary – засіб, що подвійним кліком по слову відкриває його статтю у веб-словнику або Вікіпедії та ін. Головним розробником системи є Мартін Доугіамас (Martin Dougiamas) з Австралії. Цей проект є відкритим та в ньому бере участь і велика кількість інших розробників [10].

Що стосується формування німецькомовної компетентності в читанні, то створений в Moodle курс може допомогти студентам оволодіти необхідними навичками та вміннями читання. За потреби в ньому можна розмістити додаткові вправи для кращого засвоєння матеріалу, а за допомогою різних видів тестів викладач має можливість перевірити, наскільки успішно студенти засвоїли матеріал.

З огляду на зазначене можна виділити переваги використання системи Moodle для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, а саме:

- професійна спрямованість навчання – акцент на певних завданнях майбутньої професійної діяльності студента;
- інтерактивність – формування вербального або невербального навчального діалогу між студентом і комп'ютером, у результаті якого здійснюється обмін навчальними матеріалами;
- гнучкість – організація навчання у зручний для студента час, в зручному місці і темпі;
- мобільність – реалізація ефективного зворотнього зв'язку між викладачем і студентом, студентом і електронним засобом навчання;
- модульність – можливість формування індивідуального навчального плану з набору незалежних навчальних курсів;
- асинхронність – реалізація професійної підготовки у зручний для кожного студента час і в зручному темпі;
- індивідуалізація – спрямованість на формування індивідуального стилю діяльності майбутнього фахівця;
- співробітництво і співтворчість – розвиток загальної інтерактивної діяльності педагогів і студентів у дискусіях, форумах, ділових і рольових іграх та ін;
- масовість – доступність необмеженої кількості студентів до безлічі джерел навчальних і методичних даних (електронних бібліотек, баз даних, веб-

сторінок, електронних навчальних матеріалів і т.п.), а також можливість спілкування студентів як між собою, так і з викладачем за допомогою мережевих засобів комунікації;

- обмін досягненнями на ринку освітніх послуг;
- новий статус викладача – організація роботи викладача як координатора навчально-пізнавального процесу, консультанта, керівника навчальних проектів;
- позитивний вплив на студента, який передбачає підвищення його творчого та інтелектуального потенціалу за рахунок самоорганізації, мотивації до навчання та використання інформаційно-комунікаційних технологій, вміння самостійно приймати відповідальні рішення;
- економічна ефективність – забезпечення бажаного результату за умов зменшення витрат часу, грошей та інших ресурсів порівняно з традиційними формами навчання;
- реалізація різного характеру управління діяльністю студентів залежно від рівня їхньої автономії, режиму роботи, типу та складності завдань, етапу тощо [140, с. 172; 148, с. 218]

Вважаємо, що останнє положення потребує певного пояснення. Загальновідомо, що на сьогодні існує необхідність розвитку автономії студентів з метою формування в них здатності і готовності до навчання впродовж усього життя. Відповідно дедалі більше уваги в сучасних наукових дослідженнях приділяється цьому питанню (О. П. Биконя [15], Н. І. Гупка-Макогін [52], І. П. Задорожна [62], Н. В. Майєр [84] та ін.).

У трактуванні І. П. Задорожної автономія – це здатність студента усвідомлювати свою відповідальність за процес і результат навчання, самостійно обирати власну освітню траєкторію і слідувати їй з огляду на мету. Важливо, що ця здатність є набутою [62, с. 22], а отже може і повинна цілеспрямовано розвиватись. Крім того, в сучасній методиці автономію розглядають і як спосіб організації навчального процесу, який тією чи іншою

мірою забезпечує можливість самоуправління студентом власною навчальною діяльністю [62, с. 22]. Зазначимо, що автономія як спосіб організації навчального процесу найбільш увиразнена в організації самостійної роботи студентів. І. П. Задорожна виокремлює такі рівні автономії залежно від моделей взаємодії викладача і студентів:

- часткову автономію (суб'єктно-об'єктна модель), яка співвідноситься із жорстким управлінням і передбачає чітку регламентацію дій студента викладачем, окреслення викладачем змісту роботи, систематичний контроль викладача;
- напівавтономію (суб'єктно-суб'єктна модель), для якої характерно відносно жорсткий характер управління з боку викладача, зокрема: спільне визначення цілей викладачем і студентом, окреслення шляхів їх досягнення;
- частково залежну автономію (об'єктно-суб'єктна модель) з відносно гнучким управлінням, яке передбачає зменшення сфери впливу викладача, що реалізується через спільне із викладачем визначення цілей та самостійне визначення студентами індивідуальних цілей, самостійний вибір шляхів їх реалізації та опосередкований контроль викладачем результатів самостійної роботи;
- умовно повну автономію із гнучким характером управління, яка передбачає самостійне визначення цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб, консультативну роль викладача; самостійну реалізацію студентами поставлених задач; самоконтроль та самокорекцію, оцінку результатів [62, с. 23].

Організація навчання студентів із використанням системи Moodle здатна забезпечити реалізацію різних рівнів автономії залежно від готовності студентів, оскільки уможливорює різний характер управління навчальною діяльністю студентів, особливо у процесі самостійної роботи.

До основних функцій системи Moodle у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів відносимо:

- організацію самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної роботи студентів;
- забезпечення майбутніх фахівців навчально-методичними матеріалами;
- формування і ведення каталогу інформаційних ресурсів із досліджуваних курсів;
- проведення автоматизованого тестування навчальних досягнень студентів (вхідного, поточного, модульного);
- забезпечення інтерактивного зв'язку студентів із викладачами і студентів між собою;
- забезпечення всім студентам доступу до інформаційних ресурсів мережі Інтернет для виконання навчальних завдань [140, с. 173];
- надання максимально повної інформації про порядок та режим навчання;
- забезпечення студентів своєчасною інформацією про досягнення студентів;
- відстеження динаміки навчальних досягнень студентів;
- своєчасність зворотнього зв'язку.

Таким чином, система дистанційного навчання Moodle може бути ефективним засобом формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, оскільки забезпечує усі функції, які необхідні для ефективного формування навичок та вмінь читання. Система дистанційного навчання Moodle значно полегшує контроль за навчальною діяльністю, оскільки дозволяє відстежити роботу кожного студента окремо і оцінити якість її виконання (що неможливо при фронтальній перевірці домашнього завдання в аудиторії) і, відповідно, стимулює студентів працювати ефективніше. Також відчутно економиться час викладача, так як перевірка відбувається автоматично. Проаналізувавши результати виконання того чи іншого завдання, викладач може зробити акцент на тих питаннях, які викликали труднощі, не витрачаючи час на розбір успішно виконаних завдань, що значно економить навчальний час.

Отже, ми проаналізували можливості системи Moodle для організації навчання з формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів.

Висновки до розділу 1.

Таким чином, на основі аналізу сучасних досліджень ми довели нерозробленість проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Крім того, ми виділили основні положення, які повинні бути враховані при створенні методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів: аналіз та розвиток у студентів психологічних механізмів; забезпечення оволодіння студентами когнітивними операціями читання; навчання читання інтегровано з іншими видами мовленнєвої діяльності; урахування основних функцій періодичної преси в навчальному процесі; визначення об'єктивних складностей та суб'єктивних труднощів, які виникають у процесі читання публіцистичних текстів та шляхи їх подолання; необхідність розширення словникового запасу та розуміння граматичних структур; формування та розвиток навчально-стратегічної компетентності та медіакомпетентності; забезпечення системи фонових знань, яка включає внутрішньопредметні та міжпредметні асоціативні ряди; уточнення та врахування цілей навчання читання; формування німецькомовної компетентності в читанні шляхом використання різних видів опор; використання проблемних завдань; розвиток саморефлексії, а отже і автономії студентів; урахування лінгвістичних особливостей німецькомовних публіцистичних текстів.

На основі аналізу домінуючих жанрів, інтересів студентів зроблено висновок, що в навчанні читання публіцистичних текстів доцільно зосередитись на статтях, які, залежно від особливостей, належать до інформаційно-аналітичного, газетно-наукового, узагальнювально-директивного

(наприклад, передова стаття, яка характеризується аналітизмом та узагальненістю при викладенні фактів, прихованою імперативністю та директивністю) підтипів текстів публіцистичного стилю.

Для німецькомовних статей характерними є такі особливості: економія мовних засобів, лаконічність викладу при інформативній насиченості тексту; ретельний відбір мовних засобів, при якому основним критерієм є їхня зрозумілість; використання суспільно-політичної лексики, ідеологем і фразеології, переосмислення лексики інших стилів для цілей публіцистики; використання типових для даного стилю мовних стереотипів, кліше, штампів; вживання екзотизмів, запозичень, неологізмів, розмовної лексики, молодіжного сленгу, які орієнтовані на виконання однієї з найважливіших функцій газетно-публіцистичного стилю – функції впливу; використання абревіатур; жанрова різноманітність та стилістичне використання мовних засобів: багатозначності слова, емоційно-експресивної лексики; неоднорідність стилю, поєднання рис публіцистичного стилю з особливостями інших стилів; використання зображально-виражальних засобів мови, зокрема стилістичних засобів синтаксису (риторичні питання і вигуки, паралелізм побудови, повтори, інверсія); використання специфічних дієслівних форм із значенням теперішнього часу, які сприяють створенню ефекту присутності; використання невеликих за обсягом речень, членування абзаців відповідно до цілей впливу, використання цікавих, яскравих заголовків, що містять інформацію про зміст тексту і привертають увагу читача.

Конкретизовано практичну, розвивальну, освітню, виховну, професійно-орієнтовану цілі формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів та визначено предметний і процесуальний аспекти змісту, які включають такі компоненти: мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, мовний та навчальний. У межах предметного аспекту виділено і уточнено: мовленнєвий (сфери спілкування (освітньо-професійна та суспільно-політична), ситуації професійного спілкування, теми (згідно з програмою), тексти (газетні статті)); лінгвосоціокультурний (фоновий матеріал,

еквівалентна лексика, безеквівалентна лексика, техніко-комунікативні кліше, фразеологізми, афоризми, крилаті вирази); лінгвістичний (граматичний матеріал, який викликає труднощі в студентів, лексичний матеріал); навчальний (метакогнітивні, когнітивні стратегії, стратегії використання німецької мови у читанні, комунікативні стратегії, стратегії підбору та критичного сприйняття прочитаних публіцистичних текстів) компоненти. У межах процесуального аспекту конкретизовано мовленнєвий (уміння ознайомлювального, пошукового/переглядового, вибіркового читання, вправи для їх розвитку, знання), лінгвосоціокультурний (навички і вміння оперувати лінгвосоціокультурним матеріалом, вправи для їх розвитку, знання), лінгвістичний (лексичні, граматичні навички, вправи для їх розвитку, знання), навчальний (уміння оперувати визначеними стратегіями, вправи для їх розвитку і відповідні знання) компоненти.

Система дистанційного навчання Moodle може використовуватись для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, оскільки забезпечує усі функції, які необхідні для ефективного формування навичок та вмінь читання (ефективну організацію самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної роботи студентів, оперативне забезпечення майбутніх фахівців навчально-методичними матеріалами, формування і ведення каталогу інформаційних ресурсів з досліджуваних курсів, проведення автоматизованого тестування навчальних досягнень студентів, забезпечення інтерактивного зв'язку студентів із викладачами і студентів між собою, забезпечення всім студентам доступу до інформаційних ресурсів мережі Інтернет для виконання навчальних завдань в зручний для них час, надання максимально повної інформації про порядок та режим навчання, забезпечення студентів своєчасною інформацією про їхні досягнення, відстеження динаміки навчальних досягнень студентів, своєчасність зворотнього зв'язку).

Основні положення розділу викладено в публікаціях автора [147, 145, 146, 144, 140, 148].

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

2.1. Відбір навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Раціональний відбір матеріалів є необхідною умовою ефективного формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів і підґрунтям для розробки та створення вправ для формування відповідних навичок і вмінь.

Питання відбору матеріалу для навчання читання іноземною мовою студентів закладів вищої освіти досліджувалась значною кількістю науковців (О. В. Бирюк [18], Н. Ф. Бориско [21], С. О. Китаєвою [68], С. В. Радецькою [107], С. К. Фоломкіною [150], S. A. Berardo [169] та ін.). Тому в нашій роботі необхідно врахувати важливі для цієї проблеми положення, представлені у вищезгаданих дослідженнях.

Отже, метою підрозділу є визначення та аналіз критеріїв відбору текстового матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Як і О. В. Бирюк [18, с. 65] під критеріями відбору текстів розуміємо основні якісні та кількісні ознаки стосовно змісту, структури й обсягу повідомлень, за допомогою яких оцінюється текстовий матеріал з метою визначення доцільності його використання в навчальному процесі для досягнення цілей навчання. Визначення критеріїв створює умови для оцінки навчального текстового матеріалу щодо доцільності чи недоцільності його використання у процесі формування німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей.

Таким чином, критерії оцінюють певний текстовий матеріал стосовно його придатності для застосування за кількісними та якісними параметрами.

Для визначення критеріїв відбору німецькомовних газетно-журнальних статей ми опирались на такі чинники:

- 1) мету навчання – формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей;
- 2) вимоги Типової програмит з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» [176] та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [63] щодо рівня сформованості у студентів навичок і вмінь читання та щодо тематики;
- 3) особливості німецькомовних публіцистичних текстів;
- 4) умови організації навчання: аудиторна / позааудиторна робота [142, с. 205; 143, с.74–75].

Спираючись на висновки досліджень вітчизняних та зарубіжних фахівців [18; 21; 26; 76; 169], ми виокремлюємо якісні та кількісні критерії відбору автентичних німецькомовних газетно-журнальних статей для формування компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. До **якісних** критеріїв відносимо:

- *методичні* (автентичність, тематичність, інформативність);
- *лінгвостилістичні* (жанрово-структурна відповідність);
- *особистісно-орієнтовані* (відповідність рівню сформованості німецькомовної комунікативної компетентності студентів);
- *дидактичні* (мотиваційна цінність).

До **кількісних** критеріїв відносимо *обсяг текстового матеріалу*.

Охарактеризуємо виділені критерії детальніше та обґрунтуємо доцільність їх застосування при відборі матеріалів для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Критерій *автентичності* передбачає використання автентичних матеріалів у процесі формування німецькомовної компетентності в читанні. Автентичними традиційно вважаються «реальні тексти, що не створені з

педагогічною метою» [228, с. 21], які написані для носіїв мови носіями цієї мови [192, с. 198]. Проте сьогодні виникає дещо інше розуміння поняття автентичного тексту. Основною характеристикою автентичного тексту є не те, хто і для кого його створив, а те, наскільки автентичними є його лексика та граматики [95].

Автентичні тексти виконують такі основні функції, як розширення знань студентів у різних сферах; розвиток смислового сприйняття тексту; розвиток вмінь говоріння студентів на основі прочитаного тексту; опрацювання лексико-граматичного матеріалу [87, с. 380].

Дотримання критерію автентичності залежить безпосередньо від джерел, з яких здійснюється підбір навчальних текстів. В умовах інформатизації суспільства відбулися значні зміни в інформаційному просторі, і багато видань, популярних у різних країнах, існують тепер як у звичному, так і в електронному або он-лайн форматі. Це дає нам можливість здійснити добір текстів електронних публікацій. Тому доцільно вести мову і про *автентичність веб-сторінок*, оскільки не завжди представлена на сайті інформація німецькою мовою є оригінальною, а не перекладною. Оскільки перекладені тексти можуть містити неадекватні оригіналу мовні форми або помилки, ми рекомендуємо використовувати лише оригінальні німецькомовні інтернет-ресурси. У нашому дослідженні ми будемо відбирати тексти на офіційних сайтах німецькомовних газет та журналів [142, с. 205–206; 143, с. 75].

Наші спостереження, вимоги Типової програми з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» [176] свідчать, що студенти третього курсу можуть успішно сприймати та розуміти автентичні газетні статті з таких джерел. Тим більше, якщо читанню передуватимуть певні вправи на опанування лінгвосціокультурним чи мовним матеріалом, то це сприятиме кращому розумінню прочитаного. Відповідно згідно з критерієм автентичності ми передбачаємо відбір автентичних статей сучасних німецькомовних газет.

К. Натгал доводить, що автентичні матеріали характеризуються відповідністю змісту, мають перспективи подальшого використання, є комфортними для читання, а С. А. Берардо додає ще й фактор презентативності [169]. Тому, як і С. Г. Вавіліна вважаємо, що автентичні матеріали є перспективними з погляду візуальної привабливості, мотиваційного потенціалу, можливостей подальшого використання матеріалу та розвитку відповідних навичок та вмінь [26, с. 73].

Відповідно до критерію *тематичності* передбачається обмеження відбору газетно-журнальних статей темами, визначеними в Типовій програмі з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» [176] для третього курсу. Так, зміст англomовних газетно-журнальних статей має відображати такі тематичні блоки: «Кіно», «Мистецтво», «Суспільство та особистість», «Світ навколо нас», «Вік живи – вік учись. Роль німецької мови у світі», «Засоби масової інформації» [176, с. 117–127].

Критерій тематичності передбачає відповідність навчального тексту визначеним нами сферам спілкування – освітньо-професійній та суспільно-політичній (див. підрозділ 1.3).

Для виявлення читацьких інтересів студентів – майбутніх філологів третього року навчання було проведено анкетування, в якому взяли участь 71 респондент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Студентам було запропоновано визначити своє ставлення до окреслених тем. За результатами анкетування майбутні філологи проявили найбільший інтерес до тем «Кіно» – 67,8 %, «Засоби масової інформації» – 60,5 %, «Суспільство та особистість» – 55,1 % та «Роль німецької мови в світі» – 54,3 %. У цілому позитивне ставлення спостерігалось і до теми «Мистецтво» – 38,9 %. Найменш цікавими для студентів виявились теми «Вік живи – вік учись» – 46,1 % та «Світ навколо нас» – 52,9 %. (Додаток Б).

Врахування інтересів студентів щодо тематики німецькомовних газетно-журнальних статей дозволить організувати навчальний процес при формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів відповідно до їхніх потреб. З метою формування позитивного ставлення до певних тем («Вік живи – вік учись» та «Світ навколо нас»), запропонованих Типовою програмою з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum», вважаємо за доцільне розширити їхній зміст за рахунок включення додаткових підтем, таких як «Система освіти в Німеччині» та «Проблеми екології», які можуть стимулювати інтерес студентів до цих проблем.

Під *інформативністю* як одному з якісних критеріїв відбору навчальних текстів розуміємо відносну ознаку тексту, яка визначається не загальною кількістю інформації, яку він містить, а лише тим її обсягом, який став здобутком читача [58, с. 255]. Як і О. В. Бирюк [18, с. 56], ми визначаємо інформативність автентичного німецькомовного публіцистичного тексту з позиції новизни та актуальності (практичної / професійної корисності) інформації, що міститься в ньому, для конкретних користувачів.

Отже, в межах нашого дослідження інформативність німецькомовної газетно-журнальної статті визначається через новизну та практичну корисність її інформації для майбутніх філологів. Урахування цього критерію при відборі навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні забезпечує особистісну значущість отриманої інформації для читачів, а відтак задовольняє їхню пізнавальну потребу та стимулює пізнавальний інтерес.

Новизна інформації забезпечує створення умов, за яких читання функціонує як пізнавальна діяльність, як засіб отримання нових знань. Здобуваючи нову інформацію при читанні німецькомовних газетно-журнальних статей, читач вирішує певні завдання пізнавального чи комунікативного характеру. Новизна отриманої читачами інформації забезпечується відбором

газетно-журнальних статей з останніх німецькомовних періодичних видань, для яких характерне оперативне й різнобічне висвітлення життя суспільства [142, с. 206; 143, с. 76].

Інформація має цінність, якщо вона сприяє досягненню цілей навчальної чи / та комунікативної діяльності, що здійснюється студентом. Тому актуальність отриманої інформації ми визначаємо можливістю її використання майбутніми фахівцями у різних сферах діяльності та в різних ситуаціях. Таким чином, критерій інформативності при відборі німецькомовних газетно-журнальних статей визначається важливістю для майбутніх філологів представленої в них інформації.

Ще один аспект, на який варто звернути увагу при відборі текстового матеріалу за критерієм інформативності, стосується обробки текстів сучасних засобів масової інформації з метою впливу на світогляд читача. Так, аналіз німецькомовної преси показав, що сьогодні, в епоху інформатизації, спостерігається тенденція до багатослівності, псевдонауковості та надлишковості інформації. Це особливо характерно для електронних он-лайн видань [29, с. 5–6]. Відповідно застосування критерію інформативності певною мірою може сприяти уникненню негативної дії засобів масової інформації на світогляд майбутніх філологів.

Студенти третього курсу вже володіють певними лексичними і граматичними навичками, вміннями всіх видів читання різних типів текстів. Проте істотну частину знань та практичних умінь їм ще необхідно засвоїти. Тому під час відбору текстового матеріалу важливим критерієм виступає *відповідність тексту рівню німецькомовної комунікативної компетентності студентів* [142, с. 207; 143, с. 76]. Іншими словами, текст не повинен буди надто переобтяжений новою мовною чи предметною інформацією, яка значною мірою утруднюватиме його сприйняття студентами. Проте, текст повинен мати й певну новизну, що забезпечуватиме розширення знань студентів, розвиток їхніх умінь та навичок.

Критерій *мотиваційної цінності* інформації безпосередньо впливає на ефективність формування німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей у майбутніх філологів. Критерій передбачає відбір матеріалів, які стимулюють пізнавальну та комунікативну активність студентів. Іншими словами, текст повинен відповідати інтересам студентів, їхнім потребам, а отже стосуватись актуальної для них тематики, розглядати цікаві їм проблеми. Крім того, критерій зумовлює відповідність матеріалу цілям навчання та відбір тих типів текстів, з якими майбутній фахівець працюватиме за межами навчальної аудиторії, тобто в реальному житті. Критерій передбачає наявність у публіцистичному тексті характеристик, які забезпечують можливість реалізувати навчальні, комунікативні, пізнавальні завдання та розвинути відповідні навички й уміння.

Критерій *жанрово-структурної відповідності* забезпечує відбір текстів за функціональним призначенням, певною структурою і лінгвістичними особливостями, притаманними статтям німецькомовних газет та журналів. Як було зазначено раніше, особливістю публіцистичного стилю є сукупність послідовно організованих в комунікативному, семантичному і структурному планах висловлювань [29, с. 94]. Головне завдання автора статті інформаційного жанру – повідомлення та передача змісту цих висловлювань, що, окрім вербальних засобів, вдало реалізовується за допомогою використання невербальних елементів у її структурі. До обов'язкових елементів, які характеризують обраний нами навчальний текст, відносяться: рубрика, у межах якої опублікована стаття, дата, місце публікації, ім'я автора, заголовок, вступний абзац, підзаголовок, конкретизуючі абзаци. Виносний абзац(-и), підписи до ілюстрацій і цитати є факультативними елементами, тому не обов'язково мають бути присутніми у тексті статті. Окрему увагу слід приділити невербальним елементам англійської статті, зокрема, розміру та формі шрифту, розташуванню заголовку і виносних абзаців стосовно основного тексту, ілюстраціям тощо, оскільки вони, як зазначалося вище, мають на меті полегшити сприйняття задуму автора читачами [29, с. 94; 142, с. 208].

Окрім визначених вище якісних критеріїв, слід також врахувати кількісний критерій *обсягу тексту* газетно-журнальної статті. Під час визначення цього критерію відбору навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів ми повинні враховувати мету навчання, умови, форми організації навчання, прийоми, вимоги Типової програми з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» [176]. Беручи до уваги дослідження І. В. Корейби [76, с. 93] і зважаючи на те, що при формуванні німецькомовної компетентності ми використовуємо електронні публікації, вважаємо, що обсяг газетно-журнальної статті для аудиторної роботи не повинен перевищувати однієї сторінки екрану монітора. Такий обсяг є оптимальним, оскільки забезпечує цілісне сприйняття інформації з екрану комп'ютера. Щодо газетно-журнальних статей для самостійної позааудиторної роботи, то, на нашу думку, необов'язково обмежувати обсяг текстового матеріалу, оскільки інформація, отримана при його читанні, може бути використана як матеріал для усного та писемного спілкування [142, с. 208; 143, с. 77].

Таким чином, раціональний відбір автентичних німецькомовних газетно-журнальних статей як навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів здійснюється на основі врахування якісних і кількісного критеріїв. Серед якісних критеріїв виділяємо *методичні* (автентичність, тематичність, інформативність), *лінгвостилістичні* (жанрово-структурна відповідність), *особистісно-орієнтовані* (відповідність рівню сформованості німецькомовної комунікативної компетентності студентів) і *дидактичні* (мотиваційна цінність). До кількісного критерію відносимо обсяг текстового матеріалу.

Розглянемо процедуру відбору тексту для читання.

Blödsinn in Tüten

Der Brüsseler PlastiktütenBann ist ein großer Schwindel: Zahlreiche Ausnahmen sorgen dafür, dass Milliarden Beutel weiterhin die Meere belasten.

Kunden der norddeutschen Drogeriekette Budnikowsky waren es bisher gewohnt, kleine Einkäufe in kleinen Plastiktüten zu verstauen. Sie konnten sich die Beutel umsonst am Fließband hinter der Kasse abreißen.

Seit einigen Wochen sind die Tüten in manchen Filialen verschwunden. Am Haken hängt stattdessen ein Schild aus Pappe. Es ist ein Eingeständnis jahrelanger Umweltignoranz. Es erinnert daran, dass pro Jahr rund 7,5 Millionen Tonnen Plastikmüll in die Weltmeere gelangen. Ein Großteil davon seien Tüten, die für die Meerestiere zu einer "tödlichen Gefahr" würden.

Der Schritt des Unternehmens, räumt eine Sprecherin ein, sei nicht ganz von selbst gekommen. Den entscheidenden "Schubs" hätte das geplante EU-Gesetz zur Eindämmung der Plastikflut gegeben. Es soll am 17. Dezember vom Ministerrat beschlossen werden und im kommenden Jahr in Kraft treten. Die Länder können sich verpflichten, den Verbrauch von Einwegtüten bis 2025 um rund 80 Prozent zu verringern, oder sie müssen sie ab 2018 bepreisen. Jahre braucht man dafür allerdings nicht: In Irland fiel der Verbrauch von Einwegtüten durch eine Umweltsteuer auf jeden Beutel um 90 Prozent – innerhalb von vier Monaten.

Brüssel hingegen setzte über Jahre auf freiwillige Selbstverpflichtungen des Handels. Der Tütenrausch jedoch nahm stetig zu. Im Moment nutzt jeder Europäer durchschnittlich 198 Tüten im Jahr. Acht Milliarden Beutel landen in der Landschaft oder im Meer, wo Greenpeace sie aus dem Magen toter Tiere holt. 94 Prozent der Nordseevögel, schätzt die EU-Kommission, haben inzwischen Plastik im Bauch.

Angesichts solcher Zahlen wirkt das Gesetz wie ein Witz. Es wimmelt von Ausnahmen: Verboten werden nur dünnwandige Einwegtüten, die es heute oft noch kostenlos an der Kasse gibt – sei es in Drogeriemärkten oder Schuhgeschäften. Ausgenommen dagegen sind ganz dünne Beutel, in die etwa Obst verpackt wird. Ein

Verbot, so die Begründung, hätte schädlichere Schalen aus Schaumstoff befördert. Auch wer seine Tüten etwas dicker als 0,05 Millimeter macht, hat nichts zu befürchten.

Umgangen werden kann die Regelung auch mit Tüten, die angeblich biologisch abbaubar sind – eine der neueren Erfindungen der Plastikbranche, die mit grotesken Claims wie «gemeinsam Gutes tun» ernsthaft daran arbeitet, Einwegmüll Nachhaltigkeit anzudichten. So soll vom Bio-Beutel, einem Mischprodukt auf Basis von Pflanzenstärke und Erdöl, nach drei Monaten Kompostierung nicht mehr als zehn Prozent des Ausgangsprodukts übrig bleiben. Das zumindest besagt eine Norm, die sich die Industrie im Wesentlichen selbst schrieb.

Die lange Zersetzungszeit sei für die Entsorger «völlig praxisfern», sagt Thomas Fischer von der Deutschen Umwelthilfe (DUH). Vor zwei Jahren fragte Fischer bei großen Kompostierern nach, was sie mit den Bio-Tüten von Rewe und Aldi anfangen würden. Die meisten holten die Beutel heraus und gaben sie in die Verbrennung.

«Wir sortieren alles Plastik aus», sagt auch Anke Boisch, Chefin des Hamburger Kompostwerks Bützberg. Die sogenannte Rottezeit sei mit neun Wochen viel zu kurz, um Tüten zu zersetzen. "Mit dieser Norm dehnt man sich die Realität zurecht».

Zweifel an der Bio-Wundertüte, die in Italien sogar per Gesetz durchgesetzt wurde, teilt auch das Umweltbundesamt. Der pflanzliche Anteil im Produkt verringere zwar den CO₂-Ausstoß, vergrößere aber den Flächenbedarf und die Bodenbelastung durch Dünger, etwa bei Mais, der oft in solchen Tütentypen steckt. «Die EU hätte sämtliche Einwegtüten verbieten sollen», sagt eine Sprecherin. Umweltfreundlicher seien Mehrwegtaschen wie etwa Stoffbeutel. Sogar recycelter Kunststoff ist demnach der Bio-Tüte überlegen.

Rewe und Aldi nahmen nach dem DUH-Protest ihre Tüten vom Markt, doch das Thema blieb explosiv: Die Herstellerfirma Victor, die mit Materialien von BASF arbeitet, war so erbost über die Zweifel an ihrem Produkt, dass sie die DUH auf Schadensersatz in Millionenhöhe verklagte. Vor Kurzem verlor Victor in zweiter Instanz.

Während Rewe den Versuch mit den Bio-Tüten beendete, macht die österreichische Aldi-Süd-Tochter Hofer munter weiter. «Ich bin ein Kompost-Bote und bringe mein Sackerl zurück zur Natur» steht auf den Einkaufsbeutel. «Die Schwindelei mit dem Umweltvorteil wird nun nach Österreich exportiert, völliger Blödsinn», sagt Aktivist Fischer. In Österreich sei die «Kundenakzeptanz» hoch, so Hofer.

Die Ausnahmen im neuen Gesetz könnten aber noch absurdere Züge annehmen: Selbst Tüten, die angeblich von Sonnenlicht zersetzt werden, verbietet die neue Regelung bisher nicht. Die Beutel, die sich mithilfe bestimmter Additive in winzige Teilchen auflösen, können über Fische in die Nahrungskette gelangen. Nach überwiegender Meinung belastet das Produkt die Umwelt. Doch natürlich gibt es auch für diesen Müll Unbedenklichkeitsstudien.

Hinter den Studien steht im Wesentlichen ein Hersteller aus Großbritannien, für den ein paar Tory-Abgeordnete entsprechenden Wind in Brüssel erzeugen.

Einer ihrer Landsleute, der Meeresforscher Richard Thompson, hat die Effekte des Plastikmülls erforscht. Er hat auch eine der ersten «abbaubaren» Plastiktüten in seinem Büro der Universität Plymouth aufbewahrt. Sie ist etwa zehn Jahre alt und besteht nur noch aus Körnern, die in einer Schale liegen.

Die Körner wirken bedenklich. «Sie sind der Rest einer Wegwerfkultur, die noch nicht verstanden hat, dass es kein ‚Weg‘ gibt», sagt Thompson.

Von Nils Klawitter [197].

Отже, продемонструємо процес відбору статті для формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів з погляду обґрунтованих вище критеріїв.

Стаття «Blödsinn in Tüten» відповідає критерію *автентичності*, оскільки автор статті Н. Клавітер є відомим німецьким журналістом та працює економічним редактором у журналі Шпігель (Spiegel) [225]. Таким чином, запропонована стаття є автентичною, оскільки написана носієм мови не з навчальною, а з пізнавальною метою та з метою привернення уваги до проблеми забруднення довкілля.

За критерієм *тематичності* дана стаття відібрана для читання студентами третього року навчання та може використовуватись при вивченні тем «Захист навколишнього середовища» та «Світ навколо нас».

Стаття є *інформативною* та новою для студентів, оскільки: 1) вона не міститься в текстах базових підручників та не вивчалася в межах тематичних блоків, визначених у Типовій програмі з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum»; 2) сприяє розширенню мовних і предметних знань студентів; 3) подана інформація може бути використана при читанні німецькомовних періодичних видань для більш глибокого розуміння їхнього змісту, для розширення світогляду студентів, для спілкування з носіями мови тощо.

За критерієм *жанрово-структурної відповідності* запропонована нами стаття належить до публіцистичного стилю і має відповідні структурні компоненти: заголовок, підзаголовок, вступ, основна частина та висновок. Також у статті представлено ілюстративний матеріал.

Щодо мовного оформлення, у статті вжито переважно часи *Präsens*, *Perfekt* та умовний спосіб *Konjunktiv II*. Текст містить певну незнайому лексику (*die Umweltignoranz*, *völlig praxisfern*, *die Kundenakzeptanz*, *abbaubaren*), що, однак, не повинно бути особливо складним для студентів, адже вона або не впливає на розуміння загальної інформації, або про її значення можна здогадатись за контекстом.

Оскільки у зазначеній статті немає професійно складної лексики, вона є доступною для студентів та відповідає *рівню сформованості німецькомовної комунікативної компетентності студентів*.

Запропонована стаття здатна стимулювати пізнавальну активність студентів, оскільки у ній міститься інформація, яка спонукатиме студентів до висловлення власних суджень чи презентації певної інформації, а отже відповідає критерію *мотиваційної цінності*.

Щодо кількісного критерію – *обсягу тексту*, то стаття не перевищує однієї сторінки екрану монітора і може бути запропонована для читання студентам як у електронному вигляді так і в роздрукованому.

На основі обґрунтованих критеріїв відібрано 54 публіцистичні тексти з сайтів відомих німецькомовних газет і журналів (*Die Zeit, Die Welt, Suddeutsche Zeitung, Der Spiegel* та ін.).

Приклад відібраної статті наведено у Додатку Ж.

Визначення критеріїв відбору навчального матеріалу є важливим кроком у розробці методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, оскільки забезпечує можливість відбору текстів, на яких буде побудована підсистема та комплекси вправ.

Завданням наступного підрозділу є розробка підсистеми вправ із використанням відібраного навчального матеріалу.

2.2. Підсистема вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Проблема створення системи комп'ютерних вправ для формування у студентів іншомовної компетентності в читанні розглядалася такими вченими, як О. В. Бирюк [18], Ю. В. Британ [23], А. Л. Буран [24], Т. О. Вдовіна [31], І. В. Корейба [76], Ю. В. Романюк [113] та ін. Проте залишається невирішеною проблема створення підсистеми вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Отже, у підрозділі ставимо за мету обґрунтувати таку підсистему та проілюструвати її прикладами.

Для реалізації зазначеної мети нам необхідно виконати завдання:

- 1) уточнити етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів;
- 2) визначити та схарактеризувати групи і підгрупи вправ, що входять до складу підсистеми, співвіднести їх з етапами;

3) навести приклади вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів із використанням навчального середовища Moodle.

Для обґрунтування етапів формування компетентності в читанні публіцистичних текстів проаналізуємо публікації дослідників із проблеми. Аналіз свідчить, що науковці традиційно враховують дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи [235].

Зокрема, С. Г. Вавіліна виокремлює три етапи навчання майбутніх журналістів читання англomовних піар-текстів: підготовчий, основний і завершальний. Підготовчий етап спрямований на формування лексичних, граматичних навичок та мовленнєвих умінь для підготовки до професійно орієнтованого читання, а також розвиток критичного мислення студентів, що передбачає навчання майбутніх фахівців орієнтуватись у джерелах, використовувати стратегії читання, виділяти основні та другорядні факти, аналізувати отримані знання, активізувати їх. Основний етап передбачає формування вмінь різних видів читання та вмінь медіаграмотності. На завершальному етапі здійснюється контроль рівня сформованості вмінь читання та медіаграмотності [26, с. 97–99].

Ю. В. Романюк пропонує здійснювати формування англomовної компетентності в читанні майбутніх фахівців з інженерної механіки теж впродовж трьох етапів. На дотекстовому етапі активізуються фонові знання студентів, розвиваються прогностичні уміння читання, здійснюється формування лексичних та граматичних навичок читання гіпертекстів, навичок використання довідкової он-лайн літератури. На текстовому етапі передбачено розвиток компенсаційних умінь читання, а також умінь переглядового, пошукового, ознайомлювального, вивчаючого його видів. Післятекстовий етап спрямований на контроль рівня сформованості вмінь різних видів читання [113, с. 71–72].

Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів, запропонована І. В. Корейбою, на підготовчому етапі передбачає активізацію знань студентів, формування

базових умінь медіакомпетентності, зокрема, пошуку інформації за допомогою пошукових систем, орієнтації на веб-сторінках. На основному етапі здійснюється формування вмінь пошукового, переглядового та ознайомлювального читання, на завершальному – подальше вдосконалення навичок та вмінь читання, формування вмінь самостійно відбирати навчальні матеріали та укладати вправи для студентів [76, с. 107–112].

Дещо інший підхід запропонував Аль-Гханімі Кабас Джаміль Рашід, який для навчання майбутніх філологів читання англomовних академічних текстів запропонував три етапи – підготовчий, націлений на усвідомлення студентами структурних та лінгвістичних особливостей наукових статей, розвиток стратегічної усвідомленості; реалізаційний, що включає дотекстовий підетап для активізації попередніх знань, розвиток мовленнєвих навичок, прогностичних умінь; текстовий підетап для формування вмінь різних видів читання та розвитку навчальних умінь, післятекстовий підетап з метою розвитку вмінь читання, удосконалення навчальних умінь, а також інтерпретаційний етап, на якому здійснюється розвиток умінь застосовувати інформацію з тексту та інтегрувати інформацію з різних джерел [4, с. 8–9].

На основі аналізу окреслених вище наукових публікацій, урахуваючи поступовість формування вмінь читання та особливості третього року навчання (здатність студентів до усвідомленої постановки цілей, оцінки та корекції власної діяльності, наявність певного навчального та читацького досвіду, рівень володіння мовою на рівні B2 [176]), виділяємо три етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів:

1. Підготовчий етап.
2. Основний етап.
3. Інтерпретаційний етап.

Урахуваючи компонентний склад змісту формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, метою *підготовчого етапу* визначаємо активізацію фонових знань студентів з теми, що вивчається, формування вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет

та журналів, розуміти графічну та образну інформацію, використовувати навчальні, комунікативні стратегії, формування мовленнєвих навичок, умінь використовувати лінгвосоціокультурний матеріал, орієнтуватися в структурно-смысловій організації статті, розвиток прогностичних умінь читання. Підготовчий етап корелює з дотекстовим етапом.

Метою *основного (текстового) етапу* є розвиток і вдосконалення у майбутніх філологів мовленнєвих умінь читання публіцистичних текстів у навчальному середовищі Moodle та на офіційних веб-сайтах німецькомовних газет і журналів (розвиток умінь пошукового / переглядового, ознайомлювального, вивчаючого читання), вдосконалення мовленнєвих навичок читання німецькомовних газет та журналів онлайн, що забезпечують повноту розуміння інформації.

Метою *інтерпретаційного етапу* є контроль розуміння прочитаної статті, контроль рівня сформованості вмінь пошукового/переглядового, ознайомлювального, вивчаючого читання, а також критичного аналізу прочитаного [185, с. 23].

Виходячи з цілей зазначених етапів, ми визначили групи вправ, що становлять зміст кожного етапу.

Підсистему вправ розуміємо як сукупність необхідних типів і видів вправ, які виконуються в такій послідовності та в такому обсязі, що враховують закономірності становлення мовленнєвих навичок і вмінь та забезпечують максимально високий рівень оволодіння відповідною компетентністю чи компетентностями в певних умовах [155, с. 59].

Для розробки підсистеми вправ потрібно визначити їх типологію. Н. К. Складенко [123] виділяє такі критерії: вмотивованості, за яким вправи характеризуються як вмотивовані та невмотивовані; комунікативності, який визначає некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи; спрямованості на прийом чи видачу інформації, за яким виділяють рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи; критерій наявності опор визначає вправи без опор, зі спеціально створеними

опорами, з природними опорами; за способом взаємодії виділяють вправи, що виконуються в парах, у групах, командах, усією групою, індивідуальні, фронтальні; за ступенем керованості діями студентів розрізняють вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням [123, с. 9–11]. Нам теж видається доцільним використати згадану класифікацію, щоб розробити і схарактеризувати вправи, які входять до підсистеми вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Отже, при визначенні типів вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів ми опиралися на викладену вище типологію вправ, зокрема за такими основними критеріями: 1) спрямованість вправи на прийом або видачу інформації, згідно з якою передбачено рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні вправи; 2) комунікативність, у відповідності з яким передбачаємо некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні типи вправ; 3) форма організації навчання, згідно з якою розрізняємо індивідуальні, парні, групові типи вправ; 4) ступінь керованості вправ, у відповідності з яким виділяємо вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням.

Тепер розглянемо підсистему вправ, яку ми пропонуємо для формування у майбутніх філологів компетентності в читанні публіцистичних текстів німецькою мовою. Запропонована нами підсистема містить чотири групи вправ, кожна з яких включає підгрупи вправ.

Група 1. Вправи для формування вмінь використовувати стратегії / медіаграмотності.

- Підгрупа 1.1. Вправи для розвитку вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів.
- Підгрупа 1.2. Вправи для формування та розвитку вмінь розуміти графічну та образну інформацію.

- Підгрупа 1.3. Вправи для формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії.
- Підгрупа 1.4. Вправи для формування вмінь вживати стратегії критичного сприйняття публіцистичних текстів.

Група 2. Вправи для формування навичок читання.

- Підгрупа 2.1. Вправи для формування лексичних навичок читання.
- Підгрупа 2.2. Вправи для формування граматичних навичок читання.

Група 3. Вправи для формування лінгвосоціокультурних умінь.

- Підгрупа 3.1. Вправи для розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу.

Група 4. Вправи для формування і розвитку мовленнєвих умінь.

- Підгрупа 4.1. Вправи для формування вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті.
- Підгрупа 4.2. Вправи для формування та розвитку вмінь прогнозувати зміст статті.
- Підгрупа 4.3. Вправи для формування вмінь пошукового і переглядового читання.
- Підгрупа 4.4. Вправи для формування вмінь ознайомлювального читання.
- Підгрупа 4.5. Вправи для формування вмінь вивчаючого читання.
- Підгрупа 4.6. Вправи для удосконалення та контролю вмінь читання.
- Підгрупа 4.7. Вправи для розвитку вмінь критичного аналізу отриманої інформації.

Тепер розглянемо, які групи та підгрупи вправ реалізуються на кожному з виділених етапів.

На *підготовчому (дотекстовому) етапі* потрібно забезпечити основу для ефективного сприйняття студентами інформації. Враховуючи, що майбутні філологи працюватимуть із німецькомовними статтями з веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, на підготовчому етапі доцільно включити підгрупу вправ для розвитку вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, підгрупу вправ для формування та розвитку вмінь розуміти графічну та образну інформацію, яка притаманна таким статтям, а також вмінь використовувати навчальні (метакогнітивні (планування власних дій, постановку та усвідомлення цілей читання, урахування важливості інформації для досягнення мети, визначення важливих ідей у тексті, визначення можливостей використання тексту в майбутньому, ведення записів прочитаного тощо) та когнітивні (аналіз тексту, інформації, переклад, узагальнення прочитаного, визначення важливих фактів у тексті, виявлення смислових віх та ключових слів, необхідних для розуміння основного смислу тексту, прогнозування змісту тексту, аналіз паралінгвістичних засобів тексту та ін.)) стратегії, комунікативні стратегії (ігнорування незнайомих слів, незрозумілих речень, уривків; здогад про значення незнайомих слів за контекстом, будовою слова тощо; багаторазове перечитування незрозумілих фрагментів тексту тощо); стратегії використання німецької мови (активізація лінгвосоціокультурних та лінгвістичних знань, ідентифікація отриманої лінгвістичної інформації, пошук опор тощо). На першому етапі реалізуються також підгрупи вправ для формування мовленнєвих навичок читання (встановлення смислових зв'язків між словами, співвіднесення значення слів із контекстом речення, прогнозування вживання слів, прогнозування вживання синтаксичних структур, встановлення засобів синтаксичного зв'язку), розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу (фонового, матеріалу, еквівалентної та безеквівалентної лексики, техніко-комунікативних кліше, фразеологізмів, афоризмів), а також мовленнєвих умінь – орієнтуватися в структурно-смисловій організації статті, формувати та розвивати вміння прогнозувати зміст статті.

Основний етап передбачає залучення низки підгруп вправ, зокрема, для формування вмінь підбору та використання стратегій критичного сприйняття публіцистичних текстів (виявлення засобів маніпулювання думкою читача, встановлення зв'язку між інформацією з тексту з фоновими знаннями, порівняння з інформацією по темі, подану іншими засобами масової інформації); формування і розвитку мовленнєвих умінь для ознайомлювального (розуміти загальний зміст та основні деталі оригінальних публіцистичних текстів; швидко визначати зміст та доцільність детальнішого перегляду статей); пошукового/переглядового (ідентифікувати тему, зміст і значущість статей і визначити чи варто їх читати уважніше, знаходити та розуміти необхідну інформацію в оригінальних публіцистичних текстах за умови, що тема знайома читачеві; виділяти та розуміти погляди та оціночні судження в текстах), а також вивчаючого (встановлювати логічний / хронологічний зв'язок фактів і подій, розрізняти факти, ідеї та погляди в оригінальних публіцистичних текстах, виражені експліцитно та імпліцитно; розпізнавати авторське ставлення, позицію чи емоції, виражені експліцитно та імпліцитно; розуміти соціальне підґрунтя, виражене імпліцитно; робити висновки щодо вибору автором мовних засобів тощо) читання.

На *інтерпретаційному етапі* студенти виконують підгрупи вправ, що забезпечують глибину розуміння інформації – для контролю вмінь читання та розвитку вмінь критичного аналізу отриманої інформації.

Підсистему вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів із відповідними групами та їх кореляцію з етапами відображено в таблиці 2.1.

Підсистема вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів та її кореляція з етапами

Етап навчання	Групи/підгрупи вправ	Основні типи вправ і режими виконання	Основні види вправ
Підготовчий етап	1. Група вправ для формування вмінь використовувати стратегії / медіаграмотності		
	1.1. Підгрупа вправ для розвитку вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні (off-line/online);	підбір ключових слів для пошуку інформації в мережі інтернет, пошук інформації
	1.2. Підгрупа вправ для формування та розвитку вмінь розуміти графічну та образну інформацію	умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні (off-line/online);	співвіднесення змісту ілюстративного матеріалу зі змістом тексту статті; коментування графічної та образної інформації
	1.3. Підгрупа вправ для формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії	умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні (off-line/online);	ознайомлення з новими стратегіями, їх використання (здогадка про значення слова за контекстом, пошук смислових опор тощо)

Підготовчий етап	2. Група вправ для формування навичок читання		
	2.1. Підгрупа вправ для формування лексичних навичок	некомунікативні, умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (off-line / online);	підбір, заміна або підстановка лексичних одиниць, підбір синонімів, встановлення відповідності
	2.2. Підгрупа вправ для формування граматичних навичок	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні (off-line/online);	визначення засобів зв'язку, заповнення пропусків у реченні
	3. Група вправ для формування лінгвосоціокультурних умінь		
	3.1. Підгрупа вправ для розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу	некомунікативні, умовно-комунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні (off-line/online);	ознайомлення з лінгвосоціокультурним матеріалом, впізнавання, диференціація, класифікація національно маркованих лексичних одиниць, заповнення пропусків у реченнях, аналіз лінгвосоціокультурного матеріалу, його порівняння

Підготовчий етап	4. Група вправ для формування і розвитку мовленнєвих умінь		
	4.1. Підгрупа вправ для формування вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні (off-line/online);	аналіз структури електронних газетно-журнальних статей, виділення смислових частин, їх аналіз
	4.2. Підгрупа вправ для формування та розвитку вмінь прогнозувати зміст статті	умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-продуктивні (on-line);	прогнозування змісту статті на основі аналізу графічних засобів вираження інформації, прогнозування змісту текстів за заголовком, інтерпретація паралінгвістичних засобів тексту
Основний етап	1. Група вправ для формування вмінь використовувати стратегії / медіаграмотності		
	1.4. Підгрупа вправ для формування вмінь вживати стратегії критичного сприйняття публіцистичних текстів	умовно-комунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні (off-line/online);	аналіз засобів маніпулювання думкою читача, встановлення зв'язку між інформацією з тексту з фоновими знаннями, порівняння з інформацією по темі, представлену в інших засобах масової інформації

Основний етап	4. Група вправ для формування і розвитку мовленнєвих умінь		
	4.3. Підгрупа вправ для формування вмінь пошукового і переглядового читання	умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні (online);	читання назв рубрик на веб-сторінках, вибір речень, що відповідають проблемі, відповіді на запитання
	4.4. Підгрупа вправ для формування вмінь ознайомлювального читання	комунікативні, рецептивно-репродуктивні (off-line/online);	вибір положень, де вказана основна думка, виконання тестів альтернативного вибору
	4.5. Підгрупа вправ для формування вмінь вивчаючого читання	комунікативні рецептивно-репродуктивні / продуктивні (online / off-line);	аналіз композиційних складників та ілюстративного матеріалу виконання тестів множинного вибору, відповіді на запитання
Інтерпретаційний етап	4. Група вправ для формування і розвитку мовленнєвих умінь		
	4.6. Підгрупа вправ для удосконалення та контролю вмінь читання	умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні вправи (off-line/online);	відповіді на запитання, виконання тестів множинного вибору, тестів на співвіднесення, обговорення питань
	4.7. Підгрупа вправ для розвитку вмінь критичного аналізу отриманої інформації	комунікативні, рецептивно-продуктивні (online);	обговорення проблем, інтерпретація прочитаної інтернет-інформації, порівняння з інформацією з інших джерел, написання есе, обговорення стратегій отримання інформації

Наведемо приклади вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів з використанням навчального середовища Moodle. Тексти та ілюстрації до розроблених нами вправ відібрані з таких джерел [236; 221; 210; 206; 177; 181; 179; 178].

Приклад 1.

Підгрупа 1.1: розвиток вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів

Цілі: розвивати вміння орієнтуватися на сторінках німецькомовних електронних газет та журналів.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Gehen Sie auf die Web-Seite *<http://www.zeit.de/index>* und schauen Sie die Rubriken durch. Schreiben Sie Überschriften der fünf Artikel zum Thema «Kino». Besprechen Sie Ihre Auswahl in der Gruppe.

Приклад 2.

Підгрупа 1.1: розвиток умінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів

Цілі: розвивати вміння орієнтуватися на сторінках німецькомовних електронних газет та журналів.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Folgen Sie dem Link *<https://www.sueddeutsche.de/thema/Media>* und finden Sie Auskunft über die wichtigsten Aufgaben der Massenmedien. Arbeiten Sie im Team. Berichten Sie darüber, welche Zeitungen und Zeitschriften es in Deutschland gibt.

Приклад 3.

Підгрупа 1.2: формування та розвиток умінь розуміти графічну та образну інформацію.

Цілі: навчати студентів розпізнавати образну інформацію з опорою на назви фотокарток.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивна, повністю керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Sie sind Redakteur «Süddeutsche Zeitung». Sie überschauen die neueste Hinausgabe, die morgen veröffentlicht werden soll und Sie haben bemerkt, dass einige Fotos falsch untergeschrieben sind. Korrigieren Sie diese Fehler. Schauen Sie aufmerksam Fotos und ihre Unterschriften durch und machen Sie eine Fehlerberichtigung.



A

1) Salvador Dalí



B

2) Pablo Picasso



C

3) Albrecht Dürer



D

4) Leonardo da Vinci

A	B	C	D

Приклад 4.

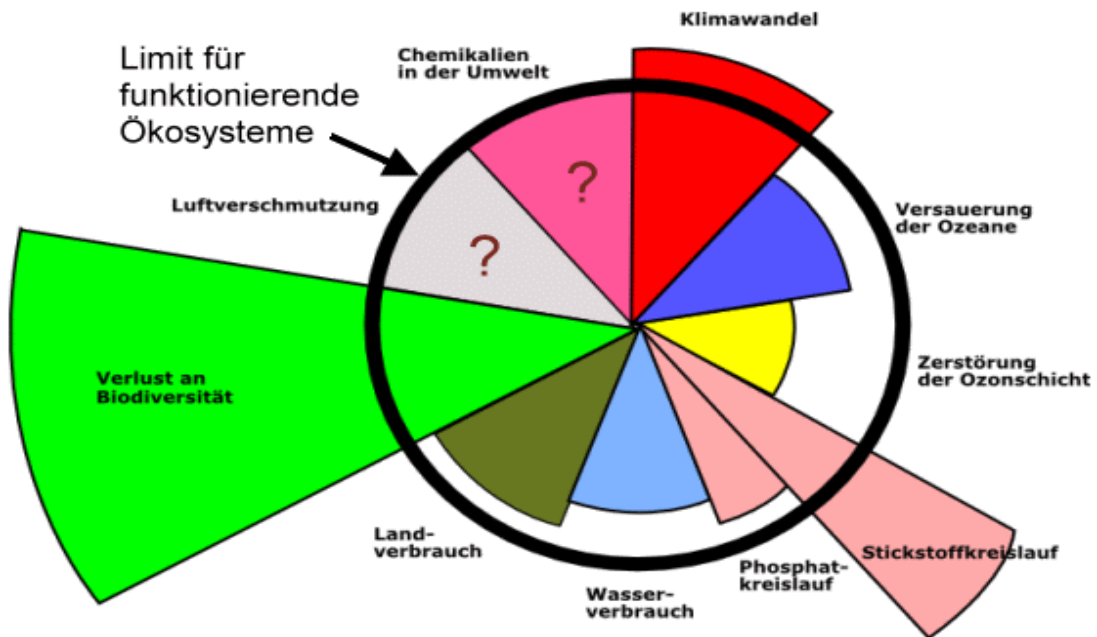
Підгрупа 1.2: формування та розвиток умінь розуміти графічну та образну інформацію.

Цілі: розвивати вміння інтерпретувати паралінгвістичні засоби тексту (схема).

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Folgen Sie dem Link <http://www.oekosystem-erde.de/html/globale-aenderungen.html> und sehen Sie sich die folgende Überblickgrafik an. Was zeigen die Tortenstücke an?



Приклад 5.

Підгрупа 1.3: формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії.

Цілі: розвивати у студентів вміння використовувати навчальні та комунікативні стратегії.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: парна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Folgen Sie dem Link <http://www.news4kids.de/wissen/technik/article/die-geschichte-des-internets> und finden Sie Auskunft über Geschichte des Internet. Besprechen Sie in der Gruppe, warum dieses Thema heutzutage so wichtig und aktuell für die Gesellschaft ist.

Приклад 6.

Підгрупа 1.3: формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії.

Цілі: розвивати у студентів уміння здогадуватися про значення слова з контексту.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, повністю керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Lesen Sie den Satz und bestimmen, ob das Wort in Klammern ein Synonym zum untergestrichenen Wort ist. Tasten Sie richtig (R), wenn das Wort in Klammern ein Synonym ist und falsch (F), wenn das Wort in Klammern kein Synonym ist.

1) Sie sind das Volk: Eine Drehtür spuckt einen nach dem anderen Menschen aus – das sind Akteure dieses Films, unzählige namenlose Einzelne, zusammen eine Menge (die Fülle), die Geschichte schreiben wird.

2) Niemand, der an diesem Film beteiligt war, will offenbar auch nur den geringsten Zweifel (der Skrupel) daran lassen, dass er aus Blut, Schweiß und Tränen gemacht ist.

3) «American Sniper», der neue Irak-Kriegsfilm von Clint Eastwood, hat in den USA heftige Debatten provoziert (versöhnt) (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/kriegsfilm-american-sniper-wilder-westen-im-nahen-osten-1.2353592>).

	R	F
1.		
2.		
3.		

Приклад 7.**Підгрупа 2.1:** формування лексичних навичок читання.**Цілі:** формувати загальнотекстові лексичні мовленнєві навички прогнозувати вживання лексики у реченні.**Характеристика вправи:** умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.**Режим виконання:** індивідуальна робота в режимі офф-лайн.**Завдання:** Wählen Sie das passende Wort, um die Lücken zu ergänzen. Die Wörter können mehrmals gebraucht werden.

die Übereinstimmung, das Ziel, die Wirkung, der Bürger, die Einsicht, das Bedingungsnetz, die Veränderung, der Akzeptanz, das Bemühen, das Handeln, das Umweltbewusstsein.

Umwelterziehung

Charakteristisch für die frühe deutsche Umweltdiskussion wurde – in guter aufklärerischer Tradition – _____(1), durch Umwelterziehung Einfluss auf das Handeln der Menschen zu nehmen. Man setzte darauf, bei den Bürgern _____(2) in die ursächlichen Zusammenhänge der Umweltkrise zu wecken und dadurch die Bereitschaft des Einzelnen zur Veränderung seiner umweltschädlichen Verhaltensweisen zu erreichen. Rückblickend ist festzustellen, dass dieses _____ (3) der Auslösung eines kollektiven Lernprozesses sowohl erreicht als auch verfehlt worden ist: Es ist gelungen, ein hohes Bewusstsein von der Umweltgefährdung durch menschliches _____ (4) zu vermitteln, doch ist nicht in demselben Ausmaß eine Veränderung eben dieses Handelns eingetreten.

Die Bewusstseinsveränderung verlief schnell und radikal und zeigt anhaltende _____ (5). Waren ökologische Argumentationen zu Beginn der

1970er Jahre das Markenzeichen gesellschaftlicher Außenseiter, so ist ein kritisches Umweltbewusstsein heute zum Charakteristikum des staatstragenden _____(6) geworden, und folgerichtig findet sich seit Jahren kein Parteiprogramm mehr, das nicht ein ausdrückliches Bekenntnis zur «Bewahrung der natürlichen Umwelt» enthielte. Zwar lassen sich auch auf der Seite des Handelns deutliche _____ (7) ausmachen, doch sind die in empirischen Studien nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen Umweltbewusstsein und umweltschonendem Handeln relativ gering. Dies heißt: Personen mit einem hohen _____ (8) verhalten sich nicht durchgängig umweltschonender als solche mit einem weniger ausgeprägten Bekenntnis zur Erhaltung der Umwelt. Es zeigte sich somit sehr schnell, dass dieses Konzept einer Veränderung des Handelns zugunsten des Umweltschutzes allein durch Aufklärung dem komplexen _____ (9) menschlichen Handelns nicht gerecht wird: Dieses Konzept schafft _____ (10) und ist somit unverzichtbar, es ist aber für sich genommen zu einfach, zu optimistisch, zu wenig soziologisch. Es beruht auf einem idealistischen Menschenbild, das eine _____ (11) von Wissen, Wollen und Handeln postuliert, das den informierten, engagierten, verantwortungsbewussten, handlungskompetenten, rationalen Bürger voraussetzt (<http://www.bpb.de/apuz/33216/umweltschutz-im-alltag-probleme-im-umgang-mit-gemeinguetern?p=all>).

Приклад 8.

Підгрупа 2.1: формування лексичних навичок читання.

Цілі: формувати загальнотекстові лексичні мовленнєві навички.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, репродуктивна, з частковим керуванням.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Lesen sie den Text: «Medien». Finden Sie Synonyme und Antonyme zu folgenden Wörtern in der Tabelle.

	<i>Synonyme</i>	<i>Antonyme</i>
<i>der Freispruch</i>		
<i>zumindest</i>		
<i>sich orientieren</i>		
<i>vermitteln</i>		
<i>anschauen</i>		
<i>allerdings</i>		
<i>der Spiegel</i>		
<i>ziemlich</i>		
<i>sich unterscheiden</i>		
<i>reagieren</i>		

Medien und Verantwortung: Kriegsangst im Kinderzimmer

Es gibt keinen Freispruch, aber zumindest wird die Verantwortung geteilt: Die Medien sind nicht schuld, wenn aus Kindern Rassisten oder Gutmenschen werden. Der «Tigerentenclub» lud mit der Initiative «!respect» in Berlin am Mittwoch zur Diskussion, und die Gesprächspartner waren sich einig: Die Hauptlast tragen die Eltern und die Schule. Je weniger aber von dort kommt, umso mehr orientieren sich die Kinder wieder an den Werten, die sie vor allem im Fernsehen vermittelt bekommen – also darf der Programmdirektor nicht senden, was er will.

Die Veranstalter hatten besonders über Fremdenangst sprechen wollen, wurden aber von der Weltgeschichte eingeholt. So fragte man sich: Wie vermitteln die Medien den Kindern die Anschläge in den USA und den Krieg in Afghanistan? Die ARD habe in ihrem Nachmittagsprogramm viele Erklärstücke und Hintergrundberichte, die besonders Familien anschauen würden, sagte Programmdirektor Günter Struve. Er räumte allerdings ein, dass es sich dabei hauptsächlich um «upper-middle-class-Kinder» handele, die mit ihren Eltern sowieso

über solche Themen sprechen würden. Kinder, die sich selbst überlassen seien, erreiche man so nicht. Giovanni di Lorenzo, Chefredakteur des Tagesspiegel, macht mit den Reaktionen auf die «Kinderseite» die gleiche Erfahrung: «Kinder sind der exakte Spiegel dessen, was sie von ihren Eltern und Lehrern hören». Besonders schwierig sei es, kindergerechte Antworten auf Fragen zu Krieg und Terror zu finden.

Dafür sind die Fragen ziemlich klar, sie unterscheiden sich kaum von denen der Erwachsenen. Was hat das mit mir zu tun? Warum tun Menschen das? Und: Gibt es Krieg? Helga Theunert, Direktorin des Münchner Instituts für Jugend, Film und Fernsehen sprach dem Kinderkanal von ARD und ZDF ein großes Lob aus. Mit Telefon- und E-mail-Aktionen habe der vorbildlich reagiert, hier hätten auch die Kinder ein Forum gefunden, die allein vor dem Fernseher sitzen. Ihrer Ansicht nach liegt das Fernsehen noch hinter seinen Möglichkeiten: als «sehr wichtige Sozialisationsinstanz», die gerade im multikulturellen Bereich sehr viel mehr machen könnte. Im Endeffekt muss aber wohl mehr Geld in Bildung und Schulen investiert werden, da waren sich alle einig. Auch Regierungssprecher Uwe-Karsten Heye, der dazu allerdings auf die Länder als Hauptansprechpartner verwies (<https://www.tagesspiegel.de/medien/medien-und-verantwortung-kriegsangst-im-kinderzimmer/262764.html>).

Приклад 9.

Підгрупа 2.2: формування граматичних навичок читання.

Цілі: формувати загальнотекстові граматичні мовленнєві навички співвідносити граматичну структуру речення зі значенням та змістом.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, повністю керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Lesen Sie die Artikelsteilen und füllen Sie die Lücken mit den Wörtern in Klammern aus.

Peter Falk (1)_____ der erste Grenzgänger der Filmindustrie. Dass ein Star seinen Ruhm in kleine, unabhängige Produktionen (2)_____, das hatte

es vorher noch nicht gegeben. Falk, geboren am 16. September 1927 in New York City, hatte nach dem Studium einen Job in der Verwaltung in Hartford, Connecticut angenommen, und erst mit Mitte Zwanzig (3)_____ ihm der Gedanke, dass ihm das als Lebensaufgabe zu langweilig sein (4)_____.

Er nahm also Schauspielunterricht – und das Theater und das Kino (5)_____ wohl nur (5)_____ auf diesen Mann, alles ging ganz schnell. Falk hatte 1956 überhaupt erst angefangen mit der Schauspielerei, trat sehr schnell am Broadway auf, 1960 (6)_____ er für einen Oscar nominiert, für «Unterwelt», und im Jahr darauf gleich wieder, für Frank Capras letzten Film, «Die unteren Zehntausend».

Falk (7)_____ ein Glasauge seit früher Kindheit, sein Gesicht war auch deswegen so unverwechselbar, und das legte von Anfang an die Art der Rollen fest, die er bekam und in denen das Publikum ihn liebte. Arbeiter, einfache Leute, Verlierer – mit dem Image hat er dann in jener Rolle gespielt, die ihn auf der ganzen Welt berühmt machte. 1968 spielte er erstmals den zerknautschten Inspektor Columbo, ein wenig vertrottelt wirkte er, permanent reden ihm seine Vorgesetzten in die Arbeit rein, seinen wohlhabenden Beverly-Hills-Verdächtigen (8)_____ er untertänigst – aber das Verliergesicht und das zerstreute Auftreten sind nur Fassade, Columbo ist ein Fuchs, und er gewinnt immer; und weil jeder ein wenig sein will wie er, ist Columbo bis heute aus dem Fernsehen nicht (9)_____ (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/peter-falk-tv-detektiv-columbo-ist-tot-1.1112334>).

1. a) ist

b) war

c) wäre

2. a) hineinträgt

b) hineintrug

c) hineintragen

3. a) kam

b) kommt

c) käme

4. a) könnte

b) könnte

c) könnte

5. a) hatten gewartet

b) hat gewartet

c) hätte gewartet

6. a) wurde

b) wird

c) werden

7. a) hat

b) war

c) hatte

8. a) begegnet

b) begegnete

c) begegnen

9. a) wegdenken

b) weggedenkt

c) weggedenken

Приклад 10.

Підгрупа 2.2: формування граматичних навичок читання.

Цілі: формування загальнотекстових граматичних мовленнєвих навичок співвідносити граматичну структуру речення зі значенням та змістом.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, повністю керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Lesen Sie den Artikel. Ergänzen Sie die passenden Verben in richtiger Form:

entdecken, errechnen, investieren, bringen, herrschen, gehen, zusammenführen, lernen, erreichen, fördern, entgehen, nachlegen, sich ergeben, führen, schreiben, vergleichen, beklagen, sich auszeichnen, umsetzen, betrachten

Lebenslanges Lernen. Studie bescheinigt Deutschland nur Mittelmaß.

In Deutschland sind die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern nur mittelmäßig. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie der Bertelsmann Stiftung, die dem SPIEGEL exklusiv vorliegt. Der Grund: Investitionen in Schulen und Hochschulen seien zu gering.

Bei einer europäischen Bildungsstudie der Bertelsmann Stiftung hat Deutschland ein mittelmäßiges Ergebnis _____(1): Die Bundesrepublik bleibt bei einem Vergleich des «Lernklimas» deutlich hinter Dänemark, Schweden, den Niederlanden und Finnland zurück. Diese Länder hätten «in Europa bislang am besten die Idee vom lebenslangen Lernen in die Tat _____ (2)».

In einem aufwendigen Verfahren haben Fachleute zahlreiche Statistiken und Studien _____ (3), um ein umfassendes Bild des lebenslangen Lernens in den europäischen Ländern zu zeichnen. Dabei wurde nicht nur die Qualität der Schulen und Hochschulen _____ (4). Die Forscher verstanden Bildung vielmehr in einem weitergehenden Sinn und bezogen unter anderem gesellschaftliches Engagement, sportliche Aktivitäten und die Teilnahme an Kulturveranstaltungen in ihre Berechnungen ein.

«Gelernt wird bei weitem nicht nur an Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen», sagte Jög Dräger, Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung, dem SPIEGEL. «Wir _____(5) auch am Arbeitsplatz, als Mitglieder in Vereinen oder politischen Organisationen, in der Familie, in der Freizeit.»

Deutsche sind tolerant und mögen Museen

Aus den vielen Zahlen _____ (6) die Forscher mehrere Rankings. Deutschland erreicht dabei insgesamt einen Platz nur knapp über dem Durchschnitt. Das mäßige Abschneiden _____ (7) laut den Fachleuten vor allem daraus, dass die Bundesrepublik vergleichsweise wenig Geld in Schulen und Hochschulen _____ (8).

Auf anderen Feldern aber stünden die Deutschen gut da: Sie seien relativ offen und tolerant, häufig gesellschaftlich engagiert und _____ (9) gern ins Museum.

Auf den letzten drei Plätzen des Europa-Rankings liegen Griechenland, Bulgarien und Rumänien. Griechenland stecke «nicht nur in einer dramatischen finanziellen und wirtschaftlichen Krise, sondern auch in einer tiefen 'Lernkrise'», so die Stiftung. Bei der beruflichen Aus- und Weiterbildung sei der Staat sogar das Schlusslicht Europas.

Die Stiftung will nun deutsche Kommunen vergleichen

Die Forscher _____ (10) zahlreiche Zusammenhänge zwischen einem guten Lernklima in einem Staat und dem Wohlstand oder dem Wohlergehen dort. Staaten mit einem hohen Wert auf der Bildungsskala _____ (11) unter anderem dadurch _____ (11), dass dort Korruption weniger verbreitet ist, mehr Vertrauen in politische Institutionen _____ (12) und die Gefahr der Armut niedriger liegt.

Ein Fazit der Studie: «Lernen macht reich, produktiv und wettbewerbsfähig». Außerdem würden der «gesellschaftliche Zusammenhalt» und das «gesellschaftliche Grundvertrauen» _____ (13).

In diesem Herbst sollen weitere Analysen folgen. Dann werden deutsche Kommunen und Regionen miteinander _____ (14).

Die Stiftung hatte bereits vor rund einem Jahr errechnen lassen, welche hohe Rendite Investitionen in die Bildung ergeben würden. Eine Studie kam zum Ergebnis, dass dem deutschen Staat in den nächsten acht Jahrzehnten rund 2,8 Billionen Euro _____ (15) würden, wenn die meisten Risikoschüler nicht bald auf ein ordentliches Niveau gehoben werden. Gemeint sind Schüler, die im Alter von 15 Jahren noch nicht richtig rechnen und _____ (16) können.

Kurz darauf hatte die OECD _____ (17): Schon kleine Verbesserungen bei der Bildung könnten «enorme Wachstumseffekte» _____ (18), so das Ergebnis einer Pisa-Sonderstudie. Bereits eine moderate Anhebung der durchschnittlichen Schülerleistungen in den OECD-Ländern um 25 Pisa-Punkte würde in den kommenden 20 Jahren zu einer um 115 Billionen Dollar höheren Wirtschaftsleistung _____ (19). Für Deutschland wurde eine Steigerung der Wirtschaftsleistung um 8000 Milliarden Dollar errechnet.

Weil sich Investitionen in Bildung nur langfristig auszahlen, würden ihre positiven Effekte allerdings häufig unterschätzt, _____ (20) die OECD (<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lebenslanges-lernen-studie-bescheinigt-deutschland-nur-mittelmaass-a-714357.html>).

Приклад 11.

Підгрупа 3.1: розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу.

Цілі: навчити студентів розпізнавати національно марковані лексичні одиниці.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, мінімально керована вправа.

Режим виконання: парна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Folgen Sie dem Link: <https://www.berlin.de/special/jobs-und-ausbildung/weiterbildung-und-sprachkurse/2979459-963496-lebenslanges-lernen-wird-immer-wichtiger.html> und lesen Sie den Text zum Thema: «Lebenslanges Lernen». Erkennen Sie die national bestimmten sprachlichen Einheiten. Äußern Sie sich zum gesprochenen Thema. Stellen Sie die Prognose der soziokulturellen Lexik des Textes wieder.

Приклад 12.

Підгрупа 3.1: розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу.

Цілі: навчити студентів розпізнавати національно марковану лексику.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, мінімально керована.

Режим виконання: парна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Gehen Sie auf die Web-Seite <https://www.natur-und-landschaft.de/de/zeitschrift/natur-und-landschaft-11-2014-75> und besprechen Sie die Artikel aus der Zeitschrift: «Natur und Landschaft». Welche Umweltschutzprobleme gibt es in Deutschland?

Приклад 13.

Підгрупа 4.1. формування вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті.

Цілі: актуалізувати знання студентів щодо композиційної структури німецькомовної газетно-журнальної статті.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивна, мінімально керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Lesen Sie den Artikel. Verteilen Sie in sechs Bestandteilen anhand des Schemas, das unten gegeben wurde.

Bestandteil zeitung-zeitschriftliches Artikels:

Hauptkomponenten:

- Benennung;
- Einleitung;
- Hauptteil;
- Zusammenfassung;

Zusatzkomponente:

- Untertitel;
- Anschaulichkeit.

1) **Wem kann man überhaupt noch trauen?**



2)

3) **Eigentlich war «Virunga» als Dokumentarfilm über die bedrohten Berggorillas im Kongo gedacht. Doch daraus wurde ein echter Wirtschaftskrimi: Eine britische Firma will an die riesigen Erdölvorkommen unter dem Park herankommen – mit allen Mitteln.**

Von Karoline Meta Beisel

4) Was war das für ein Geraune, als Anfang Januar die Amazon-Serie «Transparent» den Golden Globe als beste Komödie und Hauptdarsteller Jeffrey Tambor den als bester Schauspieler bekam. Amazon! War das nicht neulich noch ein Buchhändler?

5) Die Kollegen von Netflix abfischen zwar schon länger Trophäen im Fernsehsektor ab. Recht neu ist aber, dass der Dienst auch mit Langfilmen auf Festivals unterwegs ist, vergangene Woche zum Beispiel auf der Berlinale mit dem Dokumentarfilm «What Happened, Miss Simone?» Eine andere Dokumentation aus dem Angebot des Streamingdienstes darf in dieser Woche sogar auf einen Oscar hoffen: «Virunga» war im vergangenen April zuerst auf dem Tribeca Film Festival in New York zu sehen. Danach lief der Film noch auf einigen kleineren Dokumentarfilmfesten, bis Netflix Ende Juli die Ausstrahlungsrechte erwarb. Im normalen Kinoprogramm war die Dokumentation nie zu sehen.

6) Dabei ist die Geschichte, die sie erzählt, so spannend wie ein Thriller. Der Virunga-Nationalpark im östlichen Kongo ist eines der letzten Refugien der stark vom Aussterben bedrohten Berggorillas. Ursprünglich hatte der Filmmacher und frühere Profi-Snowboarder Orlando von Einsiedel einen Film darüber machen wollen, wie der Nationalpark der von Krieg und Gewalt geschüttelten Region dabei hilft, wieder Anschluss zu finden an die Zukunft, und was die Ranger unternehmen, um ihre Tiere vor Wilderern zu schützen.

7) Zwei bis fünf Handlungsstränge zu viel. Eigentlich

Aber während der Dreharbeiten lernte er noch einen ganz anderen Teil der Geschichte kennen: Unter dem Park locken riesige Erdölvorkommen, und der Status als Schutzgebiet daranhindert eine britische Firma daran, dieses Öl zu fördern. Hier wandelt sich der eigentlich als Erfolgsgeschichte gedachte Film in einen investigativen Wirtschaftskrimi inklusive entlarvender Aussagen, die mit versteckter Kamera gefilmt wurden: Weil die Rohstoffjäger sich nicht die Hände schmutzig machen wollen, schmieren sie die Rebellen vor Ort, und die wiederum bezahlen Mitarbeiter des Parks, damit sie bei den Aktivitäten der Ölfirma ein Auge zudrücken. Wem kann man überhaupt noch trauen?

8) Als wäre all das noch nicht genug Erzählstoff, eskalierten während der Dreharbeiten 2012 die Kämpfe zwischen der kongolesischen Armee und den Rebellen der Bewegung des 23. März. Um ihr eigenes Leben zu schützen, müssen die Ranger die Berggorillas alleine lassen. Für einen einzigen Film sind das eigentlich zwei bis fünf Handlungsstränge zu viel. Aber gerade diese Vielschichtigkeit und die Unvorhersehbarkeit der Geschehnisse macht «Virunga» so reizvoll (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/dokumentarfilm-virunga-auf-netflix-wem-kann-man-ueberhaupt-noch-trauen-1.2352238>).

Приклад 14.

Підгрупа 4.1. формування вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті

Цілі: актуалізувати знання студентів щодо композиційної структури німецькомовної газетно-журнальної статті.

Характеристика вправи: умовно-комуникативна, рецептивна, мінімально керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Lesen Sie den Artikel und ordnen Sie den Abschnitten passende Abbildungen zu. Finden Sie bitte in diesem Text Hauptkomponenten (Benennung, Einleitung, Hauptteil, Zusammenfassung) und Zusatzkomponente (Untertitel, Anschaulichkeit).

A. Geht es noch schneller als gedacht?

In ihrem Bericht beziehen sich die Naturschützer auch auf Studien, die zeigten, dass das Arktis-Eis noch schneller schmelze als bisher von den meisten Klimamodellen angenommen. Zwischen 1979 und 2011 sei die Eismasse pro Dekade um jeweils 14 Prozent zurückgegangen. Damit schrumpfen auch die Jagdreviere der Eisbären. Außerdem wird die eisfreie Zeit in der Arktis immer länger, die Tiere müssen also auch länger hungern als früher. Entsprechend weniger vermehrten sie sich, warnen die Forscher.

B. Sie sind zur Ikone des Kampfs gegen den Klimawandel geworden: hungernde Eisbären auf dem schwindenden ewigen Eis. Die Weltnaturschutzorganisation wollte wissen, wie bedroht sie tatsächlich sind.

C. Wer es gesehen hat, vergisst es nicht so schnell wieder. Das Foto zeigt einen Eisbären in der Arktis, klapperdürr, mit schmutzigem Fell. Krank sieht das Tier aus, abgemagert und hungrig. Die Fotografin Kerstin Langenberger hatte es aufgenommen. Binnen Tagen war es über soziale Netzwerke wie Facebook einmal um den Globus gereist. Eisbären sind in den letzten Jahren zu Sinnbildern der Gefahren geworden, die vom Klimawandel ausgehen. Zu Recht, wie eine neue Schätzung der Weltnaturschutzunion zeigt.

D. Umweltverschmutzung und Überfischung bedrohen der aktualisierten Roten Liste zufolge auch das Überleben einiger der rund 1400 Arten von Knochenfischen im Ost- und Zentralatlantik. Betroffen seien dort drei Prozent dieser Fischarten wie zum Beispiel der Rundnasen-Grenadier (*Coryphaenoides rupestris*). Er sei direkt vom Aussterben bedroht. In der Karibik seien fünf Prozent der untersuchten 1340 Knochenfischarten gefährdet, insbesondere der Ziegelbarsch (*Lopholatilus chamaeleonticeps*).

E. Anlass für die Neubewertung der Überlebenschancen von Eisbären ist der Weltklimagipfel, der vom 30. November bis 11. Dezember in Paris stattfindet. Die Wissenschaftler glichen Daten zu allen Populationen in der Arktis mit Statistiken zur Eisschmelze in den vergangenen Jahrzehnten ab und fütterten mit den Daten ein spezielles Computerprogramm.

«Das Ergebnis zeigt eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die globalen Eisbärenbestände in den kommenden 35 bis 40 Jahren um mehr als 30 Prozent schrumpfen werden», erklärte die IUCN.

F. Die großen Verlierer des Klimawandels

G. Unter dem Klimawandel würden allerdings weit mehr Arten leiden als allein der «ikonenhafte» Eisbär, sagte IUCN-Generaldirektorin Inger Andersen. Von mittlerweile 79.837 durch Wissenschaftler der IUCN überprüften Arten gelten 23.250 als vom Aussterben bedroht. «Die Regierungen, die beim Klimagipfel in Paris vertreten sind, müssen alles tun, um ein Abkommen zu erreichen, das stark genug ist, mit dieser Herausforderung fertigzuwerden».

H. Neu in die Rote Liste aufgenommen hat die IUCN weitere Pilzarten. Auch ihre Lebensräume sind bedroht. Die farbenprächtige Zärtlingsart *Leptonia carnea* zum Beispiel findet man dort, wo die kalifornischen Küstenmammutbäume wachsen. Die Gegend ist in den letzten Jahren immer trockener geworden. Pilze brauchen aber Feuchtigkeit, um zu gedeihen.

I. Die Wissenschaftler wollten wissen, wie sehr die Tiere tatsächlich gefährdet sind. Die Simulation ergab, dass ihr Bestand in den nächsten 40 Jahren um rund ein Drittel schrumpfen könnte. Aus derzeit 26.000 Eisbären würden dann etwa 17.000. Es ist nicht nur das schmelzende Eis, auch Öl- und Gasbohrungen, die nun vermehrt auch in der Arktis stattfinden sollen, verändern den Lebensraum der Raubtiere erheblich.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.

(<https://www.welt.de/wissenschaft/umwelt/article149065091/Die-grossen-Verlierer-des-Klimawandels.html>).

Приклад 15.

Підгрупа 4.2. формування та розвиток вмінь прогнозувати зміст статті.

Цілі: розвивати у студентів уміння прогнозувати інформацію текстів за заголовком, інтерпретувати паралінгвістичні засоби тексту (малюнки, схеми).

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Lesen Sie die Überschrift eines Artikels, schauen Sie Fotos durch und übergehen Sie auf den Hinweis <http://www.sueddeutsche.de/kultur/ukraine-leib-und-seele-geben-wir-1.2636315>. Besprechen Sie in der Gruppe, dass Fotos angeblich in einem Artikel beschrieben sind.

Приклад 16.

Підгрупа 4.2. формування та розвиток вмінь прогнозувати зміст статті.

Цілі: розвивати уміння інтерпретувати паралінгвістичні засоби тексту (малюнки, схеми).

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Folgen Sie dem Link: http://www.paradisi.de/Freizeit_und_Erholung/Gesellschaft/. Überlegen Sie, ob die Anschauungsmittel und der Inhalt des Zeitungsartikels übereinstimmen. Äußern Sie sich zum gesprochenen Thema.

Приклад 17.

Підгрупа 1.4. формування вмінь вживати стратегії критичного сприйняття публіцистичних текстів

Цілі: розвивати у студентів уміння інтерпретувати інформацію зі статті з використанням фонових знань.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: парна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Geben Sie die Adresse ein: <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/welche-rolle-spielt-deutsch-international> und finden Sie Auskunft über den Stellenwert der deutschen Sprache in der Welt. Besprechen Sie in der Gruppe, warum Deutsch in absehbarer Zukunft weiterhin eine bedeutsame internationale Sprache bleibt.

Приклад 18.

Підгрупа 1.4. формування вмінь вживати стратегії критичного сприйняття публіцистичних текстів.

Цілі: розвивати у студентів уміння інтерпретувати та порівнювати інформацію з різних інтернет-джерел.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: парна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Laden Sie die Seiten <https://www.sueddeutsche.de/kultur/veraenderung-der-deutschen-sprache-tradition-der-beschimpfung-1.1789617> und <https://sprachkreis-deutsch.ch/2012/05/14/die-meistgesprochenen-sprachen-der-welt/> herunter. Vergleichen Sie die beiden Texte! Was ist ähnlich? Was verbindet die beiden Texte miteinander? Was unterscheidet sie?

Приклад 19.

Підгрупа 4.3. формування вмій пошукового і переглядового читання.

Цілі: навчити студентів розпізнавати необхідну інформацію за назвами та уривками статей.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивна, мінімально керована вправа.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Ordnen Sie Abschnitte aus dem Artikel und Überschriften zu.

1) ... der neue Irak-Kriegsfilm von Clint Eastwood, hat in den USA heftige Debatten provoziert. Seine angebliche Ambivalenz gegenüber dem Krieg und der Gewalt führt dazu, dass Konservative wie Liberale versuchen, die Geschichte des Scharfschützen Chris Kyle, gespielt von Bradley Cooper, für ihre Sicht der Dinge in Anspruch zu nehmen (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/kriegsfilm-american-sniper-wilder-westen-im-nahen-osten-1.2353592>).

2) Im Vorspann zu Sergei Loznitsas Dokumentarfilm hatte man sie in einem Panoramabild gesehen: Zahllose Köpfe, dicht an dicht, Männer und auch viele Frauen, die die ukrainische Nationalhymne singen. «Leib und Seele geben wir für unsere Freiheit», singen sie (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/ukraine-leib-und-seele-geben-wir-1.2636315>).

3) Natürlich kommt es am Ende des Films zum Duell zwischen den beiden Widersachern. Es ist eine ungewöhnliche Konfrontation für einen BondFilm: Oberhauser versucht, in den Kopf von 007 einzudringen, seine Psyche zu zerstören und seine Erinnerungen auszulöschen (<https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-139574575.html>).

4) Der von Aaron Sorkin geschriebene und von Danny Boyle inszenierte Film beruht auf der 2011 erschienenen Biografie des amerikanischen Journalisten Walter Isaacson. Der Autor war von Jobs gebeten worden, ein Buch über ihn zu verfassen. Isaacson lieferte keine Hagiografie. Er zeichnet Jobs als brillanten Kopf, der von Perfektionswahn getrieben war und wenig Rücksicht auf andere Menschen nahm (<https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-139688901.html>).

A «American Sniper»

B «Maidan»

C «Spectre»

D «Steve Jobs»

Приклад 20.

Підгрупа 4.3. формування вмінь пошукового і переглядового читання.

Цілі: розвивати у студентів уміння пошуку інформації у статті.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-продуктивна, мінімально керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Folgen Sie dem Link: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22011/lebenslanges-lernen-01.pdf>. Lesen Sie den Text zum Thema: «Gibt es ein Recht auf lebenslanges Lernen?» Wählen Sie die Sätze aus, die dem gesprochenen Thema entsprechen.

Приклад 21.

Підгрупа 4.4. формування вмінь ознайомлювального читання.

Цілі: формувати вміння розуміти загальну інформацію тексту та уміння використовувати компенсаторні стратегії – ігнорування невідомих слів.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Übergehen Sie auf diesen Hinweis: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/ukraine-leib-und-seele-geben-wir-1.2636315> und lesen Sie den Artikel. Versuchen Sie zu verstehen, wovon die Rede ist und auf welche Weise der Inhalt des Artikels mit ihrer Überschrift verbunden ist. Besprechen Sie das in der Gruppe.

Приклад 22.

Підгрупа 4.4. формування вмінь ознайомлювального читання.

Цілі: розвивати уміння розуміти основні факти, представлені в статті.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивна, мінімально керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Lesen Sie den Text zum Thema: «Medien». Geben Sie jedem Abschnitt eine Überschrift.

Münchener Medientage: Stoiber fordert: Mehr Werbung

(1)_____

Edmund Stoiber ist ein bekennender Medienordnungspolitiker. Das klingt abschreckend, ist aber im Falle des bayerischen Ministerpräsidenten das Gegenteil eines regulierungswütigen Regierungschefs. Stoiber hat bei seiner Eröffnungsrede der Medientage München den Dschungel an Zuständigkeiten, Kompetenzen und Regelungen an einigen wesentlichen Stellen zu lichten versucht. Stoiber nannte das Beispiel «Big Brother», das live im Internet und abends in Ausschnitten im Fernsehen zu sehen ist. Bei partiell identischen Inhalten hätten unterschiedliche Regelungen gegriffen: «Für den Jugendschutz im Fernsehen gilt der Rundfunkstaatsvertrag, für das Internet der Mediendienstestaatsvertrag.» Stoiber will nun die Überwachung des Jugendschutzes für alle elektronischen Medien in einer Hand sehen, und zwar in der der Länder, was den Bund zum Rückzug zwingen würde. Zugleich setzt der Politiker auf die wachsende Selbstkontrolle der Anbieter. Er geht so weit, dass er fordert, die «grundsätzliche Nachrangigkeit der staatlichen Aufsicht» sollte gegenüber effektiven Selbstkontrollmechanismen geprüft werden.

(2)_____

Weniger Ordnungspolitik forderte Stoiber auch bei der Werbung im privaten Fernsehen und Hörfunk. Die Bestimmungen sollten auf drei «unbestritten notwendige Grundsätze reduziert werden»: die Kennzeichnung von Werbung, die Trennung von Werbung und Programm sowie das Verbot von Schleichwerbung. Das wäre gleichzusetzen mit dem Ende jeder zeitlichen Begrenzung von Werbung, wie sie derzeit für Privatsender gültig ist.

(3)

In einem Punkt wurde Stoiber wieder zum Regulierer: Er will den Funktionsauftrag von ARD und ZDF konkretisiert sehen. Nur so könnten sich die Sender gegen die Sogwirkung des Marktes und die Gefährdungen der Gebührenfinanzierung durch die EU-Kommission in Stellung bringen. Die EU sehe in den Rundfunkgebühren nämlich eine Beihilfe, die den Wettbewerb verzerren könne. Hier wurde Stoiber sehr konkret: Die öffentlich-rechtlichen Sender dürften ihr Online-Dienste und Internet-Auftritte nur werbefrei und weitgehend programmbezogen gestalten. E-Commerce von ARD und ZDF wird es mit Edmund Stoiber nicht geben (<https://www.tagesspiegel.de/medien/muenchner-medientage-stoiber-fordert-mehr-werbung/176868.html>).

Приклад 23.

Підгрупа 4.5. формування вмінь вивчаючого читання.

Цілі: розвивати вміння максимально повно та точно розуміти інформацію зі статті.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивна, частково керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Übergehen Sie auf den Hinweis: <http://www.spiegel.de/fotostrecke/top-ten-der-umweltsuenden-was-die-welt-belastet-fotostrecke-36404.html> und lesen Sie den Artikel zum Thema: «Top Ten der Umweltsünden: Was die Welt belastet». Besprechen Sie die bekanntesten Umweltsünden der Welt. Beantworten Sie die Frage, welche Folgen für die Gesundheit des Menschen diese 10 Umweltsünden tragen?

Приклад 24.

Підгрупа 4.5. формування вмінь вивчаючого читання.

Цілі: розвивати вміння максимально повно та точно розуміти інформацію зі статті.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Режим виконання: парна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Folgen Sie dem Link: <https://blog.esl.de/blog/sprachenlernen/deutsche-sprache-schwere-sprache-ist-deutsch-so-schwierig-zu-lernen/>. Begründen Sie den Standpunkt, ob es wirklich so schwierig ist, Deutsch zu lernen. Arbeiten Sie im Team.

Приклад 25.

Підгрупа 4.6. удосконалення та контроль вмінь читання.

Цілі: перевірити вміння студентів сприймати речення / абзац як єдину семантичну єдність.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, рецептивна, повністю керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Wählen Sie Ergänzung des Satzes, die seinem Anfang entspricht.

1) Was bei uns «Euromaidan» heißt, wird in der Ukraine »Revolution der Würde« genannt, und auch ohne dass der Film Zahlen und Fakten nennen müsste...

2) Peter Falk war der erste Grenzgänger der Filmindustrie. Dass ein Star seinen Ruhm in kleine, unabhängige Produktionen hineinträgt, das hatte es vorher noch nicht gegeben. Falk, geboren am 16. September 1927 in New York City...

3) «Zweite Chance» ist der erste Film, der einen Vater darstellt, ...

4) Wenn Sie das Genre des Sozialdramas betrachten, dann werden Sie feststellen...

A dass diese Filme häufig nach dem Prinzip «Ursache und Wirkung» aufgebaut sind, was unweigerlich von manchen als konstruiert empfunden wird

B spürt man die tiefe Kränkung dieser Menschen, ihre Leidensbereitschaft und dass es sich bei diesen Protesten um eine Volksbewegung handelt.

C hatte nach dem Studium einen Job in der Verwaltung in Hartford, Connecticut angenommen, und erst mit Mitte Zwanzig kam ihm der Gedanke, dass ihm das als Lebensaufgabe zu langweilig sein könnte.

D der so starke Gefühle für einen Säugling zeigt, wie wir sie üblicherweise nur Müttern zubilligen (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/kriegsfilm-american-sniper-wilder-westen-im-nahen-osten-1.2353592>).

Приклад 26.

Підгрупа 4.6. удосконалення та контроль вмінь читання.

Цілі: перевірити вміння студентів здійснювати пошук необхідної інформації в статті, оцінювати отриману інформацію.

Характеристика вправи: комунікативна, рецептивно-продуктивна, мінімально керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Завдання: Lesen Sie den Artikel zum Thema: «Smalltalk – die Kunst der kleinen Worte» und machen Sie Notizen. Welche Tipps gibt der Text zu den Punkten: «Gespräche beginnen», «Themenwahl» und «Sympathie gewinnen»?

Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe.

Geschickt Smalltalken

Sie Sitzen bei einem geschäftlichen Dinner und ausgerechnet Ihr Tischnachbar ist ein Langweiler. Worüber sollen Sie mit ihm reden? Später wird Ihnen der Chef Ihres Mannes vorgestellt. Was erzählen Sie dem? Die Kunst des Smalltalkens will gelernt sein.

Jürgen Hesse, Gründer und Inhaber des «Büros für Berufsstrategie», gibt Seminare zum Thema Smalltalk und hat zwei Bücher darüber geschrieben:

Es ist wirklich eine hohe Kunst, ein Gespräch zu eröffnen und damit das Ping-Pong-Spiel Kommunikation zu starten. Es kann immer mal passieren, dass Sie

bei einer Party neben dem langweiligsten Tischnachbarn sitzen, jemand, bei dem Sie keine Ahnung haben, worüber Sie sich mit ihm unterhalten sollen. Dann ist es am einfachsten, Sie greifen etwas aus der unmittelbaren Umgebung heraus. «Wie schmeckt Ihnen der Schweinebraten?» Dazu kann jeder was sagen. Beginnen Sie das Gespräch aber nie mit einer Frage. Geben Sie dem anderen Zeit, sich darauf einzustellen, dass er gleich etwas sagen muss, zum Beispiel indem Sie erstmal feststellen: «Mhh, das riecht aber gut». Ein Thema, über das man immer ins Gespräch kommt, ist tatsächlich das Wetter. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Menschen immer mehr fürs Wetter interessieren. Sie können sich auch über Krankheiten unterhalten. Und ich habe schon wunderbare Gespräche über Sternzeichen geführt. Entscheidend ist, dass Sie ein Thema finden, das der andere interessant findet. Es geht weniger darum, sich selbst gut darzustellen, als dem anderen die Möglichkeit zu geben, sich zu präsentieren und wohl zu fühlen. Wenn Sie beim Gegenüber punkten müssen, weil es sich zum Beispiel um den Chef Ihres Mannes oder die zukünftige Schwiegermutter handelt, geht es darum, Sympathien zu gewinnen. Das funktioniert am besten, wenn Sie Gemeinsamkeiten feststellen, zum Beispiel: «Sie kommen aus München, ich auch.» Genauso gut ist es, wenn sie eine Leidenschaft teilen – fürs Theater oder für Fußball (<https://www.brigitte.de/leben/kultur/lifestyle/brigitte-de-knigge--geschichte-smalltalken-10088678.html>).

Приклад 27.

Підгрупа 4.7. розвиток вмінь критичного аналізу отриманої інформації.

Цілі: розвивати у студентів вміння синтезувати знання, отримані у процесі використання інтернет-джерел, з власними знаннями.

Характеристика вправи: комунікативна, продуктивна, мінімально керована.

Режим виконання: парна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Geben Sie die Adresse ein:
<https://www.tagesspiegel.de/wissen/studie-zu-frauen-familie-und-beruf-junge-frauen-stehen-unter-grossem-druck/8770110.html> und übergehen Sie diesem Hinweis nach auf die Seite der Zeitschrift. Besprechen Sie die wichtigsten Probleme der berufstätigen Frau. Begründen Sie Ihre Meinung.

Приклад 28.

Підгрупа 4.7. розвиток вмінь критичного аналізу отриманої інформації.

Цілі: розвивати у студентів вміння і здатності оцінювати, інтерпретувати інформацію, робити висновки на основі отриманої інформації з інтернет-джерел.

Характеристика вправи: комунікативна, продуктивна, мінімально керована.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Завдання: Führen Sie die Adresse zu:
<https://www.anstageslicht.de/whistleblower/an-medien-wenden/> und übergehen Sie diesem Hinweis nach auf die Seite der Zeitschrift. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema: «Auswahl eines geeigneten Mediums». Überlegen Sie die vorgeschlagenen Tipps für den Informationsaustausch im Gespräch.

Приклади комплексів вправ наведено в Додатках Д, Е.

Варто зазначити, що такий розподіл вправ згідно з етапами формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів може бути змінений викладачем залежно від рівня сформованості відповідних навичок і вмінь студентів. Обов'язковою технічною умовою для застосування запропонованої нами підсистеми вправ у процесі навчання є можливість роботи в обладнаних комп'ютерами аудиторіях з підключенням до мережі Інтернет, оскільки виконання більшості передбачено у режимі онлайн.

Отже, в цьому підрозділі ми представили підсистему вправ, яка є одним із ключових компонентів розробленої нами методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Запропонована нами підсистема включає три етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів: підготовчий, основний, інтерпретаційний, на яких, у свою чергу, реалізуються відповідні групи та підгрупи вправ. Наступним кроком дослідження є розробка моделі навчального процесу на основі запропонованої підсистеми вправ.

2.3. Модель організації процесу формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

У попередньому підрозділі ми обґрунтували підсистему вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, яка реалізується на трьох етапах. Наступним нашим завданням є побудова моделі організації відповідного навчання, під якою услід за А. М. Щукіним розуміємо інтерпретацію викладачем відповідної методики з урахуванням цілей та умов навчання [160, с. 161].

На сучасному етапі розроблено різні моделі організації процесу формування іншомовної компетентності в читанні. Зокрема, Ю. В. Романюк запропоновано модель організації процесу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту, яка рівномірно охоплює аудиторну та позааудиторну роботу [113, с. 109–110].

У дисертації І. В. Корейби запропоновано модель навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет ресурсів, в якому обґрунтовує відсоткове співвідношення вправ, приділяючи на підготовчому етапі основну увагу вправам на розвиток та вдосконалення вмінь медіакомпетентності, на основному – вправам на розвиток та вдосконалення вмінь медіакомпетентності та професійного читання, а на завершальному – вправам на вдосконалення та розвиток умінь у професійному читанні [76, с. 135–136].

С. Г. Вавіліна розробила модель навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англomовних піар-текстів. При цьому на підготовчому етапі дослідниця пропонує найбільшу кількість часу (по 40 %) приділяти вправам, які готують до професійно орієнтованого читання англomовних піар-текстів та вправам для формування критичного мислення студентів. На основному та завершальному етапах збільшується роль вправ для розвитку й удосконалення вмінь різних видів читання (від 40 до 50 % на основному та до 60 % на завершальному) [26, с. 126–127]. Іншими словами, в представленій моделі передбачена зміна співвідношення вправ по мірі розвитку певних умінь студентів.

Ю. В. Британ обґрунтовувала модель формування професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів, в якій найбільше часу відводиться на основний етап. На дотекстовому етапі найбільшу кількість (до 30 %) становлять вправи для формування мовленнєвих (лексичних і граматичних) навичок професійно орієнтованої компетентності в читанні, на основному – вправи для розвитку / вдосконалення вмінь пошукового / переглядового, а також вивчаючого видів професійно орієнтованого читання (по 30 %), вправи для розвитку / вдосконалення вмінь ознайомлювального виду професійно орієнтованого читання (40 %). На післятекстовому етапі 60 % становлять вправи для контролю рівня сформованості вмінь читання [23, с. 125–126].

Аналіз наукової літератури засвідчив нерозробленість моделі організації процесу формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Для побудови такої моделі ми враховуватимемо:

- 1) особливості організації навчального процесу;
- 2) вимоги програми;
- 3) особливості запропонованої нами підсистеми вправ;
- 4) вищезазначені дослідження, в яких запропоновано моделі навчання читання.

Використовуючи погляди Ю. В. Британ [23, с. 118], метою розробки моделі вважаємо визначення послідовності дій викладача та студентів із використанням розробленої підсистеми вправ для формування компетентності в читанні публіцистичних текстів та з урахуванням особливостей навчального процесу і програмних вимог.

Розробляючи модель, ми дотримуватимемось низки принципів, які забезпечать логічність, послідовність та відкритість її побудови. Зокрема, першим принципом є *принцип поетапності навчання* [23, с. 119], який забезпечує логічну послідовність введення та опрацювання матеріалу, дотримання етапів, обґрунтованих у підсистемі вправ (підготовчого, основного та інтерпретаційного).

Ще один принцип, який ми виділяємо – *принцип раціональної гнучкості*, який передбачає можливість зміни співвідношення вправ, часу по мірі формування певних навичок та вмінь студентів, а також можливість внесення певних коректив за умови зміни розподілу годин тощо.

Принцип системності забезпечує послідовне та системне формування відповідних навичок та вмінь впродовж третього року навчання, метою якого є формування компетентності в читанні автентичних публіцистичних текстів на рівні С1.1 (відповідно до вимог Типової програми з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» [176, с. 34]), певна циклічність моделі, де кожен цикл (три послідовні етапи) повторюються в кожному змістовому модулі на рівні, вищому від попередніх та з охопленням іншого змісту.

Щодо *ступеню навчання*, у роботі ми зосереджуємось на підготовці студентів третього курсу, оскільки, по-перше, вимогами Типової програми з німецької мови для університетів / інститутів «Curriculum» [176, с. 35] передбачено читання третьокурсниками публіцистичних текстів, по-друге, рівень володіння ними німецькою мовою (B 2) та лінгвосоціокультурною компетентністю, а також певний мовленнєвий досвід забезпечує здатність успішного читання ними автентичних публіцистичних текстів; по-третє,

майбутні філологи повинні вміти читати тексти різних жанрів та стилів, а також аналізувати їх. Реалізація моделі передбачена упродовж 5–6 семестрів.

Таким чином, *суб'єктами навчання* є студенти третього курсу, які навчаються на спеціальності 6.020303 «Філологія. Мова і література (німецька)». Модель може реалізуватись при підготовці фахівців спеціальностей 035.04 – Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно) (німецька мова і література), а також 014.02 – Середня освіта. Мова і література (німецька).

Об'єктом вивчення є публіцистичні статті відомих німецьких газет і журналів.

До *засобів навчання* відносимо навчальне середовище Moodle, яке забезпечує доступ студентів до навчального матеріалу, оперативний зворотній зв'язок.

Хоча деякі науковці (наприклад, Ю. В. Британ [23, с. 120]) вправи відносять до засобів навчання, ми трактуємо їх як компонент змісту навчання (див. підрозділ 1.3).

Наша модель реалізується в межах дисципліни «Практичний курс німецької мови».

Оскільки проведення експерименту заплановано в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, при побудові моделі ми враховували обсяг часу, зазначений в навчальному плані цього університету.

Так, на вивчення дисципліни «Практичний курс німецької мови» відведено 234 год. аудиторної роботи та 154 год. самостійної роботи. З 234 годин по 2 години в кожному семестрі відводять на підсумковий контроль. Оскільки програмою передбачено вивчення шести змістових модулів (три в першому семестрі та три в другому), поділивши 230 на 6, отримаємо приблизно 38 год. Так як оволодіння англомовною комунікативною компетентністю передбачає опанування мовою в чотирьох видах діяльності, можемо припустити, що на кожен із них можна відвести однакову кількість часу. Таким

чином, ми отримуємо 9,5 год. аудиторних занять на читання. Оскільки студенти читають не лише публіцистичні тексти, а й, наприклад, художні твори чи інші тексти, вважаємо, що на опанування навичками та вміннями читання публіцистичних текстів потрібно відвести не більше, ніж 3,5–4 години. Крім того, ми враховували також, що на оволодіння навичками та вміннями читання потрібно більше часу для позааудиторної самостійної роботи, а для таких видів мовленнєвої діяльності, як, наприклад, говоріння, необхідно більше часу виділити на аудиторному занятті. На самостійну роботу на третьому курсі виокремлено 154 год., що становить орієнтовно 25,5 годин на кожен змістовий модуль, тобто 6,4 год. на читання. Враховуючи той факт, що на читання можна виділити більше позааудиторних годин, ніж, наприклад, на говоріння, ми зробили висновок, що на самостійну роботу доцільно відвести не більше 6 годин.

Наша модель має циклічний характер, оскільки один цикл відповідає одному змістовому модулю. Таким чином, у моделі передбачено шість циклів, кожен з яких охоплює три етапи формування компетентності в читанні публіцистичних текстів на новому рівні та в межах іншого змістового наповнення. На основному етапі передбачено читання кількох текстів, об'єднаних однією загальною темою.

Можемо припустити, що на першому етапі, коли студенти знайомляться з основними поняттями медіаграмотності, вчать використовувати різні стратегії, більшу кількість годин потрібно відвести на аудиторну роботу. Тому ми розробили два варіанти моделі. У варіанті А співвідношення аудиторних вправ та вправ для самостійної роботи становить: 30 % до 70 %. У варіанті Б – 70 % становлять вправи для аудиторної роботи, а 30 % – для самостійної.

У таблиці 2.2 представлено розподіл годин на оволодіння компетентністю в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів у першому та другому змістових модулях з урахуванням двох варіантів.

Варто пояснити, що, відповідно до варіанту А, вправи підгруп 1.1 та 1.2 передбачені для самостійного опрацювання, а 0,25 год. відведено на виконання окремих вправ підгрупи 1.3, тоді як у варіанті Б розвиток умінь орієнтуватись в

структурі веб-сайтів та розуміти графічну і образну інформацію (вправи підгруп 1.1 та 1.2) передбачено для аудиторної роботи, а 0,25 годин відведено на окремі вправи підгрупи 1.3 – для формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії та стратегії використання німецької мови. Натомість в обидвох варіантах виконання вправ для формування лексичних та граматичних навичок (підгрупи 2.1–2.2) здійснюється студентами самостійно, а вправи підгруп 4.1 та 4.2 (на вміння орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті та вмінь прогнозувати зміст статті) – в аудиторії. Таким чином, на першому етапі у варіанті А аудиторна робота охоплює 1 год., а самостійна позааудиторна – 2,25 год., що відповідно становить приблизно 30:70 %. У варіанті Б співвідношення протилежне.

Таблиця 2.2

Розподіл годин для формування компетентності в читанні публіцистичних текстів в змістовому модулі (1-2)

Змістовий модуль	Етапи	Кількість годин	Групи вправ	Варіант А			Варіант Б		
				Кількість годин					
				АР	СР	Усього	АР	СР	Усього
I	3,25	1.1 – 1.3	0,25	1	1,25	1	0,25	1,25	
		2.1–2.2		0,5	0,5		0,5	0,5	
		3.1	0,25	0,75	1	0,75	0,25	1	
		4.1–4.2	0,5		0,5	0,5		0,5	
II	3,25	1.4	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	
		4.3–4.5	0,5	1,75	2,25	0,5	1,75	2,25	
III	2	4.6–4.7	0,5	1,5	2	0,5	1,5	2	
Усього за змістовий модуль				2,5	6	8,5	3,75	4,75	8,5

Умовні скорочення:

АР – аудиторна робота

СР – самостійна позааудиторна робота

На основному та інтерпретаційному етапах розподіл годин у двох варіантах ідентичний. Як видно з таблиці 2.2, всього у межах змістового модуля на оволодіння компетентністю в читанні публіцистичних текстів відведено 8,5 год. При цьому у варіанті А на аудиторну роботу відведено 2,5 год., а на самостійну – 6 год., тоді як у варіанті Б – 3,75 год. аудиторної та 4,75 год. самостійної роботи. Розподіл годин між трьома етапами становить 3,25:3,25:2 год. Значна кількість годин на підготовчому етапі зумовлена необхідністю підготувати студентів до роботи з публіцистичними текстами, а також формувати в них уміння використовувати ефективні стратегії.

Враховуючи специфіку запропонованої підсистеми вправ, можемо припустити, що деякі групи вправ на подальших циклах втрачають свою актуальність. Наприклад, група 1.1 для розвитку вмінь орієнтуватись в структурі веб-сайтів не завжди є важливою, оскільки третьокурсники на достатньому рівні володіють різними пошуковими системами та орієнтуються у структурах веб-сайтів. Тому при вивченні подальших змістових модулів пропонуємо такий розподіл годин (таблиця 2.3).

Порівняно з попередніми двома змістовими модулями групи вправ 1.1–1.3 виконуються лише самостійно у варіанті А та в аудиторії у варіанті Б. Причому кількість годин, відведених на вправи цих груп, зменшилась на 0,75 год. При цьому збільшилась кількість годин на вправи 4.3–4.4, спрямовані на формування вмінь різних видів читання, а також 4.6–4.7, які забезпечують контроль та удосконалення вмінь різних видів читання, а також критичного аналізу отриманої інформації.

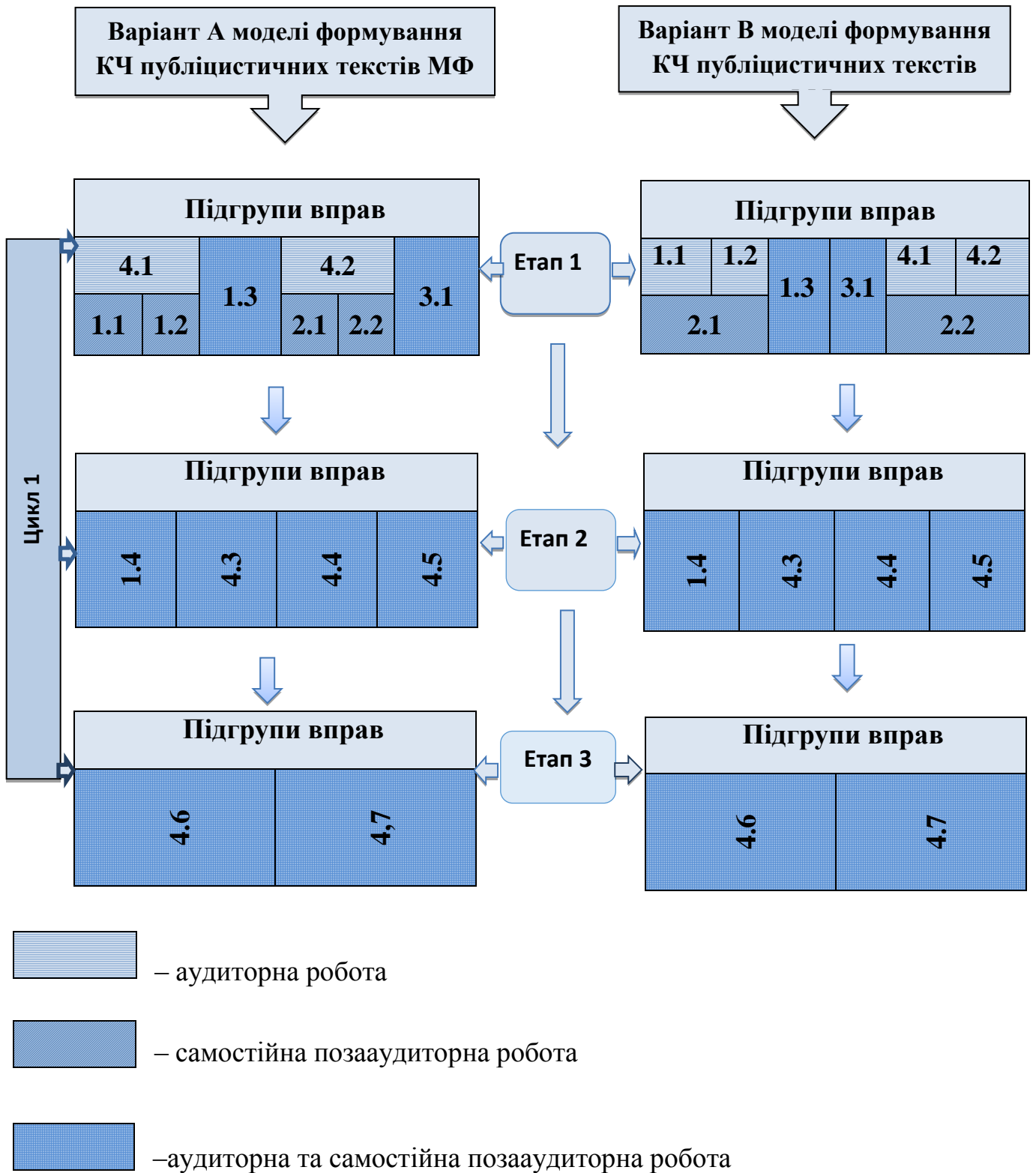
Таблиця 2.3

Розподіл годин для формування компетентності в читанні публіцистичних текстів в змістовому модулі (3–6)

Змістовий модуль 3–6	Етапи	Кількість годин	Групи вправ	Модель А			Модель Б		
				Кількість часу (год.)					
				АР	СР	Усього	АР	СР	Усього
I		2,5	1.1 – 1.3		0,5	0,5	0,5		0,5
			2.1–2.2		0,5	0,5		0,5	0,5
			3.1	0,25	0,75	1	0,75	0,25	1
			4.1–4.2	0,5		0,5	0,5		0,5
II		3,5	1.4	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1
			4.3–4.5	0,5	2	2,5	0,5	2	2,5
III		2,5	4.6–4.7	0,75	1,75	2,5	0,75	1,75	2,5
Усього за змістовий модуль				2,5	6	8,5	3,5	5	8,5

Як видно з таблиці 2.3, всього у межах змістового модуля на оволодіння компетентністю в читанні публіцистичних текстів відведено 8,5 год. При цьому у варіанті А на аудиторну роботу відведено 2,5 год., а на самостійну – 6 год., тоді як у варіанті Б – 3,5 год. аудиторної та 5 год. самостійної роботи. Розподіл годин між трьома етапами становить 2,5:3,5:2,5 год. При такому розподілі годин більша увага приділяється вправам основного та інтерпретаційного етапів, що є логічним, оскільки студенти мають змогу більше часу приділити формуванню вмінь читання, критичного аналізу прочитаного, а також проєкції власного розуміння тексту, відображеного письмово чи усно.

На рис. 2.1 зображено модель формування компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів на прикладі одного змістового модуля (першого чи другого), який дорівнює одному циклу.



Умовні скорочення:

КЧ – компетентність в читанні

МФ – майбутні філологи

Варто зазначити, що наша модель не передбачає навчання студентів працювати у навчальному середовищі Moodle. Хоча результати опитування 71 студента Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича продемонстрували, що 53,6 % опитаних не мають досвіду роботи в навчальному середовищі Moodle, студенти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка систематично працюють в системі, починаючи з першого курсу. Оскільки проведення експерименту було передбачене саме в цьому закладі вищої освіти, ми не включали до моделі заняття на ознайомлення з роботою в навчальному середовищі Moodle. Однак, якщо є така потреба, потрібно виділити певний час для того, щоб пояснити студентам принципи роботи та можливості Moodle.

Важливо, щоб заняття проводились в аудиторіях, обладнаних комп'ютерами з доступом до системи, оскільки, хоча багато он-лайн вправ виконується поза аудиторією, частина з них передбачена для занять.

Розглянемо тепер систему контролю. Як відомо, розрізняють попередній контроль для визначення рівня сформованості в студентів певних навичок, умінь чи компетентності, поточний контроль, метою якого є систематична перевірка ефективності виконання студентами вправ і завдань; рубіжний контроль для перевірки знань, навичок та вмінь студентів із певної теми, а також підсумковий контроль, спрямований на оцінку досягнень студентів за тривалий період часу (наприклад, семестр) [62, с. 295–296].

Попередній контроль передбачено для визначення рівня сформованості компетентності в читанні публіцистичних текстів. Рубіжний контроль здійснюється як безпосередньо викладачем, так і в навчальному середовищі Moodle, в першу чергу за допомогою тестових завдань, що значно економить час викладача. Крім того, в Moodle студенти відразу можуть побачити власні помилки та проаналізувати їх, що є значною перевагою і для результативності навчання, і для мотивації студентів. Таким чином, за допомогою навчального середовища Moodle реалізується самоконтроль студентів. Наша модель не передбачає окремо

годин для рубіжного контролю, оскільки завдання на перевірку компетентності в читанні публіцистичних текстів можуть входити до тестів для рубіжного контролю, в яких перевіряють і володіння іншими компетентностями.

Приклади сторінок з системи Moodle наведено в Додатку 3.

Таким чином, запропонована модель організації процесу формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів побудована з урахуванням принципів поетапності навчання, раціональної гнучкості, системності, що забезпечують логічність, послідовність та відкритість її побудови. Модель реалізовується в межах дисципліни «Практичний курс німецької мови», має циклічний характер, оскільки кожен цикл корелює із змістовим модулем, охоплює три етапи формування компетентності в читанні публіцистичних текстів на новому рівні та в межах іншого змістового наповнення порівняно з попередніми. Запропоновано два варіанти моделі, які відрізняються співвідношенням вправ для аудиторної та самостійної роботи на підготовчому етапі. Модель передбачає також поступове зменшення питомої ваги вправ підготовчого етапу та збільшення обсягу вправ основного та особливо інтерпретаційного етапів, що зумовлено втратою актуальності деяких підгруп вправ через оволодіння студентами певними знаннями чи вміннями, а також доцільністю зосередження уваги на формуванні вмінь різних видів читання, критичного аналізу прочитаного, а також проєкції власного розуміння тексту, відображеного письмово чи усно.

Висновки до розділу 2.

Визначено критерії відбору автентичних німецькомовних газетно-журнальних статей як навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів: якісні – методичні (автентичність, тематичність, інформативність), лінгвостилістичні (жанрово-структурна відповідність), особистісно орієнтовані (відповідність рівню сформованості німецькомовної комунікативної компетентності студентів), дидактичні (мотиваційна цінність); кількісний – обсяг текстового матеріалу.

Виділено три етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів: підготовчий, основний, інтерпретаційний. Метою підготовчого етапу є активізація фонових знань студентів із теми, що вивчається, формування вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, розуміти графічну та образну інформацію, застосовувати навчальні, комунікативні стратегії; формування мовленнєвих навичок, умінь використовувати лінгвосоціокультурний матеріал, орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті, розвиток прогностичних умінь читання. Основний етап забезпечує розвиток і вдосконалення у майбутніх філологів мовленнєвих умінь різних видів читання (пошукового/переглядового, ознайомлювального, вивчаючого) німецькомовних газет та журналів, що забезпечують повноту розуміння інформації. Мета інтерпретаційного етапу – контроль розуміння прочитаного, рівня сформованості вмінь пошукового/переглядового, ознайомлювального, вивчаючого читання, подальше вдосконалення вмінь читання, а також розвиток умінь критичного аналізу прочитаного.

Розроблено підсистему вправ, яка містить чотири групи. Перша спрямована на формування вмінь використовувати стратегії, а також вмінь медіаграмотності. Вона включає чотири підгрупи вправ – для розвитку вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, формування і розвитку вмінь розуміти графічну та образну інформацію, формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії, умінь критичного сприйняття публіцистичних текстів. Друга група має на меті формування мовленнєвих навичок читання – лексичних та граматичних, а третя – формування лінгвосоціокультурних умінь. Четверта група вправ для формування і розвитку мовленнєвих умінь передбачає сім підгруп вправ – формування вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті, формування та розвиток умінь прогнозувати зміст статті, формування вмінь пошукового і переглядового, а також ознайомлювального та вивчаючого читання, контроль умінь читання та розвиток умінь критичного аналізу отриманої інформації.

Розроблено два варіанти моделі організації процесу формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, які відрізняються співвідношенням вправ для аудиторної та самостійної роботи на підготовчому етапі. У моделі А співвідношення аудиторних вправ та вправ для самостійної роботи становить: 30 % до 70 %. У моделі Б – 70 % становлять вправи для аудиторної роботи, а 30 % – для самостійної. Модель передбачає поступове зменшення питомої ваги вправ підготовчого етапу та збільшення кількості вправ основного і, особливо, інтерпретаційного етапів, що зумовлено втратою актуальності деяких підгруп вправ через оволодіння студентами певними знаннями чи вміннями, а також доцільністю зосередження уваги на формуванні вмінь різних видів читання, критичного аналізу прочитаного, а також проєкції власного розуміння тексту, відображеного письмово чи усно.

Основні положення розділу викладено в публікаціях автора [142, 143, 185].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У попередньому розділі ми представили та обґрунтували методику формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, яка передбачає поетапне формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів (підготовчий, основний, інтерпретаційний етапи); виконання підсистеми вправ, яка містить чотири групи, спрямовані на формування вмій використовувати стратегії та медіаграмотності, мовленнєвих навичок і вмій, лінгвосоціокультурних умій; реалізації моделі навчання, яка передбачає використання навчального середовища Moodle в позааудиторній роботі студентів та частково в аудиторній.

Наступним етапом є експериментальна перевірка запропонованої методики, а також обґрунтування методичних рекомендацій для викладачів щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

3.1. Організація та проведення експериментального навчання.

Підготовка, організація та безпосереднє проведення експерименту здійснено з урахуванням положень теорії методичного експерименту, обґрунтованої П. Б. Гурвичем, М. В. Ляховицьким та Е. А. Штульманом [54; 82; 157].

При цьому ми враховували основні ознаки методичного експерименту: конкретна обмеженість в часі; попереднє формулювання гіпотез; наявність чіткого плану і ретельна організація експерименту; можливість ізольованого врахування методичного впливу фактора, що досліджується; вимірювання вихідного й кінцевого рівня сформованості знань, навичок та / чи умій за обґрунтованими критеріями, що корелюють із цілями експерименту [54, с. 39].

Методичний експеримент передбачав такі фази: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) констатація отриманих результатів проведеного експерименту; 4) аналіз та інтерпретація отриманих результатів [81, с. 15].

Опираючись на визначені теоретичні передумови формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, базуючись на обґрунтованих критеріях відбору навчальних газетно-журнальних статей із німецькомовних онлайн видань, перевіряючи ефективність використання розробленої нами підсистеми вправ, ми сформулювали таку **гіпотезу** експерименту: досягти високого рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів можливо за таких умов: 1) використання системи Moodle; 2) поетапної організації процесу формування зазначеної компетентності (I етап – підготовчий, спрямований на забезпечення фонових знань студентів із теми, що вивчається, формування вмій орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, розуміти графічну та образну інформацію, застосовувати навчальні, комунікативні стратегії; формування мовленнєвих навичок, умінь використовувати лінгвосоціокультурний матеріал, орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті, розвиток прогностичних умінь читання; II етап – основний, метою якого є розвиток і вдосконалення у майбутніх філологів мовленнєвих умінь різних видів читання (пошукового/переглядового, ознайомлювального, вивчаючого) німецькомовних газет та журналів, що забезпечують повноту розуміння інформації; III етап – інтерпретаційний, спрямований на контроль розуміння прочитаного, рівня сформованості вмій читання, подальше вдосконалення вмій читання, а також розвиток умінь критичного аналізу прочитаного, 2) застосування розробленої підсистеми вправ з використанням спеціально відібраного навчального матеріалу; 3) реалізації моделі, яка на підготовчому етапі передбачає 70 % часу для аудиторної роботи та 30 % – для самостійної [141, с. 302–303].

Висунута гіпотеза перевірялася в ході експерименту, який було проведено в II семестрі 2015–2016 н. р. та II семестрі 2016–2017 н. р. серед 41 студента Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ), які становили чотири експериментальні групи (ЕГ).

Цілями експерименту було перевірити ефективність розробленої методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, дієвості запропонованої підсистеми вправ, а також визначити більш оптимальний варіант методики залежно від розподілу часу на виконання вправ підготовчого етапу на аудиторних заняттях та під час самостійної роботи [141, с. 303; 184, с. 62].

Відповідно до поставлених цілей ми конкретизували завдання, які необхідно вирішити в процесі експерименту:

- 1) визначити критерії сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів;
- 2) розробити завдання для перевірки рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів студентів третього курсу;
- 3) провести доекспериментальні зрізи для визначення вихідного рівня сформованості в студентів III курсу німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів;
- 4) визначити рівність експериментальних груп для проведення експерименту;
- 5) здійснити експериментальне навчання на основі розробленої нами методики;
- 6) провести післяекспериментальні зрізи для визначення досягнутого рівня сформованості в студентів III курсу німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів;
- 7) провести опитування студентів щодо їхньої думки про запропоновану підсистему та комплекси вправ;
- 8) здійснити порівняльний аналіз результатів до та післяекспериментальних зрізів в експериментальних групах за допомогою методів математичної статистики;

- 9) порівняти результати навчання за різними варіантами методики за допомогою методів математичної статистики;
- 10) проаналізувати відповіді студентів на запитання анкети;
- 11) сформулювати висновки щодо ефективності розробленої нами методики.

Далі вважаємо за необхідне уточнити варійовані та неварійовані умови експерименту. До *неварійованих* умов експериментального навчання ми відносимо:

- 1) кількість учасників експериментального навчання: всього – 41, з них в ЕГ–1 та ЕГ–2 – по 11 студентів, у ЕГ–3 – 10 студентів, у ЕГ–4 – 9 студентів;
- 2) обсяг годин, відведених на впровадження методики;
- 3) тривалість експериментального навчання;
- 4) навчальний матеріал в усіх експериментальних групах;
- 5) критерії оцінювання рівня сформованості вмінь читання публіцистичних текстів;
- 6) експериментатор (автор роботи).

Варійованою умовою експерименту в експериментальних групах було різне співвідношення вправ на підготовчому етапі для виконання на аудиторних заняттях та під час самостійної роботи (модель А та модель Б). При виборі варійованої умови ми керувались міркуваннями, що ознайомлення з автентичними публіцистичними текстами, а також формування вмінь медіаграмотності може потребувати більше уваги викладача на аудиторних заняттях.

Студенти ЕГ–1 та ЕГ–3 навчались за варіантом А, в якому на підготовчому етапі 30 % часу відведено на виконання вправ в аудиторії, а 70 % – під час самостійної позааудиторної роботи, а в ЕГ–2 та ЕГ–4 реалізовувався варіант Б, згідно з яким співвідношення аудиторної та самостійної роботи становить 70 %:30 %.

Згідно з класифікацією П. Б. Гурвича, експеримент, проведений за створеною нами методикою, визначаємо як основний, вертикально-горизонтальний, природний і відкритий [54, с. 26–36].

Структура реалізованого нами методичного експерименту представлена у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура методичного експерименту

Етапи експериментального навчання	Період проведення	Кількість груп	Основні завдання
Доекспериментальний зріз в ЕГ1 та ЕГ2	15–16 лютого 2016 р.	2 год.	Визначити рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів до експерименту, перевірити рівність експериментальних груп.
Експериментальне навчання в ЕГ1 та ЕГ2	17 лютого-18 квітня 2016 р.		Перевірити ефективність запропонованої підсистеми вправ, а також порівняти варіанти А та Б методики.
Післяекспериментальний зріз в ЕГ1 та ЕГ2	19–20 квітня 2016 р.	2 год.	Визначити рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів після експериментального навчання, з'ясувати погляди студентів щодо запропонованої підсистеми та комплексів вправ.
Доекспериментальний зріз в ЕГ3 та ЕГ4	9–10 лютого 2017 р.	2 год.	Визначити рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів до експерименту, довести рівність експериментальних груп.
Експериментальне навчання в ЕГ3 та ЕГ4	14 лютого-13 квітня 2017 р.	2 год.	Перевірити ефективність запропонованої підсистеми вправ, а також порівняти варіанти А та Б методики.
Післяекспериментальний зріз в ЕГ3 та ЕГ4	14 квітня 2017 р.	2 год.	Визначити рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів після експериментального навчання, з'ясувати погляди студентів щодо запропонованої підсистеми та комплексів вправ.

Для забезпечення усіх вимог до методичного експерименту необхідно було визначити критерії оцінювання рівня сформованості у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Для цього ми спочатку проаналізували низку досліджень, в яких обґрунтовано критерії оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності в читанні.

Оскільки в запропонованій нами підсистемі є вправи, спрямовані на розвиток умінь медіаграмотності, ми зробили висновок про необхідність перевірки рівня їх сформованості в студентів. Для цього ми звернулись до наукової розвідки О. В. Федорова, який для оцінювання рівня сформованості медіакомпетентності особистості виокремлює такі критерії: мотиваційний, контактний, інформаційний, перцептивний, інтерпретаційний (оцінний), практично-операційний (діяльнісний), креативний [139, с. 23–30]. З урахуванням поглядів О. В. Федорова С. Г. Вавіліна для визначення рівня сформованості вмінь медіаграмотності майбутніх журналістів застосувала критерії: 1) медіаобізнаності для оцінки знань термінології, теорії медіакультури; 2) адекватності визначення авторської позиції; 3) ступеня ідентифікації технік створення медіатекстів, що визначає сформованість умінь критично аналізувати засоби створення та функціонування медіатекстів різних жанрів [26, с. 133–134].

Ми теж виділяємо критерій володіння умінь медіаграмотності, розуміючи при цьому вміння аналізувати та критично сприймати публіцистичні тексти, представлені в засобах масової інформації.

Ще одним компонентом запропонованої нами підсистеми вправ є мовленнєві навички читання. Аналіз сучасних досліджень [26, с. 134; 76, с. 149; 113, с. 120] свідчить, що науковці вважають за доцільне включати цей критерій для визначення рівня сформованості компетентності в читанні. С. Г. Вавіліна пропонує такі критерії: ступінь локалізування лексичних одиниць з позитивним забарвленням, правильність співвіднесення значення

слова з контекстом речення, точність визначення засобів синтаксичного та смислового зв'язку у реченні, коректність встановлення значення слова за морфологічною структурою [26, с. 134].

У нашому дослідженні ми виокремлюємо критерій володіння лексичними та граматичними навичками читання.

Враховуючи предмет нашого дослідження та виокремлені в підрозділі 1.3 мовленнєві вміння, виділяємо також такі критерії володіння вміннями пошукового/переглядного читання, вміннями ознайомлювального читання, вміннями вивчаючого читання.

Таким чином, з урахуванням низки джерел [4; 23; 26; 76; 113], а також враховуючи специфіку запропонованої нами підсистеми вправ, ми визначили критерії, за якими здійснювалось оцінювання результатів доекспериментального і післяекспериментального зрізів:

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядного читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

У змісті навчання ми виділяємо також уміння розуміти лінгвосоціокультурний матеріал (підрозділ 1.3). Однак, щоб уникнути переобтяженості, ми не виділяємо окремо цей критерій. Крім того, розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу перевіряється опосередковано під час оцінювання студентів за іншими критеріями, оскільки неможливо зрозуміти текст, не розуміючи лінгвосоціокультурного матеріалу, який міститься в ньому.

Кожен критерій відповідає певному об'єкту контролю – відповідним навичкам та вмінням.

Згідно з розробленими завданнями кожен критерій оцінювався певною кількістю балів, відображеними у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Розподіл балів за критеріями оцінювання рівня сформованості
німецькомовної компетентності в читанні**

№	Критерії	Бали
1.	володіння вміннями медіаграмотності	10
2.	володіння лексичними навичками читання	10
3.	володіння граматичними навичками читання	10
4.	володіння вміннями пошукового/переглядного читання	10
5.	володіння вміннями ознайомлювального читання	15
6.	володіння вміннями вивчаючого читання	15
Всього		70

Наведемо приклади завдань для доекспериментального зрізу, розроблені з використанням джерел [236; 175; 181; 177].

Übung 1. Gehen Sie auf die Web-Seite <http://www.zeit.de/index> und schauen Sie die Rubriken durch. Schreiben Sie Überschriften der 5 Artikel, die für das Erlernen deutscher Sprache an der Hochschule wichtig sind.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Übung 2. Führen Sie die Adresse zu: http://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_de_editorial.pdf und übergehen diesem Hinweis nach auf die Seite der europäischen Zeitschrift. Nennen Sie Gründe für das lebenslange Lernen.

Übung 3. Wählen Sie das passende Wort, um die Lücken zu ergänzen.

der Linguist, die prägenden Texte, Jargons, Psycholinguistik, «Verarmung», Fußnote, Standardwortschatz, Wörterbuchbenutzern, reichen Wortschatz, Bilanz

Die deutsche Sprache hat 5,3 Millionen Wörter

Linguisten haben nachgezählt und festgestellt: Das Deutsche 0) wächst, und die Zahl der Fremdwörter wird überschätzt.

Die schlechte Nachricht hat Wolfgang Klein in einer unscheinbaren _____1) versteckt: Als _____2) bei den Vorarbeiten zum «Ersten Bericht zur Lage der deutschen Sprache» hervorragende Wissenschaftler befragte, was jeweils _____3) ihres Faches für einen bestimmten Zeitraum seien, war das Ergebnis «etwas traurig». Für manche Fächer gibt es in den letzten zwei oder drei Jahrzehnten nur noch wenig wirklich wichtige deutschsprachige Texte.

Aber eigentlich fällt Kleins _____4) durchaus positiv aus. Auf der Basis von bisher einzigartigem umfangreichen statistischen Material kommt der Direktor des Max-Planck-Instituts für _____5) und Leiter des «Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache» zu dem Ergebnis, dass von irgendeiner _____6) des Deutschen keine Rede sein könne: «Die heutige deutsche Sprache verfügt über einen überaus _____7), der weit jenseits dessen liegt, was je in einem Wörterbuch beschrieben worden ist.»

Das zehnbändige «Große Wörterbuch der deutschen Sprache» aus dem Duden-Verlag, das umfangreichste aus jüngerer Zeit, zählt 200.000 Wörter. Die Duden-Redaktion ist sich – im Gegensatz zu vielen _____8) – aber darüber im Klaren, dass das keineswegs alle deutschen Wörter sind. Sie geht davon aus, dass es etwa 300.000 bis 500.000 gibt. Auf etwa 70.000 wird der so genannte _____9) geschätzt, der Rest gehört eher Fachsprachen, _____10) und regionalen Dialekten an [181].

Übung 4. Lesen Sie den Artikel. Ergänzen Sie die passenden Verben in richtiger Form:

Lebenslanges Lernen. Studie bescheinigt Deutschland nur Mittelmaß.

Bei einer europäischen Bildungsstudie der Bertelsmann Stiftung hat Deutschland ein mittelmäßiges Ergebnis _____(1): Die Bundesrepublik bleibt bei einem Vergleich des «Lernklimas» deutlich hinter Dänemark, Schweden, den Niederlanden und Finnland zurück. Diese Länder hätten «in Europa bislang am besten die Idee vom lebenslangen Lernen in die Tat _____ (2)».

In einem aufwendigen Verfahren haben Fachleute zahlreiche Statistiken und Studien _____ (3), um ein umfassendes Bild des lebenslangen Lernens in den europäischen Ländern zu zeichnen. Dabei wurde nicht nur die Qualität der Schulen und Hochschulen _____ (4). Die Forscher verstanden Bildung vielmehr in einem weitergehenden Sinn und bezogen unter anderem gesellschaftliches Engagement, sportliche Aktivitäten und die Teilnahme an Kulturveranstaltungen in ihre Berechnungen ein.

«Gelernt wird bei weitem nicht nur an Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen», sagte Jög Dräger, Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung, dem SPIEGEL. «Wir _____(5) auch am Arbeitsplatz, als Mitglieder in Vereinen oder politischen Organisationen, in der Familie, in der Freizeit.»

Deutsche sind tolerant und mögen Museen

Aus den vielen Zahlen _____ (6) die Forscher mehrere Rankings. Deutschland erreicht dabei insgesamt einen Platz nur knapp über dem Durchschnitt. Das mäßige Abschneiden _____ (7) laut den Fachleuten vor allem daraus, dass die Bundesrepublik vergleichsweise wenig Geld in Schulen und Hochschulen _____ (8).

Auf anderen Feldern aber stünden die Deutschen gut da: Sie seien relativ offen und tolerant, häufig gesellschaftlich engagiert und _____ (9) gern ins Museum.

Auf den letzten drei Plätzen des Europa-Rankings liegen Griechenland, Bulgarien und Rumänien. Griechenland stecke «nicht nur in einer dramatischen

finanziellen und wirtschaftlichen Krise, sondern auch in einer tiefen 'Lernkrise'«, so die Stiftung. Bei der beruflichen Aus- und Weiterbildung _____ (10) der Staat sogar das Schlusslicht Europas [177].

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1. a) erreichen | 6. a) errechneten |
| b) erreicht | b) errechnen |
| c)erreicht | c) hat errechnet |
| 2. a) umgesetzt | 7. a) ergibt sich |
| b) umsetzt | b) ergibt sich |
| c) umsetzte | c) ergab sich |
| 3. a) zusammenführen | 8. a) investierte |
| b) zusammenführte | b) investiere |
| c) zusammengeführt | c) investieren |
| 4. a) betrachten | 9. a) gegangen |
| b) betrachtet | b) gingen |
| c) betrachtete | c) gehen |
| 5. a) lernte | 10. a) entdecken |
| b) lernen | b) entdeckten |
| c) gelernt | c) entdeckte |

Übung 5.

Gehen Sie auf die Web-Seite:

<https://www.wiwo.de/erfolg/beruf/bildung-lebenslanges-lernen-als-potenzial-fuer-unternehmen/6754300.html> und lesen Sie den Artikel. Wählen Sie Ergänzung des Satzes, die seinem Anfang entspricht.

1. Das Englisch der literarischen Übersetzungen unterscheidet sich, so Bellos, vom ungelungenen Englisch der Sozialwissenschaften und des internationalen Journalismus ...

2. Die Begriffe der Persönlichkeit und der Persönlichkeitsbildung haben ihre Funktion darin ...

3. Dieses spezifisch menschliche Lernen ist ein bildendes Lernen ...

4. Die Persönlichkeit verbürgt ...

5. Lebenslanges Lernen wird propagiert aber die tatsächliche Notwendigkeit nicht nur der Verfügbarkeit von Wissen ...

6. Untersuchungen zum «Flow» Zustand, also dem Vergessen der Zeit während einer beglückenden Tätigkeit, zeigen sogar ...

7. Denn je mehr Verknüpfungen wir im Gehirn haben,

8. Und der Beruf macht meist nachher umso mehr Spaß ...

9. Die Forscher verstanden Bildung vielmehr in einem weitergehenden Sinn und bezogen unter anderem gesellschaftliches Engagement ...

10. Lange Zeit gingen Wissenschaftler davon aus ...

A. sondern vor allem als Anpassungsleistung an sich ständig ändernde Umweltbedingungen ist vielen nicht klar.

B. aber es sei doch ein «Englisch-minus», geschmeidig und unsichtbar, eine korrekte Sprache, die so kaum gesprochen wird.

C. da sich diese Lernprozesse in ihrer verstehenden Reflexivität nicht von der nachhaltigen Implementierung in die Armaturen unserer Persönlichkeit, unseres Wahrnehmens, Handelns und der Gestaltung unserer Sinnhorizonte lösen können.

D. den Normen des Faktischen oder auch dem Druck der Verhältnisse etwas Widerständiges entgegen setzen zu können.

E. dass Menschen Nein-Sagen können als eines Aktes, in dem die Freiheit, nicht dermaßen regiert zu werden (M. Foucault), auf sich selbst insistiert.

F. dass das menschliche Gehirn irgendwann ausgelernt hat.

G. dass leichte Überforderungen uns den höchsten Genuss bringen.

H. sportliche Aktivitäten und die Teilnahme an Kulturveranstaltungen in ihre Berechnungen ein.

I. wenn man einmal das gewohnte Umfeld seines Themenbereichs verlassen und seinen Horizont erweitert hat.

J. umso mehr Möglichkeiten haben wir.

Übung 6.

a). Lesen Sie den Artikel und die Überschriften unten. Ordnen Sie die Überschriften (A-H) den Artikel abschnitten (1-8) zu. Kreuzen Sie die richtige Lösung auf dem Antwortbogen an. Zu jedem Abschnitt passt nur eine Überschrift.

1. Gibt es ein neues Betriebssystem, Kommunikationsmittel oder Arbeitsgerät? Mindestens einmal pro Jahr sollten Mitarbeiter überprüfen, ob sie noch «up to date» sind.

Viele müssen gar nicht lange überlegen. Dann fällt ihnen eine Veränderung in ihrem persönlichen Arbeitsalltag ein. Da ist ein neues Betriebssystem, das ganz anders aussieht als das alte. Es gibt ein neues Gerät, das den alten Arbeitsablauf verkürzt. Da sind neue Kommunikationskanäle, die neue Fähigkeiten verlangen. Scheinbar von einem Tag auf den anderen verändert sich die eigene Arbeitswelt – und plötzlich schleicht sich das Gefühl ein, nicht mehr up to date zu sein.

2. Auf der Höhe der Zeit zu bleiben, ist laut Prof. Lutz Bellmann vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung eine der wesentlichen Herausforderungen an den Berufstätigen von morgen. «Denn die Bedingungen am Arbeitsplatz wandeln sich immer schneller.» Der technische Fortschritt und die Internationalisierung des Wirtschaftslebens zwingt viele Firmen dazu, sich immer neu anzupassen. Das bringe auch viele Veränderungen für die Arbeitnehmer mit sich- und die Notwendigkeit, sich permanent weiterzubilden.

3. «Niemand darf heute mehr damit rechnen, seinen Arbeitsplatz für die nächsten zwanzig Jahre zu haben», sagt Bellmann. Es sei auch unwahrscheinlich, dass jemand, der heute in den Beruf einsteigt, über dreißig oder vierzig Jahre dieselbe Arbeit macht. Umso wichtiger sei es, dafür zu sorgen, auf der Höhe der Zeit zu bleiben. «Früher war Weiterbildung im Job eher die Kür, heute ist sie eine Notwendigkeit.»

4. Weiterbildung – das ist ein vager Begriff. Gemeint ist damit jedes Dazulernen nach dem ersten Berufsabschluss. Abgesehen von dem erhöhten Anpassungsdruck sind die Motive für einen Fernlehrgang, ein Seminar oder einen Workshop seit Jahren immer die gleichen: «Einer möchte etwas für seine Karriere tun, der nächste will mehr Geld verdienen, der Dritte will in seinem Job besser werden, und der Vierte will sich vor Arbeitslosigkeit schützen», sagt Knut Diekmann, zuständig für den Bereich Weiterbildung beim Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK).

5. Das Engagement der Deutschen ist beim Thema Weiterbildung seit Jahren verhältnismäßig konstant: So hat 2010 fast jeder zweite Erwachsene im Erwerbsalter (42 Prozent) eine Weiterbildung gemacht. Das hat eine repräsentative Umfrage von TNS Infratest Sozialforschung ergeben. Für die Studie wurden im Auftrag des Bundesministeriums für Forschung und Bildung 7035 Personen befragt. Schon zehn Jahre zuvor lag die Teilnahmequote bei Weiterbildungen ähnlich hoch – nämlich bei 43 Prozent. Im Vergleich zu 2007 ist der Wert leicht zurückgegangen (44 Prozent).

6. Dem gegenüber steht ein für den Einzelnen kaum zu überschauender Markt. Die Zahl der Angebote liegt laut der Datenbank Kursnet der Bundesagentur für Arbeit bei circa 670.000. Nach jüngsten Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung gibt es rund 20.000 Anbieter von Weiterbildungen in Deutschland. Am häufigsten sind kommerzielle Privatanbieter (29 Prozent), gefolgt von gemeinnützigen Privatanbietern (16 Prozent). Rund jede siebte Veranstaltung (15 Prozent) wird von einer Volkshochschule angeboten. Aber woher weiß der Einzelne überhaupt, dass es an der Zeit ist für eine Weiterbildung?

7. «Googeln», rät die Karriereberaterin Svenja Hofert. Sie empfiehlt, sich einmal pro Jahr hinzusetzen und nach Stellenausschreibungen zu suchen, die auf die derzeitige Position passen. «Spätestens, wenn dort etwas verlangt wird, das ich nicht beherrsche, sollte ich mich weiterbilden.» Als Ziel könnten sich Berufstätige setzen, eine Weiterbildung pro Jahr zu machen. Das müsse nicht immer eine fachliche Fortbildung sein. Gut sei auch, Soft Skills wie Teamarbeit zu schulen. Wer sich zu diesem jährlichen Modernisierungskurs zwingt, läuft weniger Gefahr, irgendwann hinterherzuhinken. Gut sei auch, bei Gehaltsverhandlungen nach einem Weiterbildungsbudget zu fragen. In vielen Firmen hätten Mitarbeiter pro Jahr einen bestimmten Freibetrag zur Verfügung, den sie für Weiterbildungen nutzen können.

8. «Wichtig ist, sich nicht erst weiterzubilden, wenn die Probleme da sind und ein Arbeitnehmer droht, den Anschluss zu verpassen», sagt Prof. Bellmann. Besser sei, kontinuierlich am Ball zu bleiben. Dabei sind einige Gruppen weniger aktiv als andere. «Es sind vor allem Geringqualifizierte, Frauen in Teilzeitpositionen und Berufstätige mit Migrationshintergrund, die sich laut Statistik weniger stark als andere Berufstätige weiterbilden», sagt Diekmann vom DIHK. Sie sollten deshalb besonders darauf achten, dass sie den Anschluss nicht verpassen. Aber auch alle anderen sollten sich ranhalten, sagt Knut Diekmann. «Die Zeit, in der man dachte, nach der Schule liegen die Prüfungen hinter einem, sind definitiv vorbei» [217].

- A. *Lebenslanges Lernen wird immer wichtiger*
- B. *Anforderungen ändern sich immer schneller*
- C. *Weiterbildung sichert den Arbeitsplatz*
- D. *Motive für die Weiterbildung: Mehr Geld, besserer Job*
- E. *Fast jeder Zweite bildet sich weiter*
- F. *Angebot ist unüberschaubar*
- G. *Eine Weiterbildung pro Jahr*
- H. *Schnell handeln*

b). Lesen Sie den Artikel (Übung 6, a)). Entscheiden Sie: Ist die Aussage richtig (R) oder falsch (F) dem Text zufolge?

1. *Der technische Fortschritt und die Internationalisierung des Wirtschaftslebens zwingt viele Firmen dazu, sich immer neu anzupassen.*

2. *Es sei auch unwahrscheinlich, dass jemand, der heute in den Beruf einsteigt, über dreizehn oder vierzehn Jahre dieselbe Arbeit macht.*

3. *Einer möchte etwas für seine Karriere tun, der nächste will mehr Geld verdienen, der Dritte will in seinem Job besser werden, und der Vierte will sich vor Arbeitslosigkeit schützen*

4. *Schon fünfzehn Jahre zuvor lag die Teilnahmequote bei Weiterbildungen ähnlich hoch – nämlich bei 43 Prozent.*

5. *Am häufigsten sind gemeinnützige Privatanbieter (29 Prozent), gefolgt von kommerziellen Privatanbietern (16 Prozent).*

6. *In vielen Firmen hätten Studenten pro Jahr einen bestimmten Freibetrag zur Verfügung, den sie für Weiterbildungen nutzen können.*

7. *«Wichtig ist, sich nicht erst weiterzubilden, wenn die Probleme da sind und ein Arbeitnehmer droht, den Anschluss zu verpassen», sagt Prof. Bellmann.*

Übung 7. Folgen Sie dem Link: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-139456093.html>.

a) Lesen Sie den Artikel und beantworten Sie die Fragen.

1. *Wer soll lernen, wie man Roboter programmiert?*

2. *Welche neue Art erprobt man im Hort der Grundschule Lehnitz?*

3. *Wie heißt der Computerkurs der Studierenden Politologin?*

4. *Wo findet man Material für den Unterricht?*

5. *Was für ein Versuchsprojekt hat in Nordrhein-Westfalen begonnen?*

b) Lesen Sie den Artikel noch einmal und wählen Sie die richtige Variante.

1. Erfindungsreiche Pädagogen wollen schon Grundschulkinder machen:

a) mit der Arbeitsweise von Computern bekannt machen;

- b) mit neuen Länder kennenlernen;
 - c) mit neuen Automatikmaschinen arbeiten;
2. Der Computerkurs ohne Computer nennt:
- a) Kinder spielen mit den Computer;
 - b) Kinder geben Kommandos;
 - c) Kinder geben Antworten;
3. Bildungsexperten fordern schon langer, dass:
- a) die Schulen frühzeitig die Grundanlagendes Computers nicht benutzen;
 - b) die Kinder inmitten von Gerätschaften aufwachsen sollen;
 - c) die Schüller die Grundlagen der Informatikimmer vermitteln;
4. Wenn der Kurs gut ankommt, will die Unternehmerin:
- a) die Unterrichten in Berlin verbringen;
 - b) ihr Angebot schrittweise auf ganz Deutschland ausdehnen;
 - c) die interessante Texten aus den Internet suchen und übersetzen;
5. Der Empfänger kann den verschlüsselten Text entziffern:
- a) er macht den Streifen um einen Stab gleichen Durchmessers;
 - b) die Kinder erlernen die Lehrbücher selbst;
 - c) der Empfänger steht die Buchstaben nebeneinander.

Детальніше зупинимося на кожному завданні доекспериментального зрізу, зазначаючи критерій, який воно перевіряло та розподіл балів.

Перше та друге завдання були спрямовані на перевірку рівня сформованості компетентності в читанні публіцистичних текстів за критерієм *володіння вміннями медіаграмотності*. Метою цих завдань було перевірити вміння студентів орієнтуватися на сторінках німецькомовних електронних газет та журналів. Максимальна кількість балів за кожне виконане завдання – по 5 балів, разом – 10 балів.

Третє завдання мало на меті визначити рівень сформованості лексичних навичок читання шляхом виконання вправ на заповнення пропусків у тексті. Правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. Отже, за правильне виконання третього завдання студенти могли отримати максимум 10 балів.

Метою **четвертого завдання** було перевірити рівень сформованості граматичних навичок читання публіцистичних текстів. Студентам було запропоновано заповнити пропуски у тексті. За правильне виконання четвертого завдання студенти могли отримати максимально 10 балів, по 1 балу за кожну правильну відповідь.

П'яте завдання перевіряло рівень сформованості вмінь пошукового/переглядного читання. У завданні потрібно було підібрати закінчення до речення і таким чином перевірити вміння студентів сприймати речення як цілісну семантичну єдність. За кожну правильну відповідь студенти могли отримати по 1 балу. Максимальна оцінка за це завдання –10 балів.

Шосте завдання було спрямоване на перевірку сформованості вмінь ознайомлювального читання. Вправа складалася з двох частин, у першій частині потрібно було розмістити уривки статті у правильному порядку, друга частина була представлена запитаннями на встановлення правильності твердження. За кожну правильну відповідь студенти могли отримати по 1 балу, отже, за вірне виконання 6 завдання студенти могли отримати 15 балів.

Сьоме завдання передбачало перевірку рівня сформованості компетентності в читанні публіцистичних текстів за критерієм володіння вміннями вивчаючого читання. Студентам було запропоновано відповісти на п'ять запитань, за кожне з яких вони могли отримати максимум 2 бали. Крім того, майбутні філологи повинні були пройти тест множинного вибору. За кожну правильну відповідь вони отримували по 1 балу. Завдання оцінювалося у 15 балів максимум.

Отже, перша серія експерименту була проведена в 2015–2016 н.р. серед 11 студентів ЕГ–1 та 11 студентів ЕГ–2.

Оскільки перша серія експерименту показала ефективність запропонованих завдань доекспериментального зрізу, в другій серії було використано ідентичні тестові завдання.

У наступному підрозділі ми коротко проаналізуємо отримані результати.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експерименту.

У попередньому підрозділі ми описали процедуру проведення експерименту, обґрунтували критерії оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів. Проаналізуємо тепер отримані результати.

Отже, ми провели доекспериментальні зрізи в групах ЕГ–1 та ЕГ–2. Використавши формулу В. П. Безпалька, згідно з якою $K=Q/N$, де Q – кількість отриманих балів, а N – максимально можлива кількість балів, ми обчислили коефіцієнт навченості студентів. Рівень є задовільним, якщо середні показники коефіцієнта навченості студента не нижчі 0,7, який вважають достатнім рівнем [12, с. 52-69].

Таблиця 3.3

Середні показники до– і післяекспериментальних зрізів

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнта навченості
	до експериментального навчання	після експериментального навчання	
ЕГ–1	0,51	0,78	0,27
ЕГ–2	0,49	0,86	0,37
ЕГ–3	0,47	0,80	0,33
ЕГ–4	0,48	0,88	0,4

Результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів у першій серії експерименту подано в Додатку К. Середні показники до- і післяекспериментального зрізів студентів ЕГ–1 та ЕГ–2 подано в таблиці 3.3. Як видно з таблиці, середній коефіцієнт навченості до експерименту в ЕГ–1

становить 0,51, а в ЕГ–2 становить 0,49, що свідчить про недостатній рівень сформованості в студентів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів. Дані за кожним критерієм представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Показники доекспериментальних
та післяекспериментальних зрізів за критеріями**

Індекс групи	Критерії оцінювання						Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
	1 критерій	2 критерій	3 критерій	4 критерій	5 критерій	6 критерій		
Доекспериментальні зрізи								
ЕГ–1	5,45	5,2	4,8	5,45	7,9	6,9	35,7	0,51
ЕГ–2	5,8	5,8	5,6	5,7	5,6	5,9	34,3	0,49
ЕГ–3	5,4	5,3	5,1	4,6	6,3	6,3	33	0,47
ЕГ–4	5,9	5,0	5,2	4,8	6,2	6,6	33,7	0,48
Середні показники	5,6	5,3	5,2	5,1	6,5	6,4		0,49
Післяекспериментальні зрізи								
ЕГ–1	8,6	8	7,8	7,5	11,7	10,9	54,6	0,78
ЕГ–2	8,9	8,9	8,9	8,7	12,7	12,1	60,2	0,86
ЕГ–3	8,3	8,2	8,1	8,1	12,1	11,5	56,3	0,80
ЕГ–4	9,2	9,1	8,7	8,5	13	13	61,6	0,88
Середні показники	8,8	8,6	8,2	8,2	12,4	11,9		0,83
Максимальні показники	10	10	10	10	15	15	70	1

Умовні скорочення:

1 критерій – володіння вміннями медіаграмотності,

2 критерій – володіння лексичними навичками читання,

3 критерій – володіння граматичними навичками читання,

4 критерій – володіння вміннями пошукового/переглядового читання,

5 критерій – володіння вміннями ознайомлювального читання,

6 критерій – володіння вміннями вивчаючого читання.

Як засвідчили результати перевірки виконання студентами завдань доекспериментального зрізу в ЕГ–1 та ЕГ–2, найнижчими були показники рівня сформованості в студентів умінь медіаграмотності, лексичних та граматичних навичок читання, а також умінь пошукового/переглядового читання.

Судячи з таблиць 3.3 та 3.4, ЕГ–1 та ЕГ–2 продемонстрували приблизно однаковий рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Однак, ми повинні перевірити рівність груп за допомогою методів математичної статистики. Для цього обираємо багатofункціональний статистичний критерій φ^* – кутового перетворення Фішера, який призначений для порівняння двох вибірок стосовно частоти ефекту, який нас цікавить [120, с. 158].

Потрібно сформулювати статистичні гіпотези:

H₀: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–1 за результатами доекспериментального зрізу не більша, ніж у ЕГ–2.

H₁: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–1 за результатами доекспериментального зрізу більша, ніж у ЕГ–2.

Таблиця 3.5.

Порівняння результатів доекспериментального зрізу в ЕГ-1 та ЕГ-2

	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
ЕГ–1	1	9,1	0,613	10	90,9	2,529	11
ЕГ–2	1	9,1	0,613	10	90,9	2,529	11

За формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ обчислюємо $\varphi^*_{емп.}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці «ефекту», φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці «ефекту»; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1 – 11, а n_2 – кількість спостережень у вибірці 2 – 11. Оскільки в нас кути рівні (0,613), то $\varphi^*_{емп.} = (0,613 - 0,613) \cdot \sqrt{121/22} = 0 \cdot \sqrt{5,5} = 0 \cdot 2,4 = 0$. Порівняємо отримане $\varphi^*_{емп.}$ 0 із $\varphi^*_{кр.}$.

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01) \end{cases}$$

Емпіричне значення, яке ми отримали ($\varphi^*_{емп.} = 0$), знаходиться у зоні незначущості (рис. 3.1). Отже, гіпотеза H_1 відхиляється і правильною вважається гіпотеза H_0 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–1 за результатами доекспериментального зрізу не більша, ніж у ЕГ–2.

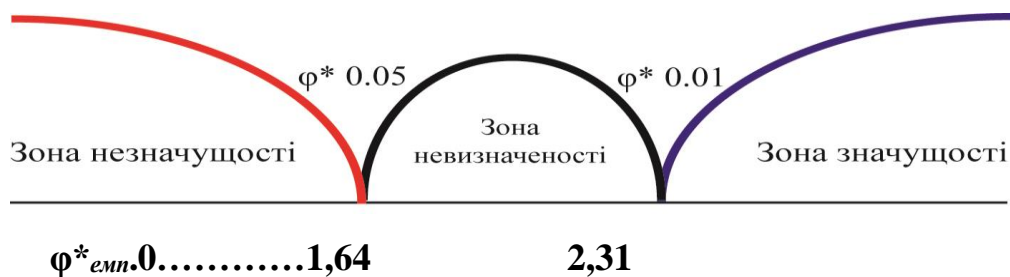


Рис 3.1. Вісь значущості

Таким чином, ми довели рівність ЕГ–1 та ЕГ–2 і змогли проводити експериментальне навчання, в процесі якого в ЕГ–1 використовували варіант А методики, а в ЕГ–2 – варіант Б.

Після експериментального навчання проведено післяекспериментальні зрізи, середні результати яких подано в таблиці 3.3, результати за всіма критеріями – в таблиці 3.4. Показники студентів представлені в Додатку К.

Післяекспериментальний зріз продемонстрував набагато вищий рівень сформованості німецькомовної компетентності в читанні майбутніх філологів. Зокрема, як видно з таблиці 3.3, середній коефіцієнт навченості в ЕГ–1 та ЕГ–2 вище мінімального 0,7, а приріст коефіцієнта навченості в ЕГ–1 становить 0,27, в ЕГ–2 – 0,37. В обидвох групах майже всі студенти досягли достатнього коефіцієнта навченості.

Для перевірки отриманих результатів скористаємось багатофункціональним статистичним критерієм φ^* – кутового перетворення Фішера.

Перевіримо спочатку ефективність нашої методики по вертикалі.

Потрібно сформулювати статистичні гіпотези:

H₀: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–1 за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж доекспериментального.

H₁: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–1 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

Заповнимо таблицю 3.6, використовуючи дані таблиці XII Додатку 1 О. В. Сидоренко [120, с. 330–332].

Таблиця 3.6

**Порівняння результатів до- та післяекспериментального зрізів
у групі ЕГ-1**

ЕГ–1	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
Доедексп. зріз	1	(9.1%)	0,613	10	(90.9%)	2,529	11
Післяексп. зріз	10	(90.9%)	2,529	1	(9.1%)	0,613	

За формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ обчислюємо $\varphi^*_{емп.} = (2,529 - 0,613) \cdot \sqrt{121/22} \approx 4,5$.

Емпіричне значення, яке ми отримали ($\varphi^*_{емп.} = 4,2$), знаходиться у зоні значущості (рис. 3.1). Отже, гіпотеза H_0 відхиляється і правильною вважається гіпотеза H_1 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ-1 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

Таким чином, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ-1 доведена ефективність варіанту А методики.

Тепер порівняємо результати до та після експериментального зрізів у ЕГ-2.

Ми сформулювали статистичні гіпотези і заповнили таблицю 3.7.

H_0 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ-2 за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж доекспериментального.

H_1 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ-2 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

Таблиця 3.7

**Порівняння результатів до- та післяекспериментального зрізів
у групі ЕГ-2**

ЕГ-1	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
Доедесп. зріз	1	(9.1%)	0,613	10	(90.9%)	2,529	11
Післяексп. зріз	10	(90.9%)	2,529	1	(9.1%)	0,613	

За формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ обчислюємо

$$\varphi^*_{\text{емп.}} = (2,529 - 0,613) \cdot \sqrt{121/22} \approx 4,5.$$

Емпіричне значення знаходиться в зоні значущості (рис. 3.2), а тому приймається гіпотеза H_1 .

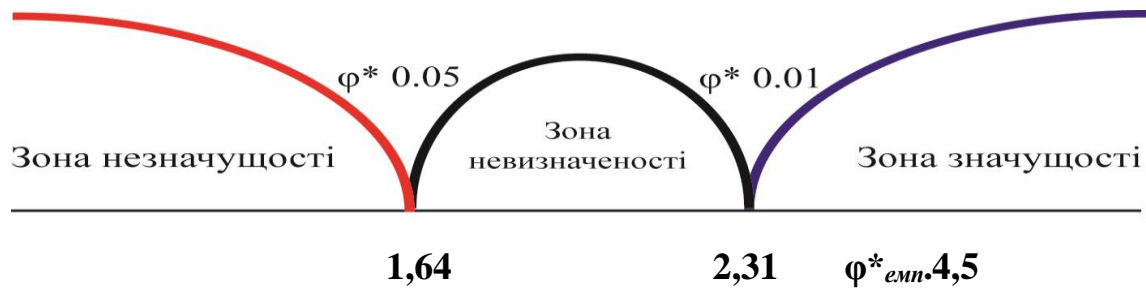


Рис 3.2. Вісь значущості

Таким чином, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–2 доведена ефективність варіанту Б методики.

Тепер потрібно з'ясувати за допомогою багатфункціонального статистичного критерію φ^* – кутового перетворення Фішера, який з варіантів є ефективнішим. За даними експерименту в ЕГ–1, яка навчалась за варіантом А, приріст коефіцієнту навченості становить 0,27. Натомість в ЕГ–2, в якій реалізувався варіант Б, приріст коефіцієнту навченості становить 0,37.

Оскільки всі студенти в ЕГ–2 досягли коефіцієнту навченості 0,7 і вище і десять з одинадцяти студентів ЕГ–1 продемонстрували коефіцієнт навченості 0,7, вважатимемо мінімальним коефіцієнтом навченості 0,8.

Сформулюємо статистичні гіпотези і заповнимо таблицю 3.8.

H_0 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, в ЕГ–2 за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж у ЕГ–1.

H_1 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, в ЕГ–2 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж у ЕГ–1.

**Порівняння результатів післяекспериментального зрізу
в ЕГ-1 та ЕГ-2**

ЕГ-1	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
Доедксп. зріз	3	(27.3%)	1,100	8	(72.7%)	2,042	11
Післяексп. зріз	9	(81.8%)	2,260	2	(18.2%)	0,881	11

За підрахунками $\varphi^*_{емп.} \approx 2,72$, яке знаходиться в зоні значущості (рис. 3.3).

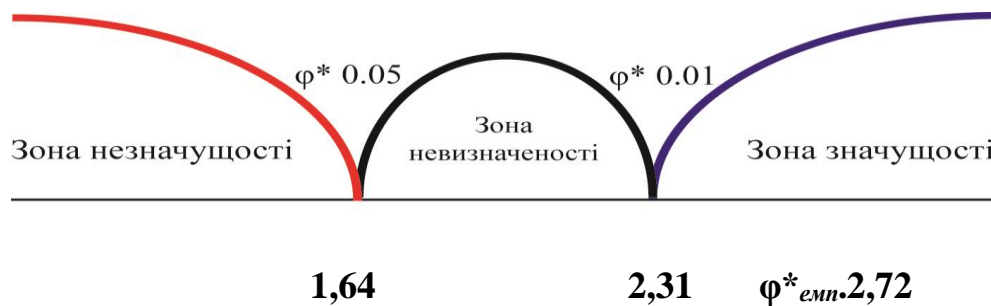


Рис 3.3. Вісь значущості

Таким чином, приймаємо гіпотезу H_1 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, в ЕГ-2 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж у ЕГ-1.

Іншими словами, результати експериментального навчання в ЕГ-1 та ЕГ-2 продемонстрували більшу ефективність варіанту Б.

Тепер перевіримо за допомогою багатofункціонального статистичного критерію φ^* – кутового перетворення Фішера достовірність результатів, які ми отримали в ЕГ-3 та ЕГ-4.

Спочатку ми перевірили рівність експериментальних груп, для чого сформулювали статистичну гіпотезу:

H₀: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–4 за результатами доекспериментального зрізу не більша, ніж у ЕГ–3.

H₁: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–4 за результатами доекспериментального зрізу більша, ніж у ЕГ–3.

Далі ми заповнили таблицю 3.9 з відповідними даними.

Таблиця 3.9

Порівняння результатів доекспериментального зрізу в ЕГ-3 та ЕГ-4

	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
ЕГ–1	2	20	0,927	8	80	2,214	10
ЕГ–2	1	11,1	0,679	8	88,9	2,495	9

За відомою формулою отримуємо $\varphi^*_{емп} \approx (0,927 - 0,679) \cdot \sqrt{90/19} = 0,248 \cdot \sqrt{90/19} = 0,54$. Отримане $\varphi^*_{емп}$ знаходиться в зоні незначущості (рис. 3.4).

Отже, гіпотеза **H₁** відхиляється і правильною вважається гіпотеза **H₀**: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–4 за результатами доекспериментального зрізу не більша, ніж у ЕГ–3.

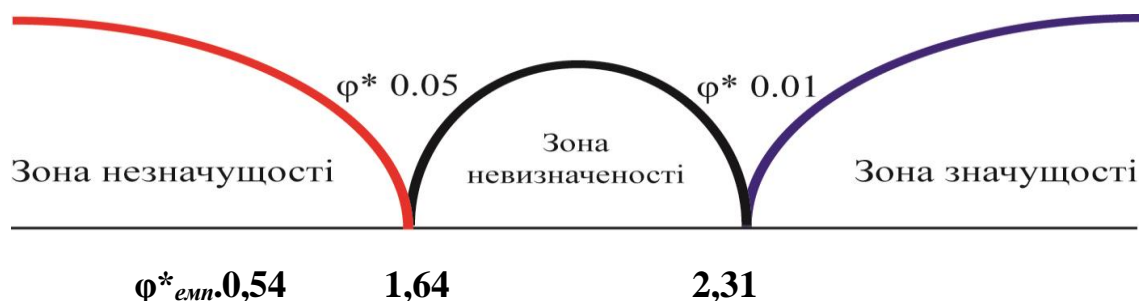


Рис 3.4. Вісь значущості

Ми довели рівність ЕГ–3 та ЕГ–4 до експерименту і в нас були всі підстави розпочинати експеримент у цих групах. У результаті в ЕГ–3 реалізувався варіант А методики, а в ЕГ–4 – варіант Б.

Після проведення експериментального навчання було проведено післяекспериментальні зрізи в ЕГ–3 та ЕГ–4, середні показники якого відображено в табл. 3.3 та 3.4. Індивідуальні показники учасників відображено в Додатку К.

Як видно з таблиць 3.3 та 3.4, середні показники навченості в експериментальних групах вищі мінімального 0,7. При цьому приріст коефіцієнту навченості в ЕГ–3, яка навчалась за варіантом А методики, становить 0,33, а в ЕГ–4, в якому використовувався варіант Б методики, 0,4. Таким чином, можемо припустити, що наведені дані свідчать про результативність методики загалом, а особливо варіанту Б. Для остаточних висновків скористаємось багатofункціональним статистичним критерієм ϕ^* – кутового перетворення Фішера.

Порівняємо ЕГ–3 до та після експерименту.

Сформулюємо гіпотези:

H₀: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–3 за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж доекспериментального.

H₁: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–3 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

Заповнимо таблицю 3.10, використовуючи дані таблиці XII Додатку 1 О. В. Сидоренко [120, с. 330–332].

Порівняння результатів до- та післяекспериментального зрізів у ЕГ-3

ЕГ-3	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
Доедксп. зріз	2	(20%)	0,927	8	(80%)	2,214	10
Післяексп. зріз	9	(90%)	2,498	1	(10%)	0,644	

Обчислюємо $\varphi^*_{емп.} \approx (2,498 - 0,927) \cdot \sqrt{100/20} \approx 3,513$.

Емпіричне значення, отримане нами, знаходиться у зоні значущості (рис. 3.5). Отже, гіпотеза H_0 відхиляється і правильною вважається гіпотеза H_1 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ-3 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

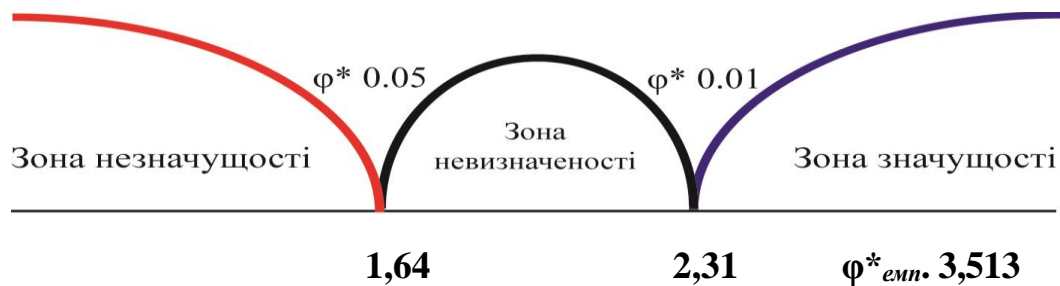


Рис 3.5. Вісь значущості

Робимо висновок, що за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ-3 доведена ефективність варіанту А методики.

Тепер порівняємо результати до та післяекспериментального навчання в ЕГ-4.

Сформулюємо статистичні гіпотези і заповнимо таблицю 3.11.

H_0 : частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ-4 за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж доекспериментального.

H₁: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, у групі ЕГ–4 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж доекспериментального.

Таблиця 3.11

**Порівняння результатів до- та післяекспериментального зрізів
у ЕГ–4**

ЕГ-4	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
Доедексп. зріз	1	(11.1%)	0,679	8	(88.9%)	2,462	9
Післяексп. зріз	8	(88.9%)	2,462	1	(11.1%)	0,679	

$$\varphi^*_{емп.} = (2,462 - 0,679) \cdot \sqrt{81/18} \approx 3,782.$$

Емпіричне значення знаходиться в зоні значущості (рис. 3.5), а тому приймається гіпотеза **H₁**.

Таким чином, за результатами післяекспериментального зрізу в ЕГ–4 доведена ефективність варіанту Б методики.

Тепер потрібно з'ясувати за допомогою багатofункціонального статистичного критерію φ^* – кутового перетворення Фішера, який з варіантів є ефективнішим. За даними експерименту в ЕГ–3, яка навчалась за варіантом А, приріст коефіцієнту навченості становить 0,33. Натомість в ЕГ–4, в якій реалізувався варіант Б, приріст коефіцієнту навченості становить 0,4.

Оскільки майже всі студенти в ЕГ–3 та ЕГ–4 досягли коефіцієнту навченості 0,7 і вище, вважатимемо мінімальним коефіцієнтом навченості 0,8.

Сформулюємо статистичні гіпотези і заповнимо таблицю 3.12.

H₀: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, в ЕГ–4 за результатами післяекспериментального зрізу не більша, ніж у ЕГ–3.

H₁: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, в ЕГ–4 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж у ЕГ–3.

Таблиця 3.12

Порівняння результатів післяекспериментальних зрізів в ЕГ–3 та ЕГ–4

	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
ЕГ–3	2	(20%)	0,927	8	(80%)	2,214	10
ЕГ–4	7	(77.8%)	2,160	2	(22.2%)	0,981	9

За підрахунками $\varphi^*_{емп.} \approx 2,684$, яке знаходиться в зоні значущості (рис. 3.6).

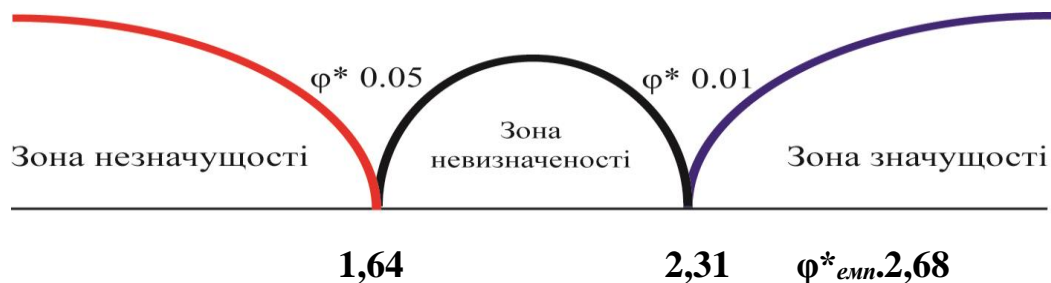


Рис 3.6. Вісь значущості

Таким чином, приймаємо гіпотезу **H₁**: частка студентів, які досягли достатнього рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні, в ЕГ–4 за результатами післяекспериментального зрізу більша, ніж у ЕГ–3.

Такі результати свідчать про більшу ефективність варіанту Б методики. Такі ж дані ми отримали під час першої серії експерименту. У таблиці 3.13 проілюстровано отримані результати в групах з варіантом методики А та Б.

Таблиця 3.13

**Середні показники доекспериментального
і післяекспериментального зрізів**

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнта навченості
	до експериментального навчання	після експериментального навчання	
ЕГ–1	0,51	0,78	0,27
ЕГ–3	0,47	0,80	0,33
Середні показники за варіантом А	0,49	0,79	0,3
ЕГ–2	0,49	0,86	0,37
ЕГ–4	0,48	0,88	0,4
Середні показники за варіантом Б	0,485	0,87	0,385

Таким чином, отримані результати засвідчили ефективність запропонованої методики та повністю підтвердили висунуту нами гіпотезу.

Для аналізу думки студентів щодо ефективності запропонованої методики ми запропонували їм заповнити анкету після того, як вони дізнались власні результати виконання завдань післяекспериментальних зрізів. Ми керувались припущенням, що, знаючи власні бали, майбутні філологи будуть більш критичними та об'єктивними при оцінці методики. Текст анкети та результати наведено в Додатку Л.

У результаті опитування ми отримали такі результати:

- 95 % респондентів вказали на корисність запропонованих вправ;
- 93 % зазначили, що задоволені власними результатами і відчують покращення рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів;

- 88 % респондентів позитивно оцінили запропоновані тексти та вправи до них;
- 83 % відмітили тексти як цікаві;
- 90 % – як пізнавальні;
- 85 % вказали на зручність використання навчальної системи Moodle;
- 15 %, однак, зазначили, що мали проблеми з доступом до неї у зв'язку з відсутністю Інтернету;
- 68% висловили думку про корисність мати доступ і до друкованої версії матеріалу у випадку поганої якості Інтернету для виконання позааудиторної самостійної роботи;
- найважчими для студентів були вправи для розвитку вмінь вивчаючого читання (37 %), критичного аналізу отриманої інформації (29 %);
- 54 % студентів вказали на істотні лексичні труднощі при читанні автентичних публіцистичних текстів німецькою мовою;
- 83 % респондентів вважають, що потрібно й далі розробляти завдання на читання публіцистичних текстів;
- 88 % готові працювати самостійно, без вказівки викладача, над подальшим розвитком здобутих умінь.

Таким чином, проведений експеримент продемонстрував ефективність запропонованої методики, оскільки за усіма критеріями студенти обидвох груп досягли мінімального коефіцієнта 0,7 навченості і вище після експериментального навчання. Крім того, отримані дані свідчать про більшу дієвість варіанту Б методики, який на підготовчому етапі передбачав 70 % вправ для аудиторної роботи, а 30 % – для самостійної на відміну від варіанту А, в якому розподіл був протилежний.

Наступним нашим завданням є розробка методичних рекомендацій для викладачів щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів

3.3. Методичні рекомендації щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Отримані нами теоретичні узагальнення, практичні розробки, а також результати експериментального навчання дають змогу сформулювати рекомендації для викладачів щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

При навчанні читання публіцистичних текстів рекомендуємо зосереджуватись на газетних та журнальних статтях, оскільки вони:

- 1) відображають сферу суспільних відносин – політичних, економічних, культурних тощо;
- 2) є взірцем сучасної німецької мови;
- 3) слугують джерелом соціокультурної інформації;
- 4) мають значний методичний потенціал для формування німецькомовної компетентності в читанні, а також інших компетентностей;
- 5) відображають сучасні події, а отже сприяють розвитку мотивації студентів до оволодіння німецькою мовою, а також розвивають загальний кругозір студентів;
- 6) можуть представляти різні жанри та типи текстів (директивні статті, замітки, нариси тощо), що є важливим для майбутніх філологів;
- 7) відносно невеликі за обсягом;
- 8) можуть бути оперативно замінені іншими, більш сучасними та актуальними [186, с. 3].

Німецькомовні статті мають певні лінгвостилістичні особливості (економія мовних засобів, лаконічність викладу, інформативна насиченість, ретельний відбір мовних засобів, використання суспільно-політичної лексики, ідеологем і фразеології, використання характерних для даного стилю мовних стереотипів, кліше, штампів тощо). Зазначені особливості потрібно аналізувати на предмет труднощів та враховувати їх у навчанні студентів.

Формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів не може відбуватись ізольовано. Зокрема, процес здійснюється у тісному зв'язку з іншими компетентностями. Наприклад, лінгвосоціокультурною, яка, з одного боку, допомагає усвідомити культурні явища, вибір мовних засобів, а також соціокультурний фон для розуміння змісту статті, а, з іншого, зазнає розвитку у результаті прочитання студентом статті, яка містить певну інформацію, актуальну в лінгвосоціокультурному аспекті.

Успішне формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів неможливе без відповідного рівня сформованості мовних компетентностей – у першу чергу лексичної, а також граматичної. На третьому курсі навчання студенти вже опанували практично всіма граматичними явищами, тому в процесі навчання читання публіцистичних текстів потрібно зосередитись на явищах, які викликають труднощі в студентів. Зокрема, рекомендуємо звертати увагу на: наявність артиклів, які визначають категорії означеності/неозначеності, що вказують на новизну інформації; вживання активного та пасивного станів, дійсного та умовного способів, інфінітивних конструкцій; вживання давньоминулого часу Plusquamperfekt, який не має аналогів в українській мові і при перекладі передається лише лексичними засобами «перед тим, раніше, до того». Стосовно лексичного аспекту, майбутні філологи вже володіють певними лексичними знаннями та навичками, а також повинні розширювати словниковий запас найбільш уживаними лексичними одиницями. Лексичний аспект є доволі складним, оскільки публіцистичні тексти зазвичай містять значний пласт нових лексичних одиниць, у тому числі спеціальної лексики [186, с. 4]. Однак, раціональний підбір текстів, а також за необхідності попередня семантизація лексичних одиниць можуть попередити зазначені проблеми.

Формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних тісно пов'язано з навчально-стратегічною компетентністю, яка забезпечує використання різного виду стратегій у процесі читання з метою кращого

розуміння прочитаного: навчальних (метакогнітивних і когнітивних), стратегій використання німецької мови у читанні, комунікативних стратегій (компенсаторних), стратегій підбору та критичного вивчення медіатекстів. Метакогнітивні стратегії забезпечують належну самоорганізацію навчання і включають стратегії планування, визначення цілей навчання, ведення записів, постановку запитань до тексту, пошук додаткової інформації тощо. Когнітивні стратегії забезпечують регулювання когнітивних процесів, які реалізуються під час декодування й тлумачення інформації: аналіз, узагальнення прочитаного, співвіднесення інформації з попередніми знаннями, аналіз екстралінгвістичної інформації тощо. Стратегії використання німецької мови в читанні допомагають ідентифікувати лінгвістичну інформацію, здійснювати пошук опор при читанні, активізувати лінгвістичні та лінгвосоціокультурні знання. Важливими є також компенсаторні стратегії, які допомагають компенсувати недостатність знань мовного матеріалу, досвіду тощо шляхом ігнорування незнайомих слів, незрозумілих речень, уривків; здогадки про значення слова за словотворчими елементами, контекстом тощо. Стратегії підбору та критичного сприйняття публіцистичних текстів передбачають виявлення випадків та засобів маніпулювання думкою читача, використання фонових знань чи опанування ними з метою порівняння з інформацією в тексті.

Оскільки йдеться про читання публіцистичних текстів, важливу роль для їх відбору та розуміння відіграє медіакомпетентність чи медіаграмотність, яка забезпечує здатність критично сприймати інформацію, представлену в засобах масової інформації, порівнювати інформацію з різних джерел, максимально ефективно використати матеріали засобів інформації для реалізації професійних, особистих цілей. Серед типових комунікативних ситуацій, в яких майбутні філологи можуть використати інформацію, набуту в процесі читання, є участь у конференціях, тренінгах, проектах, зустрічі з іноземними колегами та обговорення професійних питань [186, с. 5].

Формування німецькомовної компетентності в читанні повинно здійснюватись інтегровано із формуванням компетентності в говорінні та

письмі, оскільки важливо для удосконалення мовленнєвих умінь пропонувати студентам відобразити власну проєкцію твору усно чи письмово, що сприятиме також розвитку їхнього критичного мислення.

Ми рекомендуємо в процесі читання реалізувати різні його види: ознайомлювальне для розуміння основної лінії змісту публіцистичного тексту; пошукове /переглядове, спрямоване на отримання загального уявлення про зміст тексту газетної чи журнальної статті, а також пошук конкретної інформації в тексті статті; вивчаюче читання, яке здійснюється з метою точного розуміння всієї інформації публіцистичного тексту [186, с. 5].

Великий потенціал у підготовці студентів у процесі вивчення іноземних мов мають інформаційно-комунікаційні технології, оскільки дають можливість ознайомлюватися з різноманітними автентичними матеріалами, забезпечують швидкий та не обмежений навчальною аудиторією доступ студентів до необхідних ресурсів. Ми не пропонуємо повністю перейти на використання інформаційно-комунікаційних технологій, але рекомендуємо поєднувати їх можливості з традиційним навчанням. При цьому рекомендуємо враховувати такі вимоги до них: використання для організації різних видів роботи; можливість поповнення навчального матеріалу, його заміни чи вилучення; зручний та візуально привабливий графічний інтерфейс; локальний і мережевий режим роботи, можливість викладача спостерігати за процесом навчання студентів; можливість ускладнювати завдання для тих студентів, які успішно справляються з запропонованими тестами і навпаки, спрощувати завдання для студентів, які відчують труднощі при їх виконанні; можливість викладача робити висновки про типові помилки при виконанні завдань із метою їх опрацювання; контроль результатів роботи студентів за допомогою тестування.

За умови можливостей доступу, яку забезпечує заклад вищої освіти, доцільно використовувати з навчальною метою сучасні системи управління, серед яких великою популярністю користується Moodle.

Важливим питанням в організації навчання є відбір текстів. Для цього ми пропонуємо враховувати низку критеріїв: автентичності, тематичності, інформативності, жанрово-структурної відповідності, відповідності рівню сформованості німецькомовної комунікативної компетентності студентів, мотиваційної цінності, а також обсягу текстового матеріалу [186, с. 6].

У сучасних умовах інформатизації суспільства відбулися зміни в інформаційному просторі, і багато популярних у різних країнах видань функціонують і представляють свою продукцію як у звичному, так і в електронному або он-лайн форматі. Ми пропонуємо використовувати електронні видання, а тому варто говорити про також і про *автентичність веб-сторінок*. Оскільки перекладені тексти можуть містити неадекватні оригіналу мовні форми або помилки, рекомендуємо використовувати лише оригінальні німецькомовні інтернет-ресурси, зокрема, офіційні сайти німецькомовних газет та журналів [186, с. 6]. Наші спостереження свідчать, що студенти третього курсу можуть успішно сприймати та розуміти автентичні газетні статті з таких джерел. Тим більше, якщо читанню передуватимуть певні вправи на опанування лінгвосоціокультурним чи мовним матеріалом, то це сприятиме кращому розумінню прочитаного.

Відповідно до критерію *тематичності* передбачено обмеження відбору газетно-журнальних статей темами, визначеними в програмі. Однак, важливо враховувати також інтереси студентів, що дозволить організувати навчальний процес із формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів відповідно до їхніх потреб. У межах програмних тем можна виділити підтеми, які особливо цікаві студентам, що сприятиме ефективності навчання, а також збагачуватиме майбутніх філологів необхідними знаннями.

Інформативність німецькомовної газетно-журнальної статті визначається новизною та практичною корисністю інформації, що міститься в ній. Потрібно пам'ятати також про специфіку подальшої професійної діяльності майбутніх філологів при реалізації критерію інформативності. Новизна

отриманої читачами інформації може забезпечуватись відбором газетно-журнальних статей з останніх німецькомовних періодичних видань, для яких характерне оперативне й різнобічне висвітлення життя суспільства. Актуальність отриманої інформації доцільно розглядати як реальну можливість її використання студентами у різних сферах діяльності.

Згідно з критерієм *відповідності тексту рівню німецькомовної комунікативної компетентності студентів* текст не повинен буди надто переобтяжений новою мовною чи предметною інформацією, яка значною мірою утруднюватиме його сприйняття студентами [186, с. 7].

Критерій *мотиваційної цінності* інформації передбачає відбір матеріалів, які приваблюють студентів і стимулюють їхню пізнавальну та комунікативну активність. Крім того, критерій зумовлює відповідність матеріалу цілям навчання та відбір тих типів текстів, які потрібні будуть майбутнім фахівцям у реальному професійному житті.

Критерій *жанрово-структурної відповідності* забезпечує відбір текстів відповідно до функціонального призначення, структури і лінгвістичних особливостей, які є типовими для статей німецькомовних газет та журналів. Окрему увагу слід приділити невербальним елементам англomовної журнальної статті, зокрема, шрифту, заголовку, ілюстраціям тощо, оскільки вони можуть полегшити сприймання та створюють певний емоційний фон.

Щодо *обсягу тексту*, то, враховуючи, що ми використовуємо електронні публікації, для аудиторної роботи рекомендуємо текст обсягом однієї сторінки екрану монітора. Для позааудиторної роботи ми не вважаємо доцільним обмежувати обсяг текстового матеріалу, оскільки інформація, отримана при читанні, може бути використана як матеріал для усного та писемного спілкування [186, с. 8].

Рекомендуємо здійснювати формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів впродовж трьох етапів: підготовчого, основного та інтерпретаційного.

На *підготовчому (дотекстовому) етапі* потрібно забезпечити основу для ефективного сприйняття студентами публіцистичних текстів. Враховуючи, що майбутні філологи працюватимуть із німецькомовними статтями з веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, на підготовчому етапі доцільно включити вправи для розвитку вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів (підбір ключових слів для пошуку інформації в мережі інтернет, пошук інформації тощо), для формування та розвитку вмінь розуміти графічну та образну інформацію, яка притаманна таким статтям (співвіднесення змісту ілюстративного матеріалу зі змістом тексту статті; коментування графічної та образної інформації), а також вмінь використовувати навчальні (метакогнітивні та когнітивні), комунікативні стратегії, стратегії використання німецької мови (ознайомлення з новими стратегіями, їх використання). На першому етапі рекомендуємо також пропонувати студентам вправи для формування мовленнєвих навичок читання (підбір, заміна або підстановка лексичних одиниць, підбір синонімів, встановлення відповідності, визначення засобів зв'язку, заповнення пропусків у реченні тощо), розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу (ознайомлення з лінгвосоціокультурним матеріалом, впізнавання, диференціація, класифікація національно маркованих лексичних одиниць, заповнення пропусків у реченнях, аналіз лінгвосоціокультурного матеріалу, його порівняння). Важливими на цьому етапі є вправи для розвитку мовленнєвих умінь – орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті (аналіз структури електронних газетно-журнальних статей, виділення смислових частин, їх аналіз), формувати та розвивати вміння прогнозувати зміст статті (прогнозування змісту статті на основі аналізу графічних засобів вираження інформації, прогнозування змісту текстів за заголовком, інтерпретація паралінгвістичних засобів тексту) [186, с. 8].

Основний етап передбачає залучення вправ для формування вмінь підбору та використання стратегій критичного сприйняття публіцистичних текстів, серед яких пропонуємо вправи на аналіз засобів маніпулювання

думкою читача, встановлення зв'язку між інформацією з тексту з фоновими знаннями, порівняння з інформацією по темі, представлену в інших засобах масової інформації. Формування і розвиток мовленнєвих умінь різних видів читання рекомендуємо здійснювати за допомогою вправ, які передбачають читання назв рубрик на веб-сторінках, вибір речень, що відповідають проблемі, відповіді на запитання, вибір положень, де вказана основна думка, виконання тестів альтернативного вибору, аналіз композиційних складників та ілюстративного матеріалу, виконання тестів множинного вибору, відповіді на запитання.

На *інтерпретаційному етапі* доцільно пропонувати студентам вправи для контролю вмінь читання (відповіді на запитання, виконання тестів множинного вибору, тестів на співвіднесення, обговорення питань) та розвитку вмінь критичного аналізу отриманої інформації (обговорення проблем, інтерпретація прочитаної інтернет-інформації, порівняння з інформацією з інших джерел, написання відгуків, обговорення стратегій отримання інформації) [186, с. 8].

При розподілі годин варто враховувати чотири види мовленнєвої діяльності і розподіляти час між ними. При цьому доцільно враховувати також, що, наприклад, читання може потребувати більше часу самостійної роботи, а, наприклад, говоріння – аудиторної. Також при розподілі варто пам'ятати, що програмою передбачено читання студентами-третьокурсниками й текстів інших жанрів, наприклад, художніх.

Ми рекомендуємо, щоб на підготовчому етапі, який власне готує студентів до читання статей, більшість часу було відведено на роботу в аудиторії. З метою раціонального використання годин пропонуємо враховувати той факт, що деякі групи вправ з часом втрачають свою актуальність. Наприклад, вправи для розвитку вмінь орієнтуватись в структурі веб-сайтів не завжди є важливими, оскільки третьокурсники на достатньому рівні володіють різними пошуковими системами та орієнтуються у структурах веб-сайтів. У результаті рекомендуємо поступове зменшення питомої ваги вправ

підготовчого етапу та збільшення кількості вправ основного та особливо інтерпретаційного етапів, що зумовлено втратою актуальності деяких підгруп вправ через оволодіння студентами певними знаннями чи вміннями, а також доцільністю зосередження уваги на формуванні вмінь різних видів читання, критичного аналізу прочитаного, а також проєкції власного розуміння тексту, відображеного письмово чи усно [186, с. 9].

Зазначимо, що, якщо студенти мають досвід роботи в Moodle, немає потреби навчати їх користуватись системою. Однак, для того, щоб уникнути проблем технічного характеру під час навчання, рекомендуємо перед його проведенням провести опитування студентів, яке може містити такі запитання:

1. Чи маєте Ви досвід роботи з системами управління? Якщо так, то з якими?
2. Чи маєте Ви досвід роботи з Moodle?
3. Якщо так, то який? Опишіть його. Вкажіть на технічні труднощі, які у Вас виникали.
4. Чи потребуєте Ви ознайомлення з роботою системи управління Moodle?

Важливо, щоб заняття проводились в аудиторіях, обладнаних комп'ютерами з доступом до Moodle, оскільки, хоча багато он-лайн вправ виконується поза аудиторією, частина з них передбачена для занять. Стосовно самостійної роботи, за потреби студентів варто забезпечувати друкованими матеріалами, оскільки вони не завжди мають доступ до мережі.

Система управління Moodle дозволяє реалізувати різні форми та види контролю, що є особливо важливим для навчання читання. Рубіжний контроль можна проводити як викладачем, так і в навчальному середовищі Moodle, за допомогою, в першу чергу, тестових завдань, що значно економить час викладача. Крім того, в Moodle студенти відразу можуть побачити власні помилки та проаналізувати їх, що є значною перевагою і для результатів навчання, і для мотивації студентів. Таким чином, за допомогою навчального середовища

Moodle реалізується самоконтроль студентів. Крім того, система передбачає можливість повторного виконання завдання за умови незадовільної оцінки.

Для оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів доцільно застосовувати такі критерії: 1) володіння вміннями медіаграмотності, 2) володіння лексичними навичками читання, 3) володіння граматичними навичками читання, 4) володіння вміннями пошукового/переглядного читання, 5) володіння вміннями ознайомлювального читання, 6) володіння вміннями вивчаючого читання [186, с. 10].

Іншими словами, пропонуємо об'єктами контролю обрати ті навички та вміння, на які спрямована увага під час навчання (у підсистемі та комплексах вправ). Для поточного контролю об'єкти контролю можуть бути іншими залежно від мети, з якою здійснюється контроль.

Отже, ми сформулювали методичні рекомендації для викладачів щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, які базуються на отриманих теоретичних та емпіричних результатах.

Висновки до розділу 3.

З метою перевірки розробленої методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, дієвості запропонованої підсистеми вправ, а також визначення більш оптимального варіанту моделі в II семестрі 2015–2016 н. р. та II семестрі 2016–2017 н. р. серед 41 студента Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, які становили чотири експериментальні групи, було проведено методичний експеримент.

Варійованою умовою експерименту було різне співвідношення вправ на підготовчому етапі для виконання на аудиторних заняттях та під час самостійної роботи (модель А та модель Б). Студенти ЕГ–1 та ЕГ–3 навчалися за варіантом А, в якому на підготовчому етапі 30 % часу відведено на

виконання вправ в аудиторії, а 70 % – під час позааудиторної самостійної роботи, а в ЕГ–2 та ЕГ–4 реалізовувався варіант Б, згідно з яким співвідношення аудиторної та самостійної роботи становить 70 % : 30 %.

Обґрунтовано критерії оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, за якими визначались результати доекспериментального та післяекспериментальних зрізів: 1) володіння вміннями медіаграмотності, 2) лексичними навичками читання, 3) граматичними навичками читання, 4) вміннями пошуково/переглядового читання, 5) вміннями ознайомлювального читання та 6) вміннями вивчаючого читання.

Для перевірки достовірності отриманих в результаті проведеного експерименту результатів використано критерій F^* – кутового перетворення Фішера, який підтвердив ефективність запропонованої методики, а також більшу дієвість моделі Б порівняно з моделлю А. Отримані результати свідчать про доцільність виконання вправ на підготовчому етапі на аудиторних заняттях під безпосереднім та опосередкованим керівництвом викладача, що пов'язано із специфікою автентичних електронних статей німецькомовних газет і журналів.

За результатами проведеного дослідження та з урахуванням результатів експерименту укладено методичні рекомендації для викладачів щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

Основні положення розділу викладено в публікаціях автора [141; 184].

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу сучасних наукових публікацій доведено нерозробленість проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, а також встановлено доцільність забезпечення оволодіння студентами когнітивними операціями читання, навчання читання інтегрованого з іншими видами мовленнєвої діяльності, розширення словникового запасу та розуміння граматичних структур, формування та розвиток медіакомпетентності та навчально-стратегічної компетентності, створення системи фонових знань, яка включає внутрішньопредметні та міжпредметні асоціативні ряди, врахування цілей навчання читання, застосування проблемних завдань, врахування лінгвістичних особливостей німецькомовних публіцистичних текстів та основних функцій періодичної преси в навчальному процесі.

Для німецькомовних статей характерними є: економія мовних ресурсів, лаконічність викладу при інформативній насиченості тексту; ретельний відбір мовних засобів, при якому основним є їхня зрозумілість; уживання суспільно-політичної лексики, ідеологем і фразеології, переосмислення лексики інших стилів для цілей публіцистики; використання характерних для цього стилю мовних стереотипів, кліше, штампів; уживання екзотизмів, запозичень, неологізмів, розмовної лексики, молодіжного сленгу, які орієнтовані на виконання функції впливу; функціонування абревіатур; жанрова різноманітність та стилістичне використання різних груп загальноживаної лексики: багатозначних слів, синонімів, антонімів, емоційно-експресивних одиниць; неоднорідність стилю, поєднання рис публіцистики з рисами інших стилів (наукового, офіційно-ділового, літературно-художнього, розмовного); використання зображально-виражальних засобів мови, зокрема фігур стилістичного синтаксису (риторичні питання і вигуки, паралелізм побудови, повтори, інверсія тощо); уживання специфічних дієслівних форм зі значенням

теперішнього часу, які сприяють створенню ефекту присутності; використання невеликих за обсягом речень, членування абзаців відповідно до цілей впливу, цікаві, яскраві заголовки, що містять інформацію про зміст тексту і привертають увагу читача. Перелічені особливості враховано під час розробки методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів.

2. Конкретизовано цілі формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів (практичну, розвивальну, виховну, освітню, професійно орієнтовану) та визначено предметний і процесуальний аспекти змісту, у межах яких виокремлено та уточнено мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, мовний та навчальний компоненти. Предметний аспект передбачає мовленнєвий (освітньо-професійна та суспільно-політична сфери), теми (згідно з програмою), тексти (газетні та журнальні статті); лінгвосоціокультурний (фонівий матеріал, еквівалентна, безеквівалентна лексика, техніко-комунікативні кліше, фразеологізми, афоризми, крилаті вирази), лінгвістичний (граматичний матеріал, який викликає труднощі в студентів, лексичний матеріал); навчальний (метакогнітивні, когнітивні стратегії, стратегії використання німецької мови у читанні, комунікативні стратегії, стратегії підбору та критичного сприйняття прочитаних публіцистичних текстів) компоненти. У межах процесуального аспекту визначено мовленнєвий (уміння ознайомлювального, пошукового/переглядового, вибіркового читання, вправи для їх розвитку, знання), лінгвосоціокультурний (навички і вміння оперувати лінгвосоціокультурним матеріалом, вправи для їх розвитку, знання), лінгвістичний (лексичні, граматичні навички, вправи для їх розвитку, знання), навчальний (уміння оперувати визначеними стратегіями, вправи для їх розвитку і відповідні знання) компоненти.

Доцільність використання системи управління навчанням Moodle в аудиторній та позааудиторній роботі визначаються такими її перевагами:

інтерактивність, організаційна гнучкість, реалізація ефективного зворотнього зв'язку між викладачем і студентом, студентом і електронним засобом навчання, асинхронність виконання самостійної роботи, індивідуалізація, доступність навчальних джерел, реалізація різного характеру управління діяльністю здобувачів вищої освіти, застосування різних видів контролю, у тому числі самоконтролю студентами результатів власної діяльності, автоматична та оперативна перевірка результатів виконання вправ.

3. Обґрунтовано якісні й кількісні критерії відбору газетно-журнальних статей. До якісних віднесено методичні (автентичність, тематичність, інформативність), лінгвостилістичні (жанрово-структурна відповідність), особистісно орієнтовані (відповідність рівню сформованості німецькомовної комунікативної компетентності студентів) і дидактичні (мотиваційна цінність). До кількісних – обсяг текстового матеріалу. На основі обґрунтованих критеріїв відібрано 54 публіцистичні тексти з сайтів відомих німецькомовних газет і журналів.

4. Виділено три етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів: підготовчий (активізація фонових знань студентів із теми, що вивчається; формування вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів, розуміти графічну та образну інформацію, використовувати стратегії; формування мовленнєвих навичок, умінь уживати лінгвосоціокультурний матеріал, орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті; розвиток прогностичних умінь читання); основний (розвиток і вдосконалення у майбутніх філологів мовленнєвих умінь різних видів читання (переглядового, пошукового, ознайомлювального, вивчаючого) німецькомовних газет та журналів); інтерпретаційний (контроль розуміння прочитаного, рівня сформованості вмінь переглядового, пошукового, ознайомлювального, вивчаючого читання; подальше вдосконалення вмінь читання та також критичного аналізу прочитаного) етапи.

Розроблено підсистему вправ, яка містить чотири групи. Перша група спрямована на формування вмій використовувати стратегії, а також умій медіаграмотності. Друга передбачає формування мовленнєвих навичок читання – лексичних та граматичних, а третя – формування лінгвосоціокультурних умій. Четверта група вправ забезпечує формування і розвиток мовленнєвих умій читання.

Запропоновано модель організації процесу формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів у двох варіантах із залученням системи управління Moodle, що забезпечує доступ студентів до навчального матеріалу, оперативний зворотній зв'язок, самоконтроль. Варіанти моделі відрізняються співвідношенням вправ для аудиторної та самостійної роботи на підготовчому етапі. Зокрема, у моделі А передбачено 30 % часу на аудиторну і 70 % на самостійну роботу, а в моделі Б – навпаки. Модель передбачає поступове зменшення питомої ваги вправ підготовчого етапу та збільшення кількості вправ основного та особливо інтерпретаційного етапів.

5. Перевірка розробленої методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів здійснювалась за допомогою вертикально-горизонтального, природного і відкритого експерименту серед 41 студента третього курсу німецького відділення Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Для оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів визначено критерії: володіння вміннями медіаграмотності, лексичними та граматичними навичками читання, вміннями пошукового/переглядового, ознайомлювального та вивчаючого читання. Результати проведеного експерименту, підтверджені критерієм ϕ^* – кутового перетворення Фішера, засвідчили ефективність запропонованої методики, а також більшу дієвість моделі Б порівняно з моделлю А.

Укладено методичні рекомендації для викладачів щодо формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів із використанням системи управління навчанням Moodle.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку методики формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в інших видах мовленнєвої діяльності із застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапитова Т. Г. Дидактические основы обучения иноязычному информативному чтению как средства формирования профессиональной культуры специалиста по иностранному языку. Пермь: Издательство НГУ, 2003. 171 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Александрова О. В. Язык средств массовой информации как часть коллективного пространства общества. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*. М., 2003. С. 89–99.
4. Аль-Гханімі К. Дж. Р. Навчання майбутніх філологів читання англomовних академічних текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2017. 20 с.
5. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособие. Харьков: ХНАГХ, 2009. 292 с.
6. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта, 2002. 384 с.
7. Базарова Т. И. Методика обучения студентов-филологов интерпретации профессиональных текстов на занятиях по иностранному языку (немецкий язык как дополнительная специальность): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2008. 19 с.
8. Балахонов А. С. Методика обучения иноязычному информативному чтению в неязыковом вузе (2–3 этапы, английский язык): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Пермский государственный технический университет». Пермь, 1990. 295 с.

9. Барбакова Е. В. Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей: дисс. ... канд. пед. наук :13.00.02 / Бурят. гос. ун-т. УланУдэ, 2005. 184 с.
10. Белкина Н. В. Разработка технологии компьютерной поддержки при обучении чтению аутентичных текстов студентов неязыковых вузов (на материале финского языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004. 210 с.
11. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник. Изд. 2-е. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. 232 с.
12. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.
13. Білоножко Н. Є. Методика формування стратегічної англійської компетентії старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 263 с.
14. Биков В. Ю., Гриценчук О. О., Жук Ю. О. та ін. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: кол. монографія. Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. Київ: Атіка, 2015. С. 77–140.
15. Биконя О. П. Организация самостоятельной внеаудиторной работы будущих экономистов по деловому английскому языку с использованием электронного пособия. *Научно-практический журнал «Современный научный вестник»*. Белгород, 2013. № 39 (178). С. 19–26.
16. Биконя О. П. Організація самостійної позааудиторної роботи з ділової англійської мови студентів немовних спеціальностей засобами. *Придніпровський научний вестник: научний журнал. Наука и образование*. 2014. № 6 (153). С. 88–93.
17. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. Москва: Просвещение, 1988. 256 с.

18. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2006. 326 с.

19. Боднар С. І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 25 с.

20. Болдова Т. А. Методика обучения студентов старших курсов иностранному языку в телекоммукационных сетях с использованием интернет-технологий: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. пед. ун-т. Москва, 2005. 209 с.

21. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови): атореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. держ. лінгв. ун-т. Київ, 2000. 308 с.

22. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс: учеб. Москва: Прогресс–Традиция; ИНФРА–М, 2004. 416 с.

23. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 501 с.

24. Буран Г. Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированому чтению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Томский политех. ун-т. Томск, 2006. 176 с.

25. Бухбиндер В. А., Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. Киев: Издательское объединение «Вища школа». 1988. 56 с.

26. Вавіліна С. Г. Методика навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англомовних піар-текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2016. 212 с.

27. Варгина Е. И. Научный текст: функция воздействия: дисс. ... д-ра фил. наук: 10.02.04 / Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2004. 275 с.
28. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
29. Варченко В. В. Цитатная речь в медиа-тексте: монография. Москва: URSS. ЛКИ, 2007. 236 с.
30. Васильева А. Н. Газетно-публицистический стиль речи. Москва: Русский язык, 1982. 197 с.
31. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2003. 282 с.
32. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1986. 128 с.
33. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 4-е, пераб. и доп. Москва: Рус. язык, 1990. 246 с.
34. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля. Дніпропетровськ, 2013. 228 с.
35. Гализина Е. Г. Лингводидактические особенности формирования навыков профессионально-ориентированного чтения на английском языке (грамматический аспект): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Воронежский гос. техн ун-т. Воронеж, 1998. 170 с.
36. Галустова К. Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей в процесі читання художніх текстів. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 1(17). С. 34–37.
37. Гальперин И. Р. Информативность единиц языка. Москва: Высшая школа, 1974. 159 с.

38. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. Москва: АРКТИ, 2000. 165 с.
39. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. университетов и факульт. ин. яз. высш. учеб. заведений. 3-е изд. стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
40. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 2009. № 2. С. 13-16.
41. Гапонова С. В. Комплекси вправ для формування іншомовної компетенції у переглядовому читанні інформаційних газетних статей. *Іноземні мови*. 2008. № 1. С. 3-7.
42. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. №2. С. 17-21.
43. Гладкий М. Наша газетна мова. Київ: Держвидав, 1928. 178 с. (Фотопередрук з післямовою О. Горбача). Мюнхен: Вид-во українського вільного університету, 1992. 178 с.
44. Глухов В. П. Основы психолінгвістики: учеб. пособие для студентов педвузов. Москва: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
45. Глушко Т. В. Навчання читання англomовної періодичної літератури студентів немовних вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. ун-т «Одеська юридична академія». Одеса, 2011. 20 с.
46. Головач Т. М. Екзотизми як маркери міжкультурної комунікації (на матеріалі сучасних англomовних медіатекстів): дис. ... канд. пед. наук: 10.02.04 / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2016. 239 с.
47. Голуб И. Б. Литературное редактирование: учеб. пособие. Москва: Логос. 432 с.
48. Григорьева О. Н. Публицистический стиль в системе функциональных разновидностей языка. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / отв. ред. М. Н. Володина. Москва, 2003. С. 167-180.

49. Гринкруг Л. С., Б. Е. Фишман. Человеческий потенциал вуза: потребности и возможности развития: монография. Минобрнауки России, Федеральное гос. бюдж. образов. учрежд. высш. проф. образования «Дальневосточная гос. социально-гуманитарная акад.». Биробиджан: ДВГСГА, 2011. 226 с.

50. Гришина М. С. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети Интернет (на основе комплекса компьютерных программ): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Перм. гос. техн ун-т. Пермь, 2003. 242 с.

51. Гришина О. А. Методика комунікативно спрямованого тестування англомовної компетенції в читанні у майбутніх інженерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 22 с.

52. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2016. 286 с.

53. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Южный федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2007. 47 с.

54. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир: Типография им. 50-летия Октября, 1980. 103 с.

55. Гуртовая Н. Г. Роль и место методов математической статистики в педагогических исследованиях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Волжская госуд. инженер.-пед. академия. Н. Новгород, 2004. 200 с.

56. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010. № 1(3). Т. 2. С. 11–20.

57. Дегтярѡва Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ,, 2006. 241с.

58. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. Москва: Наука, 1984. 268 с.
59. Дроздова І. П. Стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 1. С. 186–193.
60. Жаркова Т. И., Сороковых Г. В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. Изд. 2-е, стер. Москва: ФЛИНТА, 2014. 321 с.
61. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
62. Задорожна І. П. Developing Language Learning Strategies and Self-Evaluation Skills as Key Factors in Promoting Prospective FL Teachers' Autonomy. *Педагогічний альманах : збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 69–75.
63. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
64. Зильберман Л. И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. Москва: Наука, 1988. 161 с.
65. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва: Русский язык. 1989. 219 с.
66. Ишханян Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку (английский язык в неязыковом педагогическом вузе): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 1996. 242 с.
67. Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *«Молодий вчений»*. 2017. № 5 (45). С. 365–368.

68. Китаева С. О. Отбор оригинальных специальных текстов для обучения чтению на английском языке и методика их использования на III этапе неязыкового педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Киев. гос. пед. ин-т иностр. языков. Киев, 1989. 264 с.

69. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1983. 197 с.

70. Клушина И. М. Стилистика публицистического текста. Москва: Медиамир, 2008. 210 с.

71. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6(26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451> (дата звернення: 29.11.2018).

72. Кожедуб Л. Г. Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 305 с.

73. Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. Функциональные типы русской речи. Москва: Высшая школа, 1982. 223 с.

74. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь: Перм. ун-т. 1972. 395 с.

75. Колесникова И. Л., Долгина И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.

76. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 286 с.

77. Кузнецова Г. А. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. лингв. ун-т. Москва, 2004. 246 с.

78. Кузнецова Н. В. Публицистический текст: Лингвистический анализ: учеб. пособие. Москва: Флинта: Наука, 2010. 304 с.
79. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. Москва: Высш. шк., 1986. 144 с.
80. Леонтьев А. А. Восприятие текста как психологический процесс. *Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия*. Киев: Вища школа, 1979. С. 18–30.
81. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. факульт. вузов. Москва: Высш. школа, 1981. 159 с.
82. Ляховицкий М. В., Гринюк Г. А. Некоторые результаты экспериментального исследования влияния сложности текста на процесс его понимания при чтении. *Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков*. Київ: Вища школа, 1981. С. 160–167.
83. Магазова Н. З. Обучение студентов неязыкового вуза самостоятельному профессионально ориентированному чтению научно-технических текстов (на материале английского языка): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Минск. гос. лингв. ун-т. Минск, 1995. 17 с.
84. Майер Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2016. 735 с.
85. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англomовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 217 с.
86. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельн. нац ун-т. Хмельницький, 2011. 21 с.
87. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. / ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

88. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова та ін. Київ: Академія, 2010. 327 с.
89. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / О. Б. Бігич та ін. / ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.
90. Миловидов В. А. От семиотики текста к семиотике дискурса: пособие по спецкурсу. Тверь: Тверской государственной университет, 2000. 98 с.
91. Мильруд Р. П., Гончаров А. А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста. *Иностранные языки в школе*. 2003. №1. С. 12–18.
92. Морська Л. І. Методична система підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 243 с.
93. Морська Л. І. Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2007. 242 с.
94. Мосина М. А. Обучение профессионально-ориентированному информативному чтению диалогу англоязычных научно-методических текстов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Перм. гос. техн. ун-т. Пермь, 2001. 230 с.
95. Мунтян А. О. Використання автентичних письмових та аудіо/відео матеріалів при навчанні іноземної мови. Збірник наукових праць «*Англістика та американістика*». Дніпро, 2015. Вип. 12. С. 95–106.
96. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. 2010. № 3. С. 3–10.
97. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
98. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*. 1999. № 2. С. 6–12.

99. Панова Л. В. Обучение студентов 3 курса языкового вуза пониманию политического дискурса (на примере немецкоязычных текстов теленовостей): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бурят. гос. ун-т. Горно-Алтайск, 2009. 218 с.
100. Пассов Е. И. Коммукативной метод обучения иностранному говорению. Москва: Просвещение, 2004. 286 с.
101. Петрова Н. В. Текст и дискурс. *Вопросы языкознания*. 2003. № 6. С. 123–131.
102. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 564 с.
103. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
104. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2004. 416 с.
105. Прадівляний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2006. 21 с.
106. Присяжнюк Т. А., Назарова Р. З. Дискурс печатных СМИ vs. газетно-публицистический стиль. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Филология. Журналистика. 2012. Вып. 4. С. 102–106.
107. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2004. 260 с.

108. Разуваева Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. Тула, 2006. 234 с.

109. Рихтер И. С. Риторика гипертекста: логико-семантическая структура электронного аргумента. *Вопросы гуманитарных наук*. 2005. № 5. С. 179–187.

110. Роберт И. В. О понятийном аппарате информатизации образования. *ИНФО*. 2002. №12. С. 4–6.

111. Робоча програма навчальної дисципліни «Практичний курс німецької мови» для студентів за напрямом підготовки 6,020303 Філологія. Мова та література (німецька) / розробник Л. І. Маєвська. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 14 с.

112. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку (на английском языке). Москва: Просвещение, 1983. 350 с.

113. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 277 с.

114. Рубцова А. В. Обучение продуктивному филологическому чтению на иностранном языке в условиях самостоятельной работы студентов языковых факультетов педагогических университетов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2006. 21 с.

115. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної літератури у вищих мовних навчальних закладах: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2004. 255 с.

116. Саєнко Н. В. Періодична преса як засіб оволодіння іноземною мовою студентами вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський держ. пед ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 21 с.

117. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238с.
118. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике. Москва: Еврошкола, 2004. 236 с.
119. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. 232 с.
120. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2004. 350 с.
121. Сисоева С. О., Кристопчук С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навчально-методичний посібник. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.
122. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–98.
123. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: збірник наук. праць*. 1992. С. 9–14.
124. Смелякова Л. П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза: (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гос. пед. ун-т. Санкт-Петербург. Санкт-Петербург, 1993. 32 с.
125. Смирнова Л. Н. К вопросу об использовании приемов быстрого чтения в процессе обучения иностранному языку. Обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург: КАРО, 2003. С. 123–131.
126. Смирнова Л. Н. Организация работы с текстом для просмотрового чтения. *Обучение иностранным языкам в школе и вузе*. Санкт-Петербург: КАРО, 2001. С. 74–81.
127. Смирнова-Трибульская С. М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE: навч.-метод. посіб. Херсон: Видавництво Айлант, 2007. 465 с.

128. Солганик Г. Я. О языке и стиле газеты. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*: учеб. пособие / ред. М. Н. Володина. Москва: Изд-во МГУ, 2003. С. 261–268.

129. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Аст: Астрель, 2008. 272 с.

130. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. Москва: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.

131. Соловова Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. Москва: Просвещение, 2004. С. 98–112.

132. Солонцова Л. П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): учебник для пед. вузов. Павлодар: ПГПИ, 2009. 248 с.

133. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под редакцией М. Н. Кожинной. Москва: «Флинта», «Наука». 2003. с. 204.

134. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва та ін. / ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболева. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.

135. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. Київ: «ІНКОС», 2006. 248 с.

136. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2007. 20 с.

137. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: учеб. пособие. Москва: Аспект Пресс, 2000. 312 с.

138. Титова С. В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 267 с.

139. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

140. Ференчук І. О. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Педагогічний дискурс: збірник наук. праць*. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 169–174.

141. Ференчук І. О. Експериментальна перевірка методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. Випуск 40. С. 169–174.

142. Ференчук І. О. Добір навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Випуск 33. С. 204–210.

143. Ференчук І. О. Критерії відбору навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki: Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej* (Warszawa, 30.03.2017–31.03.2017). Warszawa, 2017. Str. 174–179.

144. Ференчук І. О. Лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць*. Педагогічні науки. Запоріжжя, 2016. Вип. 2. С. 115–123.

145. Ференчук І. О. Проблема формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів у контексті сучасних досліджень. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2016. Вип. 30. С. 212–218.

146. Ференчук І. О. Специфіка формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів (лінгвістичний аспект). *Дослідження та впровадження в початковий процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом*: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Одеса, 15 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 237–240

147. Ференчук І. О. Сучасний стан дослідження проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір*: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв, 11–15 квітня 2016. С. 353–358.

148. Ференчук І. О. Формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів з використанням системи Moodle. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 11–12 листопада 2016 р.) Тернопіль, 2016. С. 216–219.

149. Ференчук-Піонтковська І. О. Зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. Тернопіль, 2018. № 3. С. 118–127.

150. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. Москва: Высшая школа, 2005. 225 с.

151. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 3. С. 18–22.

152. Хан Г. Н. Социокультурные и индивидуально-психологические особенности читательской деятельности студентов: дисс. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 1999. 161 с.

153. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.

154. Шарова Н. А. Психолінгвістическа модель восприяття художественного текста и задачи обучения чтению в языковом вузе. Межвуз. сб. науч. трудов *«Психолінгвістическіе основы и методическіе закономерности обучения иноязычной речи»*. Воронеж: Из-во Воронежского ун-та, 1984. С. 52–56.
155. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. Ленинград: Просвещение, 1986. 223 с.
156. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2004. 346 с.
157. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд. центр Воронежского университета, 1971. 144 с.
158. Штульман Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Центр научн. орг-ции труда и упр-ия ЦУ ОХР. Москва, 1982. 52 с.
159. Щербина О. А. Швидке створення облікових записів студентів та їх реєстрація в курсах платформи Moodle 2. *Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць*. Херсон. Вид. Херсонськ. держ. у-ту, 2015. № 23. С. 79–89.
160. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.
161. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособ. для препода. и студ. Москва: Филоматис, 2004. 416 с.
162. Юрченко М. Г. Комунікативно-прагматичні аспекти публіцистичних текстів жанру «стаття». *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. Вип. 3. С 338–340.
163. Ямских Т. Н. Методика дистанционного обучения иноязычному информативному чтению (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Красноярский госуд. университет. Красноярск, 2004. 210 с.

164. Ama. Reform ermordet. *Spiegel*, 2016. Nr.21. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144886550.html> (дата звернення: 16.01.2019).
165. Amann M., Müller M., Neukirch R., Pfister R., Sauga M., Schult Ch. Die Uhr tickt. *Spiegel*, 2016. Nr. 3. URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-141495073.html> (дата звернення: 16.01.2019).
166. Anderson J. Exploring Second Language. Issues and Strategies. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999. 129 p.
167. Anstageslicht.de URL: <https://www.anstageslicht.de> (дата звернення: 16.01.2019).
168. Backes L., Bartsch M., Baumgärtner M., Diehl J., Jüttner J., Neumann C., Schindler J., Ulrich A., Wiedmann-Schmidt W. Nicht zu fassen. *Spiegel*, 2016. Nr. 21 URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144886547.html> (дата звернення: 16.01.2019).
169. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*. 2006. Vol. 6. No. 2. P. 60–69.
170. Bimmel P., Rampillion U. Lernautonomie und Lernstrategien. Gesamthochschule Kassel, 2000. 208 S.
171. Bota A. «Ich bin frustriert». *Die Zeit*, 2016. Nr. 9. URL: <https://www.zeit.de/2016/09/ukraine-krise-natalija-jaresko/seite-3> (дата звернення: 16.05.2019).
172. Brigitte. URL: <https://www.brigitte.de> (дата звернення: 16.05.2019).
173. Brinker K. Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schidt, 1997. 165 S.
174. Brinkbäumer K., Pfister R., Sauga M. «Der Wut eine Stimme geben» *Spiegel*, 2016. Nr.20. URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144788047.html> (дата звернення: 17.01.2019).
175. Cedefop. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en> (дата звернення: 17.01.2019).
176. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universität und pädagogischen Hochschulen / Бориско Н., Гутник В., Кліментьєва М., Ігнатенко Т. та інші. Київ, 2004. 256 с.

177. Der Tagesspiegel. URL: <https://www.tagesspiegel.de> (дата звернення: 17.01.2019).
178. Deutschland.de. URL: <https://www.deutschland.de> (дата звернення: 17.01.2019).
179. Die Bonn. URL: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift> (дата звернення: 17.01.2019).
180. Diekmann F., Kollenbroich B. Was heisst schon arm? *Spiegel*, 2016. Nr. 21. URL: <https://spiegel.de/SP/2016/21/144886577/index.html> (дата звернення: 16.01.2019).
181. Die Welt. URL: <https://www.welt.de> (дата звернення: 17.01.2019).
182. Dubin F., Eskey D. Dealing with texts. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Reading, M.A.: Addison-Wesley Publishing Company, 1986. P. 127–160.
183. Ex-Radprofi Schumacher schafft Ironman-Qualifikation / Süddeutsche Zeitung, November 6, 2018. URL: <https://www.sueddeutsche.de/news/sport/triathlon-berlin-ex-radprofi-schumacher-schafft-ironman-qualifikation-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-181206-99-119310> (дата звернення: 17.01.2019).
184. Ferenchuk I. Experimental efficiency testing of the methodology of forming and developing of German competence in reading mass media texts of future philologists. *New challenges of world science: Proceedings of VI International scientific conference*. Morrisville, 2017. P. 150–155.
185. Ferenchuk I. Sub-system of Exercises for Forming German Competence in Reading Mass Media Texts of Future Philologists with the Use of the Moodle E-Learning Management System. *Intellectual Archive*. Toronto, 2017. Vol. 6. No. 2. P. 22–35.
186. Ferenchuk-Piontkovs'ka I. Publizistische Texte im Deutschunterricht: Lesetexte und Aufgaben: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Вектор, 2018. 128 с.

187. Fichtner U., Heyer J.A. Ein Fest fürs Überleben. *Spiegel*, 2016. Nr. 22. URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144989260.html> (дата звернення: 17.01.2019).

188. Fischer T. Der Deutsche schreit. *Die Zeit*, 2016. Nr. 1. URL: <https://www.zeit.de/2016/01/jahresrueckblick-2015-thomas-fischer-bundesrichter> (дата звернення: 17.01.2019).

189. Fleischhauer J. Lügenpresse, weit verbreitet. *Spiegel*, 2016. Nr. 18. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144545866.html> (дата звернення: 16.01.2019).

190. Gabriel droht Russland mit weiteren Sanktionen. *F.A.Z*, Mai 25, 2016. URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/sigmar-gabriel-droht-putin-mit-weiteren-sanktionen-12945078.html> (дата звернення: 16.01.2019).

191. Grzesik J. Text verstehen lernen und lehren. Stuttgart, 1990. 405 s.

192. Harmer J. The practice of English language teaching. 3rd ed.. Essex: Pearson Education Limited, 2004. 371 p.

193. Hedge T. Using Readers in Language Teaching. London: Phoenix ELT, 1996. 152 p.

194. Heute schon gesüßt? *Die Zeit*, März 31, 2016. URL: <https://www.zeit.de/2016/15/zucker-steuer-ernaehrung-uebergewicht> (дата звернення: 17.01.2019).

195. Jauer M. Was kann der deutsche Ingenieur? *Die Zeit*, 2018. Nr. 41. URL: <https://www.zeit.de/2018/41/ingenieure-autoindustrie-motoren-dieselskandal-ansehen> (дата звернення: 17.01.2019).

196. Joffe J. Die Schwäche der Weltenzünder. *Die Zeit*, 2016. Nr. 1. URL: <https://www.zeit.de/2016/01/weltpolitik-islamischer-staat-russland-imperialismus-zukunft> (дата звернення: 17.01.2019).

197. Klawitter N. Blödsinn in Tüten. *Spiegel*, 2014. Nr. 50. URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-130754226.html> (дата звернення: 17.01.2019).

198. Kurbjuweit D. Heilige Zahlen. *Spiegel*, 2016. Nr. 20. URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144788030.html> (дата звернення: 17.01.2019).

199. Laveau I. Sach-und Fachtexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer). Goethe-Institut. München:Langenscheidt, 1985. 312 S.
200. Le. Gute Tage, schlechte Tage. *Spiegel*, 2016. Nr. 21. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144886591.html> (дата звернення: 16.01.2019).
201. Maier A. Ganz schön was los hier. *Die Zeit*, 2016. Nr. 15. URL: <https://www.zeit.de/2016/15/provinz-grossstadt-menschen-vorurteile> (дата звернення: 16.01.2019).
202. McCarthy M. Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 205 p.
203. Millrood R. Modules in ELT Methodology. Tambov, 2000. P. 153–160.
204. Mummert I., Krumm H-J. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2 Halbband. Berlin New York: Walter de Gruyter. 2000. S. 942–955.
205. Natur und Landschaft. URL: <https://www.natur-und-landschaft.de> (дата звернення: 16.01.2019).
206. News 4 kids. URL: <http://www.news4kids.de/wissen/technik/article/die-geschichte-des-internets> (дата звернення: 16.01.2019).
207. Nuttall Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Macmillan Heinemann, 1996. 282 p.
208. Oxford R. L. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning. *Language Learning Strategies in Independent Settings* / ed. Hurd S., Lewis T. Cromwell Press Ltd., 2008. P. 41–63.
209. Oxford R. L. Language Learning Strategies. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. 343 p.
210. Ökosystem Erde. URL: <http://www.oekosystem-erde.de/html/globale-aenderungen.html> (дата звернення: 16.01.2019).
211. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. München: Max Hueber Verlag, 2000. 136 S.

212. Sanderson P. Using Newspapers in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 275 p.

213. Schneider S. Sprachlernende digital betreuen. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 33. Klett-Verlag, 2005. S. 4–46.

214. Silberstein S. Techniques and Resources in Teaching Reading. Oxford: Oxford University Press, 1994. 125 p.

215. Smolczyk A. Schadenfloh. *Spiegel*, 2016. Nr. 21. URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144886575.html> (дата звернення: 16.01.2019).

216. Soldat nach Tötung eines Palästinensers festgenommen. *Die Zeit*, März 24, 2016. URL: <https://www.zeit.de/2016/15/zucker-steuer-ernaehrung-uebergewicht> (дата звернення: 17.01.2019).

217. Sontheimer M. Verraten in Moskau. *Spiegel*, 2016. Nr. 22. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144989286.html> (дата звернення: 16.01.2019).

218. Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/> (дата звернення: 16.01.2019).

219. Spörrle M. Kriminelle Kunden bei der Berenberg Bank? *Die Zeit*, April 14, 2016. URL: <https://www.zeit.de/hamburg/stadtleben/2016-04/elbvertiefung-hamburg-14-04-16> (дата звернення: 16.01.2019).

220. Strevens P. New Orientations in the Teaching of English. Oxford: Oxford University Press, 1977. P. 89–108.

221. Süddeutsche Zeitung. URL: <https://www.sueddeutsche.de/thema/Umweltschutz> (дата звернення: 16.01.2019).

222. Tissen G. Heute schon gesüßt? *Die Zeit*, 2016. Nr. 15. URL: <https://www.zeit.de/2016/15/zucker-steuer-ernaehrung-uebergewicht> (дата звернення: 16.01.2019).

223. Ulrich B., Geis M. «Hitler hat den Deutschen das Rückgrat gebrochen» *Die Zeit*, 2016. Вип. 17. URL: <https://www.zeit.de/2016/17/alexander-gauland-afd-cdu-konservatismus/komplettansicht> (дата звернення: 17.01.2019).

224. USA und EU wollen TTIP-Gespräche 2016 abschließen. *Die Zeit*, April 29, 2016. URL: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2016-04/ttip-usa-eu-freihandelsabkommen-abschluss> (дата звернення: 16.01.2019).
225. Verlagsgruppe Random House. URL: <https://www.randomhouse.de/Autor/Nils-Klawitter/p608913.rhd> (дата звернення: 16.01.2019).
226. Wagner W., Zand B. «Wir sind die Gejagten!» *Spiegel*, 2016. Nr. 21. URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-144886590.html> (дата звернення: 16.01.2019).
227. Wallace C. Reading. Oxford: Oxford University Press, 1996. 161 p.
228. Wallace C. Reading. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages* /ed. by R. Carter and D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 21–27.
229. Wallece P. *The Psychology of the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 264 p.
230. Warschauer M., Shetzer M. *Internet for English Teaching: guidelines for teachers*. Alexandria, VA: TESOL, 2000. 176 p.
231. Was jetzt auf Dieselfahrer in Essen zukommt / *Spiegel*, November 16, 2018. URL: <http://www.spiegel.de/auto/aktuell/fahrverbote-essen-was-man-als-diesel-fahrer-wissen-muss-a-1238893.html> (дата звернення: 16.01.2019).
232. Weihnachtsbaum der Bürger / *Süddeutsche Zeitung*, November 29, 2017. URL: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/berg-am-laim-weihnachtsbaum-der-buerger-1.4232746> (дата звернення: 16.01.2019).
233. Westhoff G. *Fertigkeit Lesen*. Goethe-Institut, München, 1997. 176 s.
234. Widdowson H.G. Directions in the teaching of discourse. *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics* / ed. S.P. Corder. N.Y, 1973. 225 p.
235. Williams Ed. *Reading in the Language Classroom: Essential Language Teaching Series*. London: Macmillan Publishers Ltd, 1991. 138 p.
236. *Zeit Online*. URL: <http://www.zeit.de/index> (дата звернення: 16.01.2019).

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок опитувального листа студентів

Шановний респонденте! Пропонуємо Вам висловити свою точку зору та відповіді на запитання анкети. Ваші відверті відповіді допоможуть нам глибше зрозуміти Ваші потреби та врахувати їх при організації навчального процесу з німецької мови у вищих закладах освіти. Анкетування є анонімним, результати якого будуть використані лише для наукового дослідження з проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Дайте, будь ласка, відповіді на запитання у письмовій формі або поставте «+» біля вибраного Вами варіанту відповіді, в залежності від форми запитання. Просимо Вас бути максимально відвертими та уважними при заповненні анкети.

Ваш навчальний заклад _____

I. З якою метою Ви вивчаєте німецьку мову?

- Планую працювати за фахом.
- Німецька мова є обов'язковою для вивчення за навчальним планом.
- Батьки вважають, що німецька мова буде потрібна мені в майбутньому.
- Інше (будь ласка, вкажіть) _____

II. Чи читаєте Ви німецькомовні періодичні видання?

- Так.
- Ні.

III. Якщо відповідь на запитання II «ні», то чому?

- Не цікаво.
- Вважаю, що немає потреби
- Не запропоновано викладачем.
- Інше

IV. Коли Ви читаєте німецькомовні газетно-журнальні статті?

- У вільний час.
- На практичних заняттях з німецької мови.
- Не читаю.
- Інше (будь ласка, вкажіть) _____

V. Статті з яких німецькомовних газет та журналів Ви читаєте?

- Die Zeit.
- Die Welt.
- Der Spiegel.
- Focus.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Інше (будь ласка, вкажіть) _____

VI. Як часто Ви читаєте німецькомовні газетно-журнальні статті?

- Регулярно.
- Інколи.
- Майже не читаю.
- Ніколи.
- Інше (будь ласка, вкажіть) _____

VII. З якою метою Ви читаєте газетно-журнальні статті німецькою мовою? (можна обрати декілька варіантів)

- Для задоволення.
- Для отримання нової інформації.
- Для поповнення словникового запасу.
- Щоб виконати завдання, поставлене викладачем
- Не доводилося читати
- Інше (будь ласка, вкажіть) _____

VIII. Чи цікаво Вам читати німецькомовні газетно-журнальні статті?

Так. Чому? _____

Ні. Чому? _____

IX. Які труднощі виникають у Вас під час читання німецькомовних газетно-журнальних статей? (можна обрати декілька варіантів)

- Розуміння значення лексичних одиниць.
- Розуміння граматичних явищ та вміння їх розрізняти
- Розуміння теми / проблематики статті.
- Розуміння погляду автора.
- Орієнтування в структурі статті.
- Розуміння карикатур, малюнків, ілюстрацій, схем, графіків.
- Ніяких.
- Інше (будь ласка, вкажіть) _____

X. Які, на Ваш погляд, причини виникнення цих труднощів?

- Недостатній рівень володіння німецькою мовою.
- Невміння орієнтуватися у структурі статті.
- Інше (будь ласка, вкажіть) _____

XI. Чи хотіли би Ви прочитати на практичних заняттях з німецької мови газетно-журнальні статті за наведеними нижче темами? Заповніть дану таблицю.

Тематика газетно-журнальних статей	Цікаво	Тільки якщо потрібно для навчання	Не цікаво
Історія кіно			
Кіноіндустрія та жанри кіно			
Життя та кар'єра кінозірок			
Кінофестивалі			
Види мистецтва			
Музеї			
Визначні художники			
Характер та зовнішність			
Почуття та емоції			
Емансипація жінки. Сім'я та/чи кар'єра? Стосунки між чоловіком та жінкою			
Менталітет, стереотипи та кліше			
Національні та сімейні свята			
Технічний прогрес та навколишнє середовище			
Промисловість та сільське господарство			
Проблеми екології			
Захист навколишнього середовища			
Система середньої освіти			
Типи шкіл			
Дисципліна у школі			
Німецькомовні країни. Мовна політика			
Мовні норми			
Професійна лексика			
Майбутнє німецької мови			
Засоби масової інформації			
Преса			
Радіо			
Телебачення			

XII. Які ще газетно-журнальні статті з тем «Кіно», «Мистецтво», «Суспільство та особистість», «Світ навколо нас», «Вік живи – вік учись», «Роль німецької мови у світі», «Засоби масої інформації» Вам було б цікаво прочитати на практичних заняттях з німецької мови? (будь ласка, вкажіть)

XIII. Яка інформація є для Вас особистісно значущою? (можна обрати декілька варіантів)

- Нова.
- Змістовна.
- Цікава.
- Та, яку можна використати у навчальній діяльності.
- Та, яку можна використати у майбутній професійній діяльності.
- Оригінальна.
- Важко відповісти.
- Інше (будь ласка, вкажіть)_____

XIV. Як Ви використовуєте або можете використати отриману з газет та журналів інформацію? (можна обрати декілька варіантів)

- При спілкуванні з носіями мови.
- При підготовці до семінарських занять з інших предметів.
- При проходженні педагогічної практики у школі.
- Ніяк.
- Інше (будь ласка, вкажіть)_____

XV. Чи подобається Вам працювати з комп'ютерними програмами?

- Так.
- Ні.

XVI. Чи маєте Ви досвід роботи у системі Moodle?

- Так.
- Ні.

Якщо так, то який (будь ласка, вкажіть)?_____

XVII. Чи вважаєте Ви корисним використання системи Moodle для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів?

Так.

Ні.

XVIII. Чи потрібне Вам додаткове навчання для формування навичок роботи з системою Moodle?

Потрібне.

Не потрібне.

Інше (будь ласка, вкажіть)_____

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Результати опитування студентів

Зведені дані анкети

1. З якою метою Ви вивчаєте саме німецьку мову?

- ✓ Планую працювати за фахом. 82 % студентів
- ✓ Німецька мова є обов'язковою для вивчення за навчальним планом. 4 % студентів
- ✓ Батьки вважають, що німецька мова буде потрібна мені в майбутньому. 4 % студентів
- ✓ Інше (будь ласка, вкажіть) 10 % студентів

2. Чи читаєте Ви німецькомовні періодичні видання?

- ✓ Так. 71.4 % студентів
- ✓ Ні. 28.5 % студентів

3. Якщо відповідь на запитання П «ні», то чому?

- ✓ Не цікаво. 12.2 % студентів
- ✓ Вважаю, що немає потреби 4 % студентів
- ✓ Не запропоновано викладачем. 8.1 % студентів
- ✓ Інше 6.1 % студентів

4. Коли Ви читаєте німецькомовні газетно-журнальні статті?

- ✓ У вільний час. 67.3 % студентів
- ✓ На практичних заняттях з німецької мови. 20.4 % студентів
- ✓ Не читаю. 22.4 % студентів
- ✓ Інше (будь ласка, вкажіть)

5. Статті з яких німецькомовних газет та журналів Ви читаєте?

- ✓ Die Zeit. 28.5 % студентів
- ✓ Die Welt. 18.3 % студентів
- ✓ Der Spiegel. 59.1 % студентів
- ✓ Focus. 2 % студентів

- ✓ Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- ✓ Інше (будь ласка, вкажіть) 10.2 % студентів

6. Як часто Ви читаєте німецькомовні газетно-журнальні статті?

- ✓ Регулярно. 2 % студентів
- ✓ Інколи. 65.3 % студентів
- ✓ Майже не читаю. 16.3 % студентів
- ✓ Ніколи. 16.3 % студентів
- ✓ Інше (будь ласка, вкажіть)

7. З якою метою Ви читаєте газетно-журнальні статті німецькою мовою?

(можна обрати декілька варіантів)

- ✓ Для задоволення. 20.4 % студентів
- ✓ Для отримання нової інформації. 59.1 % студентів
- ✓ Для поповнення словникового запасу. 51 % студентів
- ✓ Щоб виконати завдання, поставлене викладачем 18.3 % студентів
- ✓ Не доводилося читати 2% студентів
- ✓ Інше (будь ласка, вкажіть)

8. Чи цікаво Вам читати німецькомовні газетно-журнальні статті?

- ✓ Так. Чому? 98 % студентів
- ✓ Ні. Чому?

9. Які труднощі виникають у Вас під час читання німецькомовних газетно-журнальних статей? (можна обрати декілька варіантів)

- ✓ Розуміння значення лексичних одиниць. 59.1 % студентів
- ✓ Розуміння граматичних явищ та вміння їх розрізняти 24.4 % студентів
- ✓ Розуміння теми / проблематики статті. 8.1 % студентів
- ✓ Розуміння точки зору автора. 8.1 % студентів
- ✓ Орієнтування в структурі статті. 8.1 % студентів
- ✓ Розуміння карикатур, малюнків, ілюстрацій, схем, графіків. 2 % студентів
- ✓ Ніяких.
- ✓ Інше (будь ласка, вкажіть) 4 % студентів

10. Які, на Ваш погляд, причини виникнення цих труднощів?

- ✓ Недостатній рівень володіння німецькою мовою. 79.5 % студентів
- ✓ Невміння орієнтуватися у структурі статті. 20.4 % студентів
- ✓ Інше (будь ласка, вкажіть)

11. Чи хотіли би Ви прочитати на практичних заняттях з англійської мови газетно-журнальні статті за наведеними нижче темами? Заповніть дану таблицю.

Тематика газетно-журнальних статей	Цікаво	Тільки якщо потрібно для навчання	Не цікаво
Історія кіно	54.6 %	30.4 %	20.2 %
Кіноіндустрія та жанри кіно	66.9 %	22.2%	16.1 %
Життя та кар'єра кінозірок	64.8 %	28.3%	16.1 %
Кінофестивалі	64.8%	20.3 %	20.2 %
Види мистецтва	56.7 %	32.4 %	16.1 %
Музеї	28.3%	40.6 %	24.2 %

Визначні художники	40.6%	40.6 %	14 %
Характер та зовнішність	56.9%	26.3 %	
Почуття та емоції	61%	20.2 %	14 %
Емансипація жінки. Сім'я та/чи кар'єра? Стосунки між чоловіком та жінкою	50.8 %	28.3 %	16.1 %
Менталітет, стереотипи та кліше	54.8 %	30.4 %	12 %
Національні та сімейні свята	42,6 %	36.5 %	16.1 %
Технічний прогрес та навколишнє середовище	28.3 %	40.6 %	34.4 %
Промисловість та сільське господарство	14%	38.5 %	44.6 %
Проблеми екології	18.1%	44.6 %	30.5 %
Захист навколишнього середовища	22.2%	42.6 %	28.3 %
Система середньої освіти	26.3 %	44.6 %	24.2 %
Типи шкіл	20.2 %	44.6 %	30.4 %
Дисципліна у школі	24.2 %	40.6 %	26.3 %
Німецькомовні країни. Мовна політика	48.7 %	36.5 %	
Мовні норми	30.4 %	36.5 %	28.3 %
Професійна лексика	44.6 %	32.4 %	16.1 %
Майбутнє англійської мови	30.4 %	32.4 %	20.2 %
Засоби масової інформації	34.4 %	40.6 %	14 %
Преса	34.4 %	40.6 %	16, 1 %
Радіо	30.4 %	46.7 %	14 %
Телебачення	48.7 %	24.2 %	14 %

12. Які ще газетно-журнальні статті з тем «Кіно», «Мистецтво», «Суспільство та особистість», «Світ навколо нас», «Вік живи – вік учись», «Роль німецької мови у світі», «Засоби масої інформації» Вам було б цікаво прочитати на практичних заняттях з німецької мови?

- | | |
|------------------------------|------------------|
| ✓ Голівуд | 56.9 % студентів |
| ✓ Мода | 64.6 % студентів |
| ✓ Психологія людини | 32.4 % студентів |
| ✓ Подорожі | 69.1 % студентів |
| ✓ Рідкісні тварини | 42.1 % студентів |
| ✓ Система освіти у Німеччині | 28.9 % студентів |
| ✓ Спорт | 36.1 % студентів |

13. Яка інформація є для Вас особистісно значущою? (можна обрати декілька варіантів)

- | | |
|---|------------------|
| ✓ Нова. | 48.9 % студентів |
| ✓ Змістовна. | 32.6 % студентів |
| ✓ Цікава. | 81.6 % студентів |
| ✓ Та, яку можна використати у навчальній діяльності. | 32.6 % студентів |
| ✓ Та, яку можна використати у майбутній професійній діяльності. | 42.6 % студентів |
| ✓ Оригінальна. | 34.6 % студентів |
| ✓ Важко відповісти. | 2 % студентів |
| ✓ Інше (будь ласка, вкажіть) | |

14. Як Ви використовуєте або можете використати отриману з газет та журналів інформацію? (можна обрати декілька варіантів)

- | | |
|--|------------------|
| ✓ При спілкуванні з носіями мови. | 85.7 % студентів |
| ✓ При підготовці до семінарських занять з інших предметів. | 51 % студентів |
| ✓ При проходженні педагогічної практики у школі. | 22.4 % студентів |
| ✓ Ніяк. | 4% студентів |
| ✓ Інше (будь ласка, вкажіть) | |

15. Чи подобається Вам працювати з комп'ютерними програмами?

- | | |
|--------|-----------------|
| ✓ Так. | 95.9% студентів |
| ✓ Ні. | 4 % студентів |

16. Чи маєте Ви досвід роботи у системі Moodle?

- | | |
|--------|------------------|
| ✓ Так. | 46.9 % студентів |
| ✓ Ні. | 53.6 % студентів |

17. Чи вважаєте Ви корисним використання системи Moodle для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів?

- | | |
|--------|------------------|
| ✓ Так. | 77.5 % студентів |
| ✓ Ні. | 18.3 % студентів |

18. Чи потрібне Вам додаткове навчання для формування навичок роботи з системою Moodle?

- | | |
|------------------------------|------------------|
| ✓ Потрібне. | 40.8 % студентів |
| ✓ Не потрібне. | 5.3 % студентів |
| ✓ Інше (будь ласка, вкажіть) | 6.1 % студентів |

Додаток В

Зразок опитувального листа викладачів

Анкета для викладачів німецької мови

Шановний викладачі!

Просимо Вас висловити свої міркування щодо формування у студентів – майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів. Інформацію, отриману з цієї анкети, буде використано лише для наукового дослідження «Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів». Дайте, будь ласка, відповіді на запитання у письмовій формі або поставте «+» біля вибраного Вами варіанту відповіді.

Навчальний заклад, де Ви працюєте _____

Ваш стаж роботи _____

На якому курсі викладаєте _____

I. Чи використовуєте Ви тексти німецькомовних газет та журналів у навчальному процесі?

Так.

Ні.

II. Якщо відповідь на попереднє запитання «так», то з якою метою? (можна обрати декілька варіантів)

Для вдосконалення вмінь читання.

Для вдосконалення інших компетентностей (лексичної, граматичної, компетентності в говорінні тощо).

Для ознайомлення із соціокультурною інформацією.

Інше (будь-ласка, вкажіть) _____

III. Як часто Ви використовуєте автентичні німецькомовні газетно-журнальні статті як навчальний матеріал на практичних заняттях із німецької мови?

- Регулярно.
- Іноколи.
- Майже не використовую.
- Ніколи.
- Інше _____

IV. Якщо відповідь на запитання II «так», то які німецькомовні газети та журнали Ви використовуєте для відбору статей?

- Die Zeit.
- Die Welt.
- Der Spiegel.
- Focus.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Інше (будь ласка, вкажіть) _____

V. Чим обумовлений Ваш вибір цих періодичних видань?

- Доступність.
- Авторитетність.
- Автентичність.
- Інше _____

VI. Чи вважаєте Ви газетно-журнальні статті цінним джерелом інформації про життя та культуру німецькомовних країн?

- Так.
- Скоріше так, ніж ні.
- Скоріше ні, ніж так.
- Ні.
- Важко відповісти.
- Інше _____

VII. Що, на Вашу думку, має бути метою при формуванні компетентності у процесі читання газетно-журнальних статей?

- Оволодіння лексикою.
- Вилучення, розуміння та інтерпретація інформації.
- Оволодіння лексикою, вилучення, розуміння й інтерпретація інформації.
- Інше _____

VIII. Які чинники Ви вважаєте пріоритетними при відборі німецькомовних газетно-журнальних статей для формування компетентності в читанні (можна обрати декілька варіантів)?

- Тематичний критерій.
- Інтереси студентів.
- Інформативність текстів.
- Мовний критерій.
- Новизна матеріалу.
- Можливість практичного використання студентами отриманої інформації.
- Обсяг тексту статті.
- Інше _____

IX. Як, на Вашу думку, доцільно працювати з газетно-журнальними статтями при формуванні компетентності в читанні?

- На аудиторному занятті (дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи).
- Текстовий етап – удома, дотекстовий та післятекстовий етапи – на аудиторному занятті.
- Дотекстовий, текстовий етапи – вдома, післятекстовий етап – на аудиторному занятті.

- X.** Які засоби Ви використовуєте при роботі з газетно-журнальними статтями з метою формування німецькомовної компетентності?
- Методичні посібники.
 - Власні методичні розробки.
 - Платформа Moodle.
 - Нічого.
 - Інше _____
- XI.** Які засоби, на Вашу думку, є найбільш ефективними і зручними для студентів?
- Методичні посібники.
 - Платформа Moodle.
 - Навчальний веб-сайт.
 - Навчальна програма.
 - Інше _____
- XII.** Які методичні посібники Ви можете порекомендувати для формування німецькомовної компетентності у процесі навчання читання?
- _____
- _____
- XIII.** Чи існує, на Вашу думку, потреба у розробці методичного посібника для формування німецькомовної компетентності у процесі навчання читання німецькомовних газетно-журнальних статей?
- Так.
 - Скоріше так, ніж ні.
 - Скоріше ні, ніж так.
 - Ні.
 - Важко відповісти.
 - Інше _____

Щиро вдячні за співпрацю!

Додаток Г

Відповіді викладачів

I. Чи використовуєте Ви тексти німецькомовних газет та журналів у навчальному процесі?

- ✓ Так. 100% викладачів
- ✓ Ні.

II. Якщо відповідь на попереднє запитання «так», то з якою метою? (можна обрати декілька варіантів)

- ✓ Для вдосконалення вмінь читання. 26.6% викладачів
- ✓ Для вдосконалення інших компетентностей (лексичної, граматичної, компетентності в говорінні тощо). 80% викладачів
- ✓ Для ознайомлення із соціокультурною інформацією. 40% викладачів
- ✓ Інше (будь-ласка, вкажіть) _____

III. Як часто Ви використовуєте автентичні німецькомовні газетно-журнальні статті як навчальний матеріал на практичних заняттях з німецької мови?

- ✓ Регулярно. 33.3% викладачів
- ✓ Іноколи. 53.3% викладачів
- ✓ Майже не використовую. 13.3% викладачів
- ✓ Ніколи.
- ✓ Інше _____

IV. Якщо відповідь на запитання II «так», то які німецькомовні газети та журнали Ви використовуєте для відбору статей?

- | | |
|------------------------------------|------------------|
| ✓ Die Zeit. | 26.6% викладачів |
| ✓ Die Welt. | 33.3% викладачів |
| ✓ Der Spiegel. | 80% викладачів |
| ✓ Focus. | |
| ✓ Frankfurter Allgemeine Zeitung. | 6.6% викладачів |
| ✓ Інше (будь ласка, вкажіть) _____ | 6.6% викладачів |

V. Чим обумовлений Ваш вибір цих періодичних видань?

- | | |
|-------------------|------------------|
| ✓ Доступність. | 40% викладачів |
| ✓ Авторитетність. | 20% викладачів |
| ✓ Автентичність. | 53.3% викладачів |
| ✓ Інше _____ | |

VI. Чи вважаєте Ви газетно-журнальні статті цінним джерелом інформації про життя та культуру німецькомовних країн?

- | | |
|------------------------|-------------------|
| ✓ Так | 66.6%. викладачів |
| ✓ Скоріше так, ніж ні. | 20% викладачів |
| ✓ Скоріше ні, ніж так. | 13.3% викладачів |
| ✓ Ні. | |
| ✓ Важко відповісти. | |
| ✓ Інше _____ | |

VII. Що, на Вашу думку, має бути метою при формуванні компетентності у процесі читання газетно-журнальних статей?

- | | |
|---|------------------|
| ✓ Оволодіння лексикою. | 20% викладачів |
| ✓ Вилучення, розуміння та інтерпретація інформації. | 13.3% викладачів |
| ✓ Оволодіння лексикою, вилучення, розуміння й інтерпретація інформації. | 66.6% викладачів |
| ✓ Інше _____ | |

VIII. Які чинники Ви вважаєте пріоритетними при відборі німецькомовних газетно-журнальних статей для формування компетентності в читанні (можна обрати декілька варіантів)?

- | | |
|--|------------------|
| ✓ Тематичний критерій. | 6.6% викладачів |
| ✓ Інтереси студентів. | 60% викладачів |
| ✓ Інформативність текстів. | 66.6% викладачів |
| ✓ Мовний критерій. | 13.3% викладачів |
| ✓ Новизна матеріалу. | 40% викладачів |
| ✓ Можливість практичного використання студентами отриманої інформації. | 86.6% викладачів |
| ✓ Обсяг тексту статті. | 6.6% викладачів |
| ✓ Інше _____ | |

IX. Як, на Вашу думку, доцільно працювати з газетно-журнальними статтями при формуванні компетентності в читанні?

- | | |
|--|------------------|
| ✓ На аудиторному занятті (передтекстовий, текстовий та післятекстовий етапи). | 26.6% викладачів |
| ✓ Текстовий етап – вдома, передтекстовий та післятекстовий етапи – на аудиторному занятті. | 40% викладачів |
| ✓ Передтекстовий, текстовий етапи – вдома, післятекстовий етап – на аудиторному занятті. | 66.6% викладачів |

X. Які засоби Ви використовуєте при роботі з газетно-журнальними статтями з метою формування німецькомовної компетентності?

- | | |
|------------------------------|------------------|
| ✓ Методичні посібники. | 60% викладачів |
| ✓ Власні методичні розробки. | 46.6% викладачів |
| ✓ Платформа Moodle. | |
| ✓ Нічого. | 13.3% викладачів |
| ✓ Інше _____ | 20% викладачів |

XI. Які засоби, на Вашу думку, є найбільш ефективними і зручними для студентів?

- | | | |
|---|----------------------|------------------|
| ✓ | Методичні посібники. | 60% викладачів |
| ✓ | Платформа Moodle. | 80% викладачів |
| ✓ | Навчальний веб-сайт. | 6.6% викладачів |
| ✓ | Навчальна програма. | 26.6% викладачів |
| ✓ | Інше _____ | |

XII. Які методичні посібники Ви можете порекомендувати для формування німецькомовної компетентності у процесі навчання читання?

XIII. Чи існує, на Вашу думку, потреба у розробці методичного посібника для формування німецькомовної компетентності у процесі навчання читання німецькомовних газетно-журнальних статей?

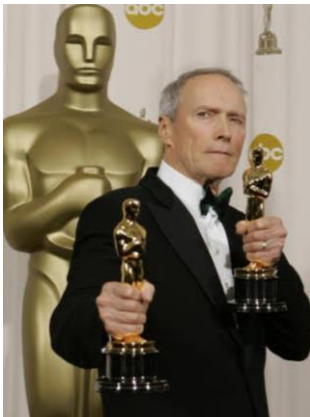
- | | | |
|---|----------------------|------------------|
| ✓ | Так. | 53.3% викладачів |
| ✓ | Скоріше так, ніж ні. | 20% викладачів |
| ✓ | Скоріше ні, ніж так. | 20% викладачів |
| ✓ | Ні. | |
| ✓ | Важко відповісти. | 6.6% викладачів |
| ✓ | Інше _____ | |

Додаток Д

Комплекс вправ з теми «Кіно» («Kino»)

Übung 1: Gehen Sie auf die Web-Seite <http://www.zeit.de/index> und schauen Sie die Rubriken durch. Schreiben Sie Überschriften der fünf Artikel zum Thema «Kino». Besprechen Sie Ihre Auswahl in der Gruppe.

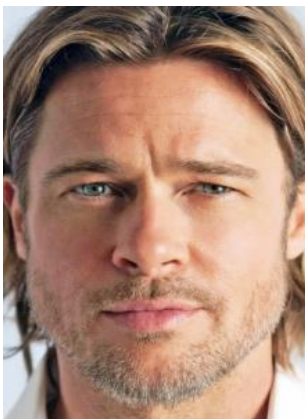
Übung 2: Sie sind Redakteur «Süddeutsche Zeitung». Sie überschauen die neueste Hinausgabe, die morgen veröffentlicht werden soll und Sie haben bemerkt, dass einige Fotos falsch untergeschrieben sind. Korrigieren Sie diese Fehler. Schauen Sie aufmerksam Fotos und ihre Unterschriften durch und machen Sie eine Fehlerberichtigung.



A

1) *Jason Statham*

B

2) *Vin Diesel*

C

2) *Brad Pitt*

D

3) *Clint Eastwood*

A	B	C	D

Übung 3: Führen Sie die Adresse zu: www.sueddeutsche.de/wirtschaft/deutsche-filmindustrie-das-grosse-elend-1.1046683 und übergehen diesem Hinweis nach auf die Seite der Zeitschrift. Finden Sie Auskunft über deutsche Filmindustrie. Äußern Sie Ihre Meinung zum gesprochenen Thema.

Übung 4: Wählen Sie das passende Wort, um die Lücken zu ergänzen. Die Wörter können mehrmals gebraucht werden.

Stars, Cannes, die Goldene Palme, Film, dem roten Teppich, der Schauspieler, Oscarpreisträger, vertreten, Hollywoodschönling, Glitzerpäpchen.

Über allen ..., die sich vom 11. bis 22. Mai in ... zeigen, schwebt eine ganz groß: Faye Dunaway ziert das diesjährige offizielle Festivalplakat. Die Schwarzweißfotografie wurde 1970 von Jerry Schatzberg aufgenommen, der ... 1973 für seinen ... *Asphalt-Blüten (Scarecrow)* gewann. Es seien Dunaways «Kultiviertheit und Eleganz», so die offizielle Presseerklärung, die den Traum von Cannes verkörpern. Wer sich sonst noch so auf ... tummelt?

Diesjähriger Jury-Präsident ist Robert De Niro. ... und zweifache ... war bislang mit acht ... in Cannes Für die Entscheidung über das beste Werk hat er prominente Helfer: Neben *Kill-Bill*-Star Uma Thurman sitzt auch ... Jude Law mit in der Jury.

Zur Hollywood-Prominenz, die in ... erwartet wird, zählt auch das ... «Brangelina»: Angelina Jolies Traumgatte Brad Pitt, den sie ... immer einen Tick zu demonstrativ umarmt, ist in Terrence Malicks ... *The Tree of Life* auf der Leinwand zu sehen (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/64-filmfestspiele-cannes-der-depp-und-die-palme-1.1095083>).

Übung 5: Lesen Sie die Artikelsteilen und füllen Sie die Lücken mit den Wörtern in Klammern aus.

Peter Falk (1)_____ der erste Grenzgänger der Filmindustrie. Dass ein Star seinen Ruhm in kleine, unabhängige Produktionen (2)_____, das hatte es vorher noch nicht gegeben. Falk, geboren am 16. September 1927 in New York City, hatte nach dem Studium einen Job in der Verwaltung in Hartford, Connecticut angenommen, und erst mit Mitte Zwanzig (3)_____ ihm der Gedanke, dass ihm das als Lebensaufgabe zu langweilig sein (4)_____.

Er nahm also Schauspielunterricht – und das Theater und das Kino (5)_____ wohl nur (5)_____ auf diesen Mann, alles ging ganz schnell. Falk hatte 1956 überhaupt erst angefangen mit der Schauspielerei, trat sehr schnell am Broadway auf, 1960 (6)_____ er für einen Oscar nominiert, für «Unterwelt», und im Jahr darauf gleich wieder, für Frank Capras letzten Film, «Die unteren Zehntausend».

Falk (7)_____ ein Glasauge seit früher Kindheit, sein Gesicht war auch deswegen so unverwechselbar, und das legte von Anfang an die Art der Rollen fest, die er bekam und in denen das Publikum ihn liebte. Arbeiter, einfache Leute, Verlierer – mit dem Image hat er dann in jener Rolle gespielt, die ihn auf der ganzen Welt berühmt machte. 1968 spielte er erstmals den zerknautschten Inspektor Columbo, ein wenig vertrottelt wirkte er, permanent reden ihm seine Vorgesetzten in die Arbeit rein, seinen wohlhabenden Beverly-Hills-Verdächtigen (8)_____ er untertänigst – aber das Verliergesicht und das zerstreute Auftreten sind nur Fassade, Columbo ist ein Fuchs, und er gewinnt immer; und weil jeder ein wenig sein will wie er, ist Columbo bis heute aus dem Fernsehen nicht (9)_____ (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/peter-falk-tv-detektiv-columbo-ist-tot-1.1112334>).

- | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------|
| 1. a) ist | 4. a) könnte | 7. a) hat |
| b) war | b) könnte | b) war |
| c) wäre | c) könnte | c) hatte |
| 2. a) hineinträgt | 5. a) hatten gewartet | 8. a) begegnet |
| b) hineintrug | b) hat gewartet | b) begegnete |
| c) hineintragen | c) hätte gewartet | c) begegnen |
| 3. a) kam | 6. a) wurde | 9. a) wegdenken |
| b) kommt | b) wird | b) weggedenkt |
| c) käme | c) werden | c) wegzudenken |

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.

Übung 6: Gehen Sie auf die Web-Seite www.sueddeutsche.de/wirtschaft/deutsche-filmindustrie-das-grosse-elend-1.1046683 und lesen Sie den Text zum Thema: «Deutsche Filmindustrie». Erkennen Sie die national bestimmten sprachlichen Einheiten. Äußern Sie sich zum gesprochenen Thema. Stellen Sie die Prognose der soziokulturellen Lexik des Textes wieder.

Übung 7: Lesen Sie den Artikel. Verteilen Sie in sechs Bestandteilen anhand des Schemas, das unten gegeben wurde.

Bestandteil zeitung-zeitschriftliches Artikels:

Hauptkomponenten:

- Benennung;
- Einleitung;
- Hauptteil;
- Zusammenfassung;

Zusatzkomponente:

- Untertitel;
- Anschaulichkeit.

1) Wem kann man überhaupt noch trauen?



2)

3) Eigentlich war «Virunga» als Dokumentarfilm über die bedrohten Berggorillas im Kongo gedacht. Doch daraus wurde ein echter Wirtschaftskrimi: Eine britische Firma will an die riesigen Erdölvorkommen unter dem Park herankommen – mit allen Mitteln.

Von Karoline Meta Beisel

4) Was war das für ein Geraune, als Anfang Januar die Amazon-Serie «Transparent» den Golden Globe als beste Komödie und Hauptdarsteller Jeffrey Tambor den als bester Schauspieler bekam. Amazon! War das nicht neulich noch ein Buchhändler?

5) Die Kollegen von Netflix abfischen zwar schon länger Trophäen im Fernsehsektor ab. Recht neu ist aber, dass der Dienst auch mit Langfilmen auf Festivals unterwegs ist, vergangene Woche zum Beispiel auf der Berlinale mit dem Dokumentarfilm «What Happened, Miss Simone?» Eine andere Dokumentation aus dem Angebot des Streamingdienstes darf in dieser Woche sogar auf einen Oscar hoffen: «Virunga» war im vergangenen April zuerst auf dem Tribeca Film Festival in New York zu sehen. Danach lief der Film noch auf einigen kleineren Dokumentarfilmfesten, bis Netflix Ende Juli die Ausstrahlungsrechte erwarb. Im normalen Kinoprogramm war die Dokumentation nie zu sehen.

6) Dabei ist die Geschichte, die sie erzählt, so spannend wie ein Thriller. Der Virunga-Nationalpark im östlichen Kongo ist eines der letzten Refugien der stark vom Aussterben bedrohten Berggorillas. Ursprünglich hatte der Filmemacher und frühere Profi-Snowboarder Orlando von Einsiedel einen Film darüber machen wollen, wie der Nationalpark der von Krieg und Gewalt geschüttelten Region dabei hilft, wieder Anschluss zu finden an die Zukunft, und was die Ranger unternehmen, um ihre Tiere vor Wilderern zu schützen.

7) Zwei bis fünf Handlungsstränge zu viel. Eigentlich

Aber während der Dreharbeiten lernte er noch einen ganz anderen Teil der Geschichte kennen: Unter dem Park locken riesige Erdölvorkommen, und der Status als Schutzgebiet daranhindert eine britische Firma daran, dieses Öl zu fördern. Hier wandelt sich der eigentlich als Erfolgsgeschichte gedachte Film in einen investigativen Wirtschaftskrimi inklusive entlarvender Aussagen, die mit versteckter Kamera gefilmt wurden: Weil die Rohstoffjäger sich nicht die Hände schmutzig machen wollen, schmieren sie die Rebellen vor Ort, und die wiederum bezahlen Mitarbeiter des Parks, damit sie bei den Aktivitäten der Ölfirma ein Auge zudrücken. Wem kann man überhaupt noch trauen?

8) Als wäre all das noch nicht genug Erzählstoff, eskalierten während der Dreharbeiten 2012 die Kämpfe zwischen der kongolesischen Armee und den Rebellen der Bewegung des 23. März. Um ihr eigenes Leben zu schützen, müssen die Ranger die Berggorillas alleine lassen. Für einen einzigen Film sind das eigentlich zwei bis fünf Handlungsstränge zu viel. Aber gerade diese Vielschichtigkeit und die Unvorhersehbarkeit der Geschehnisse macht «Virunga» so reizvoll (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/dokumentarfilm-virunga-auf-netflix-wem-kann-man-ueberhaupt-noch-trauen-1.2352238>).

Übung 8: Folgen Sie dem Link: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/ukraine-leib-und-seele-geben-wir-1.2636315-2>. Überlegen Sie, ob die Anschauungsmittel und der Inhalt des Zeitungsartikels übereinstimmen. Äußern Sie sich zum gesprochenen Thema.

Übung 9: Übergehen Sie auf den Hinweis:

<https://www.sueddeutsche.de/kultur/kriegsfilm-american-sniper-wilder-westen-im-nahen-osten-1.2353592> und <https://www.sueddeutsche.de/kultur/ukraine-leib-und-seele-geben-wir-1.2636315-2>. Vergleichen Sie die beiden Texte! Was ist ähnlich? Was verbindet die beiden Texte miteinander? Was unterscheidet sie?

Übung 10: Ordnen Sie Abschnitte aus dem Artikel und Überschriften zu.

1) ... der neue Irak-Kriegsfilm von Clint Eastwood, hat in den USA heftige Debatten provoziert. Seine angebliche Ambivalenz gegenüber dem Krieg und der Gewalt führt dazu, dass Konservative wie Liberale versuchen, die Geschichte des Scharfschützen Chris Kyle, gespielt von Bradley Cooper, für ihre Sicht der Dinge in Anspruch zu nehmen: Die einen halten den Streifen für eine Ehrung der Tapferkeit amerikanischer Soldaten, andere sehen darin eine nihilistische Verherrlichung des Krieges, die Dritten meinen, in dem Werk den stärksten Anti-Kriegsfilm seit «Apocalypse Now» zu erkennen (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/kriegsfilm-american-sniper-wilder-westen-im-nahen-osten-1.2353592>).

2) Im Vorspann zu Sergei Loznitsas Dokumentarfilm hatte man sie in einem Panoramabild gesehen: Zahllose Köpfe, dicht an dicht, Männer und auch viele Frauen, die die ukrainische Nationalhymne singen. Sie blicken ernst, haben Hut oder Mütze abgenommen, viele legen die Hand auf die Brust. «Leib und Seele geben wir für unsere Freiheit», singen sie (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/ukraine-leib-und-seele-geben-wir-1.2636315>).

3) Natürlich kommt es am Ende des Films zum Duell zwischen den beiden Widersachern. Es ist eine ungewöhnliche Konfrontation für einen BondFilm: Oberhauser versucht, in den Kopf von 007 einzudringen, seine Psyche zu zerstören und seine Erinnerungen auszulöschen. Keine schlechte Idee. Vielleicht wäre Bond danach endlich wieder der Alte (<https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-139574575.html>).

4) Der von Aaron Sorkin geschriebene und von Danny Boyle inszenierte Film beruht auf der 2011 erschienenen Biografie des amerikanischen Journalisten Walter Isaacson. Der Autor war von Jobs gebeten worden, ein Buch über ihn zu verfassen.

Isaacson lieferte keine Hagiografie. Er zeichnet Jobs als brillanten Kopf, der von Perfektionswahn getrieben war und wenig Rücksicht auf andere Menschen nahm (<https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-139688901.html>).

A «American Sniper»

B «Maidan»

C «Spectre»

D «Steve Jobs»

Übung 11: Lesen Sie den folgenden Artikel und geben Sie jedem Abschnitt eine Überschrift.

Träume, zum Greifen nah

(1) _____

Der Oktober hat's vermasselt, mit seinem ungewöhnlich guten Wetter, mit hohen Temperaturen, die sogar bis in den November mild blieben. Sonst, so sieht es Johannes Klingsporn, der Geschäftsführer des Verbandes der Filmverleiher in Deutschland, «hätten wir die Umsatzmilliarde schaffen können». So haben die deutschen Kinos nach vorläufigen Schätzungen im Jahr 2011 «nur» etwa 930 Millionen Euro Umsatz gemacht, bei rund 130 Millionen Kinobesuchern.



Der vierte Teil der «Pirates of the Caribbean»-Serie mit Johnny Depp als Captain Jack Sparrow steuerte wesentlich zum erfolgreichen Kinojahr 2011 bei.

(2) _____

Kein richtiges Rekordjahr also, aber doch ein Ergebnis, das den katastrophalen Eindruck des Vorjahrs vergessen lässt. Damals war die

Besucherzahl um 13,5 Prozent auf 126,6 Millionen abgesackt, der Umsatz um 5,7 Prozent auf 920,4 Millionen Euro gesunken. Den größten Teil des diesjährigen Einspielergebnisses steuerten Filme bei wie «Harry Potter und die Heiligtümer des Todes 2», der letzte Film der Potter-Reihe, das vierte «Pirates of the Caribbean»-Stück mit Johnny Depp und Til Schweigers «Kokowääh». Auf 20 Prozent wird insgesamt der Marktanteil des deutschen Kinos in diesem Jahr geschätzt.

(3) _____

Zwei deutsche Filmemacher haben sich auch auf einem immer noch umstrittenen Gebiet profiliert – dem des 3D-Films, der noch vorwiegend dröger und dreister Action überlassen wird und dessen Zukunft weiter ungewiss ist. Aber Wim Wenders und Werner Herzog haben sich in «Pina» und «Die Höhle der vergessenen Träume» Gedanken gemacht über Sinn und Möglichkeiten dieser neuesten Filmkunst. Johannes Klingsporn folgert daraus, dass nun auch das Arthaus-Kino – also die kleinen, unabhängigen Produktionen – 3D nutzen wird.

Der neuen Technik wird also ein kreativer Mehrwert zugeschrieben, der davon ablenken soll, dass im Moment 3D vor allem eine Frage des Geschäfts und teils beträchtlich erhöhter Eintrittspreise ist. Eine phantastische 3D-Produktion wie Martin Scorseses «Hugo» hat in Amerika bislang sein Publikum nicht gefunden.

(4) _____

Man wird aus dieser Jahresbilanz keine Tendenz für die Entwicklung der nächsten Zeit ablesen können. Neben der Tatsache, dass es weiterhin kaum Filmtheater in mittleren und kleineren Orten gibt, wird dafür der wichtigste Faktor die Umrüstung der Kinos auf digitale Vorführsysteme sein – die in Deutschland bei kleinen und kommunalen Kinos von Bund, Filmförderung und Filmwirtschaft unterstützt wird. «Zur Digitalisierung des Abspielens von Filmen in den Kinos gibt es mittelfristig keine Alternative», erklärte Kulturstaatsminister Bernd Neumann (CDU). Etwa 2000 digitalisierte Leinwände gibt es bis jetzt, das ist ungefähr die Hälfte der Leinwände in deutschen Kinos überhaupt. Im Jahr 2016, so glaubt Neumann, wird die Digitalisierung abgeschlossen sein.

Wie dann die Faszination des Ereignisorts Kino wirken wird, ist heute kaum abzuschätzen – und ebenso wenig, wie die neuen Produktionsbedingungen und ästhetischen Konzepte des digitalen Kinos die Filme prägen werden. In den USA sind die aktuellen Einspielergebnisse sehr enttäuschend, vor allem bei den Blockbuster-Produktionen werden die selbstgesetzten Standards nicht mehr erreicht.

(5) _____

Das nächste Jahr wird jedenfalls erst mal mit einer Katastrophe beginnen. Im April wird James Cameron, der König und Retter der amerikanischen Kinoindustrie, der die einträglichsten Filme schuf, sein neues Opus in die Kinos bringen. Es wird nicht wirklich neu sein: eine 3D-Version seines Supererfolgs «Titanic» aus dem Jahr 1997. Genau 100 Jahre nach ihrem Untergang (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/2.220/kinojahr-traeume-zum-greifen-nah-1.1244201>).

Übung 12: Gehen Sie auf die Web-Seite <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-139688901.html> und lesen Sie den folgenden Artikel. Entscheiden Sie: Ist die Aussage richtig (R) oder falsch (F) dem Text zufolge?

1. Der von Aaron Sorkin geschriebene und von Danny Boyle inszenierte Film beruht auf der 2011 erschienenen Biografie des amerikanischen Journalisten Walter Isaacson.

2. Sorkin, Schöpfer der Fernsehserie «The Ost Wing – Im Zentrum der Macht», hatte vor fünf Jahren in dem von David Fincher inszenierten Film «The Social Network» bereits den Facebook-Gründer Mark Zuckerberg porträtiert und hierfür einen Drehbuch-Oscar erhalten.

3. Als erste Gerüchte aufkamen, wer die Hauptrolle spielen wollte, Leonardo DiCaprio oder Christian Bale, griff Jobs' Witwe Laurene Powell Jobs zum Telefon und rief die zwei Stars an.

4. Als Jobs noch ein Baby war, wurde er von seinen Eltern, einem syrischen Einwanderer und einer amerekanischstämmigen Katholikin, zur Adoption freigegeben.

Übung 13: Wählen Sie Ergänzung des Satzes, die seinem Anfang entspricht.

- 1) Was bei uns «Euromaidan» heißt, wird in der Ukraine «Revolution der Würde» genannt, und auch ohne dass der Film Zahlen und Fakten nennen müsste ...
- 2) Peter Falk war der erste Grenzgänger der Filmindustrie. Dass ein Star seinen Ruhm in kleine, unabhängige Produktionen hineinträgt, das hatte es vorher noch nicht gegeben. Falk, geboren am 16. September 1927 in New York City ...
- 3) «Zweite Chance» ist der erste Film, der einen Vater darstellt, ...
- 4) Wenn Sie das Genre des Sozialdramas betrachten, dann werden Sie feststellen ...

A dass diese Filme häufig nach dem Prinzip «Ursache und Wirkung» aufgebaut sind, was unweigerlich von manchen als konstruiert empfunden wird

B spürt man die tiefe Kränkung dieser Menschen, ihre Leidensbereitschaft und dass es sich bei diesen Protesten um eine Volksbewegung handelt.

C hatte nach dem Studium einen Job in der Verwaltung in Hartford, Connecticut angenommen, und erst mit Mitte Zwanzig kam ihm der Gedanke, dass ihm das als Lebensaufgabe zu langweilig sein könnte.

D der so starke Gefühle für einen Säugling zeigt, wie wir sie üblicherweise nur Müttern zubilligen (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/kriegsfilm-american-sniper-wilder-westen-im-nahen-osten-1.2353592>).

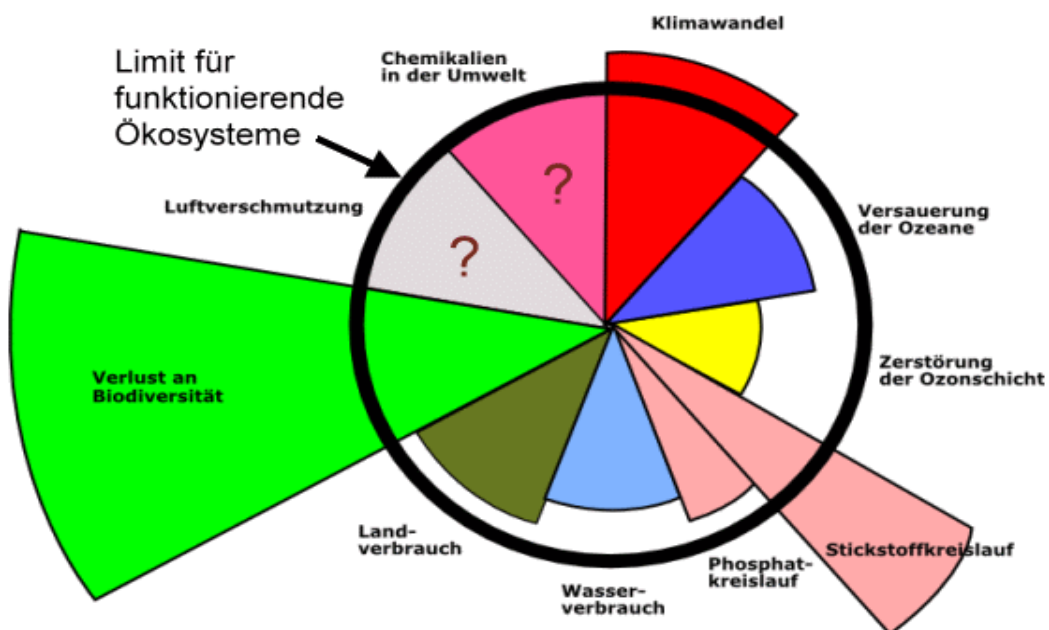
Übung 14: Geben Sie die Adresse ein:
<https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/deutsche-filmindustrie-das-grosse-elend-1.1046683> und übergehen Sie diesem Hinweis nach auf die Seite der Zeitschrift. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema: «Deutsche Filmindustrie».

Додаток Е

Комплекс вправ з теми «Світ навколо нас» («Umwelt. Umweltschutz»)

Übung 1: Gehen Sie auf die Web-Seite <https://www.sueddeutsche.de/thema/Umweltschutz> und finden Sie Auskunft über die wichtigsten Umweltschutzprobleme der Welt. Arbeiten Sie im Team. Begründen Sie anschließend Ihre Entscheidung.

Übung 2: Folgen Sie dem Link <http://www.oekosystem-erde.de/html/globale-aenderungen.html> und sehen Sie sich die folgende Überblicksgrafik an. Was zeigen die Tortenstücke an?



Übung 3: Folgen Sie dem Link: <https://www.sueddeutsche.de/so-bekommen-wir-die-5-größten-umweltprobleme-in-den-griff/a-36073501>. Bestimmen Sie den Hauptgedanken des Artikels. Geben Sie die Antwort auf folgende Frage: «Warum ist die Luft in diesen zehn Metropolen besonders dick?»

Übung 4: Lesen Sie den folgenden Artikel. Ergänzen Sie die passenden Substantive in der richtigen Form:

die Übereinstimmung, das Ziel, die Wirkung, der Bürger, die Einsicht, das Bedingungsnetz, die Veränderung, der Akzeptanz, das Bemühen, das Handel, das Umweltbewusstsein.

Umwelterziehung

Charakteristisch für die frühe deutsche Umweltdiskussion wurde – in guter aufklärerischer Tradition – _____(1), durch Umwelterziehung Einfluss auf das Handeln der Menschen zu nehmen. Man setzte darauf, bei den Bürgern _____(2) in die ursächlichen Zusammenhänge der Umweltkrise zu wecken und dadurch die Bereitschaft des Einzelnen zur Veränderung seiner umweltschädlichen Verhaltensweisen zu erreichen. Rückblickend ist festzustellen, dass dieses _____ (3) der Auslösung eines kollektiven Lernprozesses sowohl erreicht als auch verfehlt worden ist: Es ist gelungen, ein hohes Bewusstsein von der Umweltgefährdung durch menschliches _____ (4) zu vermitteln, doch ist nicht in demselben Ausmaß eine Veränderung eben dieses Handelns eingetreten.

Die *Bewusstseins*veränderung verlief schnell und radikal und zeigt anhaltende _____ (5). Waren ökologische Argumentationen zu Beginn der 1970er Jahre das Markenzeichen gesellschaftlicher Außenseiter, so ist ein kritisches Umweltbewusstsein heute zum Charakteristikum des staatstragenden _____(6) geworden, und folgerichtig findet sich seit Jahren kein Parteiprogramm mehr, das nicht ein ausdrückliches Bekenntnis zur «Bewahrung der natürlichen Umwelt» enthielte. Zwar lassen sich auch auf der Seite des *Handelns* deutliche _____ (7) ausmachen, doch sind die in empirischen Studien nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen Umweltbewusstsein und umweltschonendem Handeln relativ gering. Dies heißt: Personen mit einem hohen _____ (8) verhalten sich nicht durchgängig umweltschonender als solche mit einem weniger ausgeprägten Bekenntnis zur Erhaltung der Umwelt. Es zeigte sich somit sehr schnell, dass dieses Konzept einer Veränderung des Handelns zugunsten des Umweltschutzes *allein* durch Aufklärung dem komplexen _____ (9) menschlichen Handelns nicht gerecht wird: Dieses Konzept schafft _____ (10) und ist somit unverzichtbar, es ist aber für sich genommen zu einfach, zu optimistisch, zu wenig soziologisch. Es beruht auf einem idealistischen Menschenbild, das eine _____ (11) von Wissen,

Wollen und Handeln postuliert, das den informierten, engagierten, verantwortungsbewussten, handlungskompetenten, rationalen Bürger voraussetzt (<http://www.welt.de/apuz/33216/umweltschutz-im-alltag-probleme-im-umgang-mit-gemeinguetern?p=all>).

Übung 5: Lesen sie den Text «Weniger Braunkohle und Blei. Deutschlands Luft ist sauberer». Finden Sie Synonyme zu folgenden Wörtern:

der Rückgang	
die Erfolgsgeschichten	
verbrennen	
sinken	

Die Luftverschmutzung in Deutschland ist in den letzten 20 Jahren massiv zurückgegangen. Dies belegt eine vom Umweltbundesamt aktuell veröffentlichte Studie. Die Verbesserung der Luftqualität wird im Wesentlichen mit dem Zusammenbruch der DDR-Industrie erklärt. Weitere Anstrengungen sind jedoch nötig.

Der Ausstoß von Luftschadstoffen hat sich in Deutschland seit der Wende drastisch verringert. Laut einer Studie des Umweltbundesamtes gab es bei Schwefelverbindungen von 1990 bis 2010 einen Rückgang um 91,5 Prozent, wie die Behörde in Dessau-Roßlau mitteilte. Bei Staub betrug der Rückgang 85,6 Prozent, bei Kohlenmonoxid 73,1 Prozent. Der Rückgang hängt wesentlich mit dem Zusammenbruch der DDR-Industrie zusammen.

Umweltbundesamt-Präsident Jochen Flasbarth sprach von zahlreichen Erfolgsgeschichten. Bei Feinstaub, Stickoxiden oder Ammoniak seien aber weitere Anstrengungen notwendig, um die Emissionen zu senken. Bei Feinstaubemissionen zum Beispiel gebe es zwar ein Rückgang von 30 Prozent im Vergleich zu 1990, dies sei aber deutlich geringer als bei anderen Luftschadstoffen. Feinstaub bleibe damit ein Sorgenkind.

Zu DDR-Zeiten hatten zahlreiche große Kraftwerke Unmengen von Braunkohle verbrannt und Abgase in die Luft gepustet, wie das Amt erklärte. Aber auch im Westen hätten Kraftwerke heute deutlich höhere Standards als in den 1980er Jahren. Einen kräftigen Rückgang der Bleiemissionen führt das Amt auf das Verbot von verbleitem Benzin im Jahr 1998 zurück. Innerhalb von zwei Jahrzehnten sei die Bleiemission in Deutschland um fast 91 Prozent gesunken (<https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/Deutschlands-Luft-ist-sauberer-article7301636.html>).

Übung 6: Lesen Sie den Artikel und erkennen Sie die national bestimmten sprachlichen Einheiten. Äußern Sie sich zum gesprochenen Thema. Stellen Sie die Prognose der soziokulturellen Lexik des Textes wieder.

Mit sauberer Energie und Ökologie lässt sich viel Geld verdienen. An einigen Hochschulen gibt es dafür schon spezielle Studiengänge. Doch noch hat «Green Management» einen schweren Stand.

Am Ende des Tages ist Sören Trautmann enttäuscht. Für die Job- und Bildungsmesse Erneuerbare Energien ist er eigens aus Mainz nach Gelsenkirchen gekommen. Doch als Betriebswirt fühlt er sich hier auch nach ein paar Stunden immer noch fehl am Platz. «Die meisten Unternehmen suchen nur Techniker», sagt er. «Da habe ich kaum Chancen.» Dabei hatte er sich doch mit seiner Diplomarbeit, einer Wirtschaftlichkeitsstudie zur Geothermie, geradezu maßgeschneidert spezialisiert. Als er im März das Diplom der Mainzer Fachhochschule in der Tasche hatte, rechnete der Neunundzwanzigjährige mit einem raschen Berufseinstieg als Projektentwickler oder Finanzierungsfachmann – immerhin betont die Branche unermüdlich ihre Wachstumsraten und stellt sich gern als krisenfester Jobmotor dar. Guter Dinge ist Trautmann nun zwar immer noch, aber ein Dämpfer waren die vergangenen Wochen schon. Einen Job hat er noch nicht.

Wo Sören Trautmann hinwill, ist Ulf Ehlers schon angekommen. Seit seiner Schulzeit begeistert sich der heute 31 Jahre alte Flensburger fürs Energiesparen, außerdem faszinieren ihn seit jeher technische Fragen. Auf der Suche nach dem dazu

passenden ökonomischen Sachverstand fand er den Studiengang Energie- und Umweltmanagement an der Universität seiner Heimatstadt am nördlichen Rand Deutschlands. «Im ersten Semester wollte noch jeder von uns am liebsten die ganze Welt allein retten», räumt Ehlers heute ein. Schnell habe die Realität solche Träume über den Haufen geworfen. «Stattdessen stößt man auf die tausend kleinen Möglichkeiten, die jeder Einzelne hat.» Er selbst suchte für seine Abschlussarbeit nach Methoden, um die aus Windkraft gewonnene und deshalb heftigen Schwankungen unterworfenene Energie ins deutsche Stromnetz zu integrieren. Dabei konzentrierte er sich auf die Nutzung von Druckluftspeichern, zu denen sich Salzstöcke im Inneren der Erde ausbauen lassen.

Anzug und Laptop statt Birkenstock-Schuhen

Seine erste Stelle fand Ehlers danach beim Hamburger Stromhändler Lichtblick; seit fast drei Jahren arbeitet er nun für das Unternehmen Windkraft Nord (WKN), das Windparkprojekte plant, finanziert und verwaltet. «Unsere Kunden sind längst keine alternativen Landwirte oder Ökos mehr», sagt Ehlers. Windkraftanlagen seien Millionenprojekte und würden von den Investoren wie jede andere Kapitalanlage behandelt. «Häufiger als Birkenstocks haben sie Anzug, Laptop und Blackberry dabei.» Umweltschutz der zweiten Generation, so nennt Ehlers das Geschäft, das inzwischen auch auf die Sonnen- und Wasserkraft, auf Biogas und Geothermie übertragbar ist.

Der Wirtschaftswissenschaftler Thomas Meuser zieht den Kreis noch weiter: «Wenn die Umwelt wirklich knapp wird, dann wird es auch wirklich teuer, sie zu verschmutzen oder zu verbrauchen», argumentiert der Professor an der privaten Wirtschaftshochschule BiTS in Iserlohn. «Und dann sind Ökonomen gefragt, egal in welcher Branche. Das ist Umweltschutz 2.0.» Und weil sich hinter der Verbindung von Ökologie und Ökonomie ein «Milliardengeschäft» verbirgt, wie der Iserlohner Hochschulpräsident Dietrich Walther in seinem gleichnamigen Buch vorgerechnet hat, hob die BiTS vor einem Dreivierteljahr den Bachelorstudiengang «Green Management» aus der Taufe.

Weder bürokratisch noch ideologisch

Weder als bürokratisch legitimierte Umweltschutzbeauftragte noch als ideologisch motivierte Weltverbesserer stellt sich Meuser, der als Prodekan für den neuen Studiengang zuständig ist und Anfang der neunziger Jahre zu dem Thema promoviert hat, die künftigen Absolventen vor. Stattdessen sieht er sie als Projektmanager und Berater mit dem Blick für umweltverträgliche Marktchancen. Dafür müssen sie sich zuvor sechs Semester mit betriebswirtschaftlichen Grundlagen genauso vertraut machen wie mit nachhaltigen Geschäftsmodellen, ökologischem Marketing und Umweltmanagement. Das Konzept klingt schlüssig, hat doch auch die Warwick Business School, eine der angesehensten britischen Managerschmieden, jüngst einen «Global Energy MBA» in ihr Programm aufgenommen, haben Personalberater auf «Renewable Energy» spezialisierte Abteilungen gegründet, werben sogar Finanzdienstleister für Produkte mit «grüner Rendite» (<http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/die-oeko-studiengaenge-umweltschutz-2-0-1815815.html>).

Übung 7: Lesen Sie den Artikel und ordnen Sie den Abschnitten passende Abbildungen zu. Finden Sie bitte in diesem Text Hauptkomponenten (Benennung, Einleitung, Hauptteil, Zusammenfassung) und Zusatzkomponente (Untertitel, Anschaulichkeit).

8. Geht es noch schneller als gedacht?

In ihrem Bericht beziehen sich die Naturschützer auch auf Studien, die zeigten, dass das Arktis-Eis noch schneller schmelze als bisher von den meisten Klimamodellen angenommen. Zwischen 1979 und 2011 sei die Eismasse pro Dekade um jeweils 14 Prozent zurückgegangen. Damit schrumpfen auch die Jagdreviere der Eisbären. Außerdem wird die eisfreie Zeit in der Arktis immer länger, die Tiere müssen also auch länger hungern als früher. Entsprechend weniger vermehrten sie sich, warnen die Forscher.

2. Sie sind zur Ikone des Kampfs gegen den Klimawandel geworden: hungernde Eisbären auf dem schwindenden ewigen Eis. Die Weltnaturschutzorganisation wollte wissen, wie bedroht sie tatsächlich sind.

5. Wer es gesehen hat, vergisst es nicht so schnell wieder. Das Foto zeigt einen Eisbären in der Arktis, klapperdürr, mit schmutzigem Fell. Krank sieht das Tier aus, abgemagert und hungrig. Die Fotografin Kerstin Langenberger hatte es aufgenommen. Binnen Tagen war es über soziale Netzwerke wie Facebook einmal um den Globus gereist. Eisbären sind in den letzten Jahren zu Sinnbildern der Gefahren geworden, die vom Klimawandel ausgehen. Zu Recht, wie eine neue Schätzung der Weltnaturschutzunion zeigt.

1. Umweltverschmutzung und Überfischung bedrohen der aktualisierten Roten Liste zufolge auch das Überleben einiger der rund 1400 Arten von Knochenfischen im Ost- und Zentralatlantik. Betroffen seien dort drei Prozent dieser Fischarten wie zum Beispiel der Rundnasen-Grenadier (*Coryphaenoides rupestris*). Er sei direkt vom Aussterben bedroht. In der Karibik seien fünf Prozent der untersuchten 1340 Knochenfischarten gefährdet, insbesondere der Ziegelbarsch (*Lopholatilus chamaeleonticeps*).

9. Anlass für die Neubewertung der Überlebenschancen von Eisbären ist der Weltklimagipfel, der vom 30. November bis 11. Dezember in Paris stattfindet. Die Wissenschaftler glichen Daten zu allen Populationen in der Arktis mit Statistiken zur Eisschmelze in den vergangenen Jahrzehnten ab und fütterten mit den Daten ein spezielles Computerprogramm.

«Das Ergebnis zeigt eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die globalen Eisbärenbestände in den kommenden 35 bis 40 Jahren um mehr als 30 Prozent schrumpfen werden», erklärte die IUCN.

3. Die großen Verlierer des Klimawandels

7. Unter dem Klimawandel würden allerdings weit mehr Arten leiden als allein der «ikonenhafte» Eisbär, sagte IUCN-Generaldirektorin Inger Andersen. Von mittlerweile 79.837 durch Wissenschaftler der IUCN überprüften Arten gelten 23.250 als vom Aussterben bedroht. «Die Regierungen, die beim Klimagipfel in Paris vertreten sind, müssen alles tun, um ein Abkommen zu erreichen, das stark genug ist, mit dieser Herausforderung fertigzuwerden.»

4. Neu in die Rote Liste aufgenommen hat die IUCN weitere Pilzarten. Auch ihre Lebensräume sind bedroht. Die farbenprächtige Zärtlingsart *Leptonia carnea* zum Beispiel findet man dort, wo die kalifornischen Küstenmammutbäume wachsen. Die Gegend ist in den letzten Jahren immer trockener geworden. Pilze brauchen aber Feuchtigkeit, um zu gedeihen.

6. Die Wissenschaftler wollten wissen, wie sehr die Tiere tatsächlich gefährdet sind. Die Simulation ergab, dass ihr Bestand in den nächsten 40 Jahren um rund ein Drittel schrumpfen könnte. Aus derzeit 26.000 Eisbären würden dann etwa 17.000. Es ist nicht nur das schmelzende Eis, auch Öl- und Gasbohrungen, die nun vermehrt auch in der Arktis stattfinden sollen, verändern den Lebensraum der Raubtiere erheblich.

(<https://www.welt.de/wissenschaft/umwelt/article149065091/Die-grossen-Verlierer-des-Klimawandels.html>).

Übung 8: Folgen Sie dem Link: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-130630583.html>. Überlegen Sie, ob die Anschauungsmittel und der Inhalt des Zeitungsartikels übereinstimmen. Äußern Sie sich zum gesprochenen Thema.

Übung 9: Übergehen Sie auf den Hinweis: <https://www.natur-und-landschaft.de/de/zeitschrift/natur-und-landschaft-11-2014-75>. Besprechen Sie die Artikel aus der Zeitschrift: «Natur und Landschaft». Welche Umweltschutzprobleme gibt es in Deutschland?

Übung 10: Lesen Sie den Artikel zum Thema: «Top Ten der Umweltsünden: Was die Welt belastet». Besprechen Sie die bekanntesten Umweltsünden der Welt. Beantworten Sie die Frage, welche Folgen für die Gesundheit des Menschen diese 10 Umweltsünden tragen?

Platz 1: Goldabbau mit primitivsten Mitteln

Beim nicht industriellen Goldabbau nutzen die Schürfer sehr rückständige Methoden, um an das Gold zu gelangen – oft unter Verwendung giftiger Substanzen. Dabei gefährden sie einerseits sich selbst und ihre Familien, aber auch die umliegenden Gemeinden, wenn diese Giftstoffe in die Umwelt gelangen.

Um das Gold aus dem Erz zu isolieren, wird es oft mit Quecksilber amalgamiert. Dabei entsteht eine harte Verbindung, die das Gold enthält. Später wird das Amalgam über Feuer erhitzt, dabei verdampft das Quecksilber, zurück bleibt das Gold.

Der Schürfer atmet dabei selbst giftige Quecksilberdämpfe ein. Das restliche Quecksilber entweicht in die Umwelt, wo es sich in Pflanzen und Tieren anreichert und in die Nahrungskette gelangt.

Gesundheitliche Folgen von Quecksilber: Nierenschäden, Arthritis, Gedächtnisverlust, Fehlgeburten, psychotische Reaktionen, Atemnot, neurologische Schäden, Tod.

Platz 2: Kontaminierte Oberflächengewässer

Statistisch gesehen benötigt jeder Mensch etwa 20 Liter Süßwasser am Tag, um zu überleben (Trinken, Nahrungszubereitung, Kochen). Hinzu kommen etwa 50 bis 150 Liter für den Haushaltsgebrauch. Mit steigenden Bevölkerungszahlen und immer stärkerer Landwirtschaft droht diese lebenswichtige Ressource nicht nur immer knapper, sondern auch immer stärker verschmutzt zu werden. Typische Krankheitserreger und Gifte in Gewässern sind Bakterien und Viren aus menschlichem Abfall sowie Schwermetalle und organische Verbindungen aus industrieller Produktion. Die Aufnahme dieser Gifte erfolgt entweder durch direktes Trinken des belasteten Wassers oder durch Essen von Nahrung, das damit zubereitet wurde. Auch der Verzehr von Fisch aus kontaminierten Gewässern ist riskant, weil

sich die Gifte und Krankheitserreger in ihrem Fleisch anreichern. Selbst Nutzpflanzen können die Gifte enthalten, wenn die Äcker mit kontaminiertem Wasser aus Flüssen bewässert wurden.

Das Abkochen von Wasser kann viele Krankheitserreger abtöten. Dazu aber braucht es Brennstoff, der in vielen armen Haushalten nicht vorhanden ist.

Gesundheitliche Folgen: Krankheiten des Verdauungstraktes, die für Babys oder ältere Menschen tödlich sein können. Nach Daten der Weltgesundheitsorganisation WHO ist Wasserverschmutzung einer der Hauptgründe für Sterblichkeit aufgrund von Umweltfaktoren.

Platz 3: Kontaminiertes Grundwasser

Grundwasser ist eine wichtige Wasserquelle. In städtischen Gebieten wird es oft durch schlecht angelegte Müllhalden oder Latrinen verschmutzt. Dabei gelangen Krankheitserreger und Gifte in das Wasser.

Auch die unsachgemäße Entsorgung von Motorenöl und Reinigungsmitteln in Haushalten kann das Grundwasser verunreinigen. Die Landwirtschaft trägt durch exzessive Nutzung von Pestiziden und Düngemitteln, die im Boden versickern, zur Verschmutzung bei.

Die Verschmutzung des Grundwassers unterscheidet sich von der der Oberflächengewässer: Grundwasser fließt typischerweise nicht nur zu einem einzigen Ablauf. Mehrere Brunnen, die in eine kontaminierte wasserführende Schicht gegraben wurden, können das belastete Grundwasser enthalten. Es kann sich außerdem in Flüssen und Seen sammeln.

Auch der Zeitrahmen der Verschmutzung unterscheidet sich: Die Fließgeschwindigkeit des Grundwassers kann sehr langsam sein, eine Verschmutzung kann sich daher erst Jahre oder gar Jahrzehnte später in belastetem Brunnenwasser bemerkbar machen.

Gesundheitliche Folgen: hängen ab von der Art der Belastung. Magen-Darm-Erkrankungen treten häufig auf. Schwermetalle im Wasser können auch zu Krebs führen.

Platz 4: Luftschadstoffe in Innenräumen

Die wichtigsten Luftschadstoffe in Innenräumen in den Entwicklungsländern entstehen bei der Verbrennung von Kohle und anderen Biomassen – zum Kochen, Heizen oder zur Beleuchtung. Mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung kocht auf diese Weise. Diese Leute leben vorwiegend in armen Entwicklungsländern.

In China, Indien and Afrika südlich der Sahara beziehen nach Schätzungen etwa 80 Prozent der städtischen Haushalte ihre Energie zum Kochen auf diese Weise. In ländlichen Regionen sind es 90 Prozent.

Die Brennstoffe wie Kohle, Holz, Stroh oder Dung werden meist in behelfsmäßigen Öfen verbrannt. Die Räume werden oft nicht oder nur unzureichend gelüftet. So sammelt sich giftiger Rauch, der vorwiegend Frauen gefährdet, diese in der Regel am Herd kochen. Weil sie dabei ihre Kinder meist in der Nähe haben, sind auch diese durch den Rauch bedroht.

Die Gifte werden eingeatmet, die Feinstäube dringen tief in die Lunge ein. Auch die Augen sind betroffen.

Gesundheitliche Folgen: Lungenerkrankungen, Lungenkrebs, Katarakte, Tuberkulose. Schätzungen zufolge sterben pro Jahr drei Millionen Menschen an Luftschadstoffen in Innenräumen.

Platz 5: Industrieller Bergbau

Das größte Problem einer Mine ist die Entsorgung mineralischen Abfalls in Form von Gestein und feinkörnigen Rückständen in Schlämmen. Er fällt an beim Abbau des begehrten Erzes und kann mitunter giftige Rückstände von Chemikalien enthalten, die zur Abtrennung des Erzes vom Gestein verwendet wurden. Im Gesteinsabfall enthaltene Metallsulfid-Verbindungen können Säuren produzieren, wenn sie mit Luft und Wasser in Berührung kommen. Die typischerweise großen Mengen an Abfällen des industriellen Bergbaus beeinträchtigen die Landwirtschaft und die Gewässer in der Umgebung. Schlämme können sich auch in Flussbetten ansammeln, dieses wird flacher – die Folgen sind dann Überschwemmungen.

Gesundheitliche Folgen: sehr vielfältig, meist chronisch. Reizung von Augen, Hals, Nase, Haut, Erkrankungen des Verdauungs- und Atmungssystems, des Blutkreislaufs, der Nieren, der Leber. Außerdem eine Bandbreite an Krebsarten, Schädigungen des Nervensystems, Entwicklungsstörungen und Geburtsfehler.

Platz 6: Metallschmelzen und -verarbeitung

Bei der Produktion und Verarbeitung von Metallen wie Kupfer, Nickel, Zink, Silber, Kobalt, Gold und Kadmium wird die Umwelt sehr stark belastet: Fluorwasserstoff, Schwefeldioxid, Stickoxide, giftiger Rauch sowie Schwermetalle wie Blei, Arsen, Chrom, Kadmium, Nickel, Kupfer und Zink werden in die Umwelt freigesetzt. Bei der Verarbeitung werden zudem große Mengen an Schwefelsäure verwendet. Auch fester Müll in Form von giftigen Schlacken entsteht.

Meist werden die Giftstoffe eingeatmet oder mit der Nahrung aufgenommen. In erster Linie betroffen sind die Arbeiter. Feine Stäube mit giftigen Stoffen lagern sich aber auch auf benachbarten Ackerflächen ab oder gelangen in Gewässer. **Gesundheitliche Folgen:** verschiedenste akute und chronische Erkrankungen, darunter Reizung der Augen, Hals, Nase, Haut. Ernsthafte Folgen sind Herz- und Lungenprobleme und sogar vorzeitiger Tod. Schwermetalle beinhalten auch die Gefahr chronischer Erkrankungen und der Anreicherung in Organismen. Geburtsfehler, Nieren- und Leberprobleme sowie Erkrankungen des Nervensystems, des Atmungsapparates und der Geschlechtsorgane.

Platz 7: Radioaktive Abfälle und Abfälle aus dem Uranbergbau

Radioaktive Stoffe werden zur Stromerzeugung, für militärische Zwecke und im medizinischen Bereich eingesetzt.

Radioaktiver Abfall aus Reaktoren in Form von Brennstäben ist schwierig zu entsorgen. Die Radioaktivität hält Jahrtausende an. Eine sichere Endlagerung des Mülls für diesen langen Zeitraum ist schwierig bis nicht möglich. Beim Uranabbau entsteht zwar nicht so stark strahlender Abfall, jedoch große

Mengen relativ gering strahlender Rückstände. Unter den größten Uranproduzenten sind ärmere Länder, wo Umwelt- und Sicherheitsstandards beim Abbau nicht eingehalten werden. Unter anderem Kasachstan, Russland, Niger, Namibia, Usbekistan, Ukraine und China.

Gesundheitliche Folgen: Radioaktivität schädigt auf vielerlei Weise: Sie kann alle Körperfunktionen angreifen bei akuter Aussetzung. Über einen längeren Zeitraum hinweg verursacht sie eine Reihe von Krebsarten. Hohe Dosen radioaktiver Strahlung können in wenigen Stunden töten. Menschen, die nicht tödlichen Dosen ausgesetzt sind, haben Veränderungen in ihren Blutwerten, können Schwindelanfälle haben, unter Müdigkeit, Übelkeit und Veränderungen des Erbguts leiden. Radioaktive Strahlung kann bei Föten Abnormitäten wie verkleinerte Kopf- und Hirngröße, Augenschäden, verringertes Wachstum und geistige Behinderung hervorrufen.

Platz 8: Ungeklärte Abwässer

Menschlicher Kot und Abwässer aus Haushalten – in vielen armen Regionen der Welt wird dieses Abwasser ungeklärt in den Wasserkreislauf zurückgeleitet – weil praktische Alternativen fehlen.

Die Folgen sind die Verbreitung vieler Krankheiten – und die Schädigung der Umwelt. Denn die Einleitung ungeklärter Abwässer in Flüsse und Seen führt zu Sauerstoffmangel und zum Verenden von Tieren und Pflanzen. Im Jahr 2008 hatten 2,6 Milliarden Menschen keinen Zugang zu sanitären Einrichtungen, schätzt die WHO. Und so sind in vielen städtischen Gegenden die Gewässer hoch kontaminiert mit menschlichen Abfällen.

Gesundheitliche Folgen: Krankheiten wie Cholera, Typhus, Ruhr, Hepatitis A sowie Wurminfektionen. Die WHO schätzt, dass 1,5 Millionen Todesfälle pro Jahr durch ungeklärte Abwässer verursacht werden.

Platz 9: Städtische Luftverschmutzung

Autoabgase, Kraftwerke, Industrie – städtischer Smog enthält eine Vielzahl schädlicher chemischer Verbindungen und Feinstäube. In Reaktion mit Sonneneinstrahlung entstehen aus ihnen weitere Verbindungen. Ozon beispielsweise, das in Bodennähe sehr giftig ist.

Gesundheitliche Folgen: chronische Lungen- und Kreislauferkrankungen durch die Feinstäube wie Asthma, chronische Bronchitis bis hin zu Lungenkrebs. Verstärkt betroffen sind Kinder und Senioren. Die WHO schätzt, dass pro Jahr 865.000 Todesfälle direkt auf Luftverschmutzung zurückzuführen sind (<http://www.spiegel.de/fotostrecke/top-ten-der-umweltsuenden-was-die-welt-belastet-fotostrecke-36404.html>).

Übung 11: Lesen Sie den Text zum Thema: «Größtes Risiko für Gesundheit». Geben Sie jedem Abschnitt eine Überschrift.

Millionen sterben durch Luftverschmutzung

Der wirtschaftliche Aufschwung hat einen hohen Preis: Besonders in den aufstrebenden Metropolen Asiens häufen sich die Todesfälle aufgrund von Smog. Die verschmutzte Luft verursacht Herzleiden und Krebs. Schuld am Dreck sind die Menschen selbst.

(1) _____

Etwa sieben Millionen Menschen jährlich sterben nach einer neuen Analyse der Weltgesundheitsorganisation (WHO) infolge der weltweiten Luftverschmutzung. Das seien mehr als doppelt so viele wie bisher angenommen, berichtete die WHO in Genf zu den Daten aus 2012. Jeder achte Todesfall weltweit geht demnach auf verschmutzte Luft zurück, die damit das größte auf Umweltfaktoren basierende Gesundheitsrisiko ist.



Die durch den Verkehr produzierten Abgase sind nur einer von vielen Faktoren der Luftverschmutzung. (Foto: picture alliance / dpa)

(2) _____

Es gebe neue Erkenntnisse dazu, wie stark Herz-Kreislauf- sowie Krebserkrankungen auf verschmutzte Luft zurückzuführen sind, teilte die Organisation mit. Diese seien in die neue Analyse eingeflossen. Zuvor seien für die Schätzung vor allem Atemwegserkrankungen berücksichtigt worden. «Die häufigsten durch Luftverschmutzung bedingten Todesursachen sind Schlaganfälle und Erkrankungen der Herzkranzgefäße, gefolgt von chronischen Lungenerkrankungen», sagte die zuständige WHO-Direktorin Maria Neira.

(3) _____

Auch verbesserte Messmethoden hätten zu den neuen Daten geführt, hieß es von der WHO weiter. Zudem seien neben urbanen nun auch ländliche Regionen berücksichtigt. Etwa 3,7 Millionen Todesfälle sind demnach auf Smog in der Umwelt, 4,3 Millionen auf verschmutzte Luft in Innenräumen zurückzuführen. Weil zahlreiche Menschen beiden Arten von Luftverschmutzung ausgesetzt seien, ergebe sich eine Gesamtzahl von sieben Millionen.

(4) _____

Am schlimmsten von Luftverschmutzung betroffen sind nach WHO-Angaben die Entwicklungs- und Schwellenländer Südostasiens und der Westpazifik-Region. In China und Indien wurden etwa drei Viertel aller Smog-Todesfälle registriert. In den Industriestaaten Europas führt die WHO 279.000 Todesfälle auf Luftverschmutzung in der Umwelt zurück.

(5) _____

«Die Luftverschmutzung in den Industrieländern war noch vor wenigen Jahrzehnten ein großes Problem und ist durch Maßnahmen drastisch reduziert worden – Maßnahmen, die jetzt im Rest der Welt ergriffen werden müssen», forderte der WHO-Koordinator für öffentliche Gesundheit, Carlos Dora. Dazu gehörten effizientere Technologien bei der Energieerzeugung und im Transport, aber auch die Reduzierung des Energiebedarfs.

(6) _____

Luftverschmutzung innerhalb von Gebäuden entsteht vor allem durch Kochen am offenen Feuer sowie Kohle- und Holzöfen. In der Umwelt sind Abgase aus Verkehr, Industrie, Energieerzeugung und Abfallverbrennung die Hauptquellen. In die neue Analyse seien Satellitendaten, Messungen an Bodenstationen, Werte zu Emissionen aus Hauptquellen sowie Modelle zur Ausbreitung der Luftverschmutzung in der Atmosphäre eingeflossen, so die WHO (<https://www.welt.de/wissen/Millionensterben-durch-Luftverschmutzung-article12528101.html>).

Übung 12: Folgen Sie dem Link: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-139688893.html> und lesen Sie den folgenden Artikel. Entscheiden Sie: Ist die Aussage richtig (R) oder falsch (F) dem Text zufolge?

1. Das globale Wetterphänomen «El Niño» («der Knabe») ist wieder da, so wie alle drei bis sieben Jahre.
2. Seit Monaten schauen Wissenschaftler gebannt auf die Daten von Messbojen, die alle drei bis vier Tage von der US-Wetterbehörde NOAA veröffentlicht werden.
3. Im Ostpazifik herrscht über Abertausende Quadratkilometer hinweg ein Hitzestau kaum begreiflichen Ausmaßes.
4. Sie fürchten sich vor quälend langen Monaten mit Smog, denn die El-Niño-Witterung wird es schaffen, die Abgase aus den Städten zu blasen.

5. Wenn die Passatwinde wegen El Niño zum Erliegen kommen, wird das Wasser an der Oberfläche nicht mehr Richtung Asien weggeblasen – und das kalte Wasser darunter bleibt, wo es ist.

Übung 13: Folgen Sie dem Link: <https://www.geo.de/geolino/natur-und-umwelt/2875-rtkl-globale-erwaermung-klimawandel-wie-der-mensch-die-erde-veraendert> und übergehen sie diesem Hinweis nach auf die Seite der Zeitschrift. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema: «Klimawandel». Überlegen Sie sich, wie die Menschen die Erde retten können.

Додаток Ж

Зразок тексту для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Wirtschaft

Blödsinn in Tüten

Müll Der Brüsseler Plastiktüten-Bann ist ein großer Schwindel: Zahlreiche Ausnahmen sorgen dafür, dass Milliarden Beutel weiterhin die Meere belasten.

Kunden der norddeutschen Drogeriekette Budnikowsky waren es bisher gewohnt, kleine Einkäufe in kleinen Plastiktüten zu verpacken. Sie konnten sich die Beutel umsonst am Fließband hinter der Kasse abreißen.

Seit einigen Wochen sind die Tüten in manchen Filialen verschwunden. Am Haken hängt stattdessen ein Schild aus Pappe. Es ist ein Eingeständnis jahrelanger Umweltignoranz. Es erinnert daran, dass pro Jahr rund 7,5 Millionen Tonnen Plastikmüll in die Weltmeere gelangen. Ein Großteil davon seien Tüten, die für die Meerestiere zu einer „tödlichen Gefahr“ würden.

Der Schritt des Unternehmens, räumt eine Sprecherin ein, sei nicht ganz von selbst gekommen. Den entscheidenden „Schub“ hätte das geplante EU-Gesetz zur Eindämmung der Plastikflut gegeben. Es soll am 17. Dezember vom Ministerrat beschlossen werden und im kommenden Jahr in Kraft treten. Die Länder können sich verpflichten, den Verbrauch von Einwegtüten bis 2025 um rund 80 Prozent zu verringern, oder sie müssen sie ab 2018 bepreisen. Jahre braucht man dafür allerdings nicht: In Irland fiel der Verbrauch von Einwegtüten durch

eine Umweltsteuer auf jeden Beutel um 90 Prozent – innerhalb von vier Monaten.

Brüssel hingegen setzte über Jahre auf freiwillige Selbstverpflichtungen des Handels. Der Tütenrausch jedoch nahm stetig zu. Im Moment nutzt jeder Europäer durchschnittlich 298 Tüten im Jahr. Acht Milliarden Beutel landen in der Landschaft oder im Meer, wo Greenpeace sie aus dem Magen toter Tiere holt. 94 Prozent der Nordseevögel, schätzt die EU-Kommission, haben inzwischen Plastik im Bauch.

Angesichts solcher Zahlen wirkt das Gesetz wie ein Witz. Es wimmelt von Ausnahmen: Verboten werden nur dünnwandige Einwegtüten, die es heute oft noch kostenlos an der Kasse gibt – sei es in Drogeriemärkten oder Schutzgeschäften. Ausgenommen dagegen sind ganz dünne Beutel, in die etwa Obst verpackt wird. Ein Verbot, so die Begründung, hätte schädlichere Schalen aus Schaumstoff befördert. Auch wer seine Tüten etwas dicker als 0,05 Millimeter macht, hat nichts zu befürchten.

Umgangen werden kann die Regelung auch mit Tüten, die angeblich biologisch abbaubar sind – eine der neueren Erfindungen der Plastikbranche, die mit grotesken Claims wie „gemeinsam Gutes tun“ ernsthaft daran arbeitet, Einwegmüll Nachhaltigkeit anzudichten. So soll vom Bio-Beutel, einem Mischprodukt auf Basis von Pflanzenstärke und Erdöl, nach drei Monaten Kompostierung nicht mehr als zehn Prozent des Ausgangsprodukts übrig bleiben. Das zumindest besagt eine Norm, die sich die Industrie im Wesentlichen selbst schrieb.

Die lange Zersetzungszeit sei für die Entsorger „völlig praxisfern“, sagt Thomas Fischer von der Deutschen Umwelthilfe (DUH). Vor zwei Jahren fragte Fischer bei großen Kompostierern nach, was sie mit den Bio-Tüten von Rewe und Aldi anfangen

würden. Die meisten holten die Beutel heraus und gaben sie in die Verbrennung.

„Wir sortieren alles Plastik aus“, sagt auch Anke Boisch, Chefin des Hamburger Kompostwerks Bützberg. Die sogenannte Rottezeit sei mit neun Wochen viel zu kurz, um Tüten zu zersetzen. „Mit dieser Norm deckt man sich die Realität zurecht.“

Zweifel an der Bio-Wundertüte, die in Italien sogar per Gesetz durchgesetzt wurde, teilt auch das Umweltausland. Der pflanzliche Anteil im Produkt verringere zwar den CO₂-Ausstoß, vergrößere aber den Flächenbedarf und die Bodenbelastung durch Dünger, etwa bei Mais, der oft in solchen Tütentypen steckt. „Die EU hätte sämtliche Einwegtüten verbieten sollen“, sagt eine Sprecherin. Umweltfreundlicher seien Mehrwegtaschen wie etwa Stoffbeutel. Sogar recycelter Kunststoff ist demnach der Bio-Tüte überlegen.

Rewe und Aldi nahmen nach dem DUH-Protest ihre Tüten vom Markt, doch das Thema blieb explosiv: Die Herstellerfirma Victor, die mit Materialien von BASF arbeitet, war so erobert über die Zweifel an ihrem Produkt, dass sie die DUH auf Schadensersatz in Millionenhöhe verklagte. Vor Kurzem verlor Victor in zweiter Instanz.

Während Rewe den Versuch mit den Bio-Tüten beendete, macht die österreichische Aldi-Stad-Tochter Hofer munter weiter. „Ich bin ein Kompost-Bote und bringe mein Sackerl zurück zur Natur“ steht auf dem Einkaufsbeutel. „Die Schwindelei mit dem Umweltvorteil wird nun nach Österreich exportiert, völliger Blödsinn“, sagt Aktivist Fischer. In Österreich sei die „Kundenakzeptanz“ hoch, so Hofer.

Die Ausnahmen im neuen Gesetz könnten aber noch absurdere Züge annehmen: Selbst Tüten, die angeblich von Sonnenlicht zersetzt werden, verbietet die neue Regelung bisher nicht. Die Beutel, die sich mithilfe bestimmter Additive in winzige Teilchen auflösen, können über Fische in die Nahrungskette gelangen. Nach überwiegender Meinung belastet das Produkt die Umwelt. Doch natürlich gibt es auch für diesen Müll Unbodenständigkeitstudien.

Hinter den Studien steht im Wesentlichen ein Hersteller aus Großbritannien, für den ein paar Tory-Abgeordnete entsprechenden Wind in Brüssel erzeugen.

Einer ihrer Landleute, der Meeresforscher Richard Thompson, hat die Effekte des Plastikmülls erforscht. Er hat auch eine der ersten „abbaubaren“ Plastiktüten in seinem Büro der Universität Plymouth aufbewahrt. Sie ist etwa zehn Jahre alt und besteht nur noch aus Körnern, die in einer Schale liegen.

Die Körner wirken bedenklich. „Sie sind der Rest einer Wegwerfkultur, die noch nicht verstanden hat, dass es kein Weg gibt“, sagt Thompson. **NIG Klawitter**



Meeresschildkröte im indischen Ozean: Viele Tiere fressen Plastik im Bauch

Додаток 3

Приклади сторінок з системи управління навчанням Moodle

Курс: Формування компетентності

Не захищено | dst.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=5#section-0

Центр дистанційного навчання ТНПУ

Ірина Ferencuk-Plontkovska

Формування компетентності в читанні публіцистичних текстів(на матеріалі німецькомовних газет та журналів)

Інформаційна панель > Формування компетентності читання

Навігація

- Інформаційна панель
 - Головна сторінка
 - Сторінки сайту
 - Поточний курс
 - Формування компетентності читання
 - Учасники
 - Відзнаки
 - Загальне
 - Мої курси

Керування

Новини

Thema 1

Kino und seine Rolle im Leben des Menschen

- Übung 1.1
- Übung 1.2
- Übung 1.3
- Übung 1.4
- Übung 1.5
- Übung 1.6
- Übung 1.7

Пошук на форумах

Останні новини

Незабаром

Übung 19

Не захищено | dst.tnpu.edu.ua/mod/quiz/attempt.php?attempt=1733

Центр дистанційного навчання ТНПУ

Ірина Ferencuk-Plontkovska

ПЕРЕХІД ПО ТЕСТУ

1

Завершити спробу...

Розпочати нову спробу

Питання 1

Відповіді ще не було

Макс. оцінка до 8,00

Відмітити питання

Редагувати питання

Nennen Sie Übereinstimmung zwischen den Artikelteilen und ihren Überschriften

... der neue Irak-Kriegsfilm von Clint Eastwood, hat in den USA heftige Debatten provoziert. Seine angebliche Ambivalenz gegenüber dem Krieg und der Gewalt führt dazu, dass Konservative wie Liberale versuchen, die Geschichte des Scharfschützen Chris Kyle, gespielt von Bradley Cooper, für ihre Sicht der Dinge in Anspruch zu nehmen: Die einen halten den Streifen für eine Ehrung der Tapferkeit amerikanischer Soldaten, andere sehen darin eine nihilistische Verherrlichung des Krieges, die Dritten meinen, in dem Werk den stärksten Anti-Kriegsfilm seit "Apocalypse Now" zu erkennen.

Im Vorspann zu Sergei Loznitsas Dokumentarfilm hatte man sie in einem Panoramabild gesehen: Zahllose Köpfe, dicht an dicht, Männer und auch viele Frauen, die die ukrainische Nationalhymne singen. Sie blicken ernst, haben Hut oder Mütze abgenommen, viele legen die Hand auf die Brust. "Leib und Seele geben wir für unsere Freiheit", singen sie.

Natürlich kommt es am Ende des Films zum Duell zwischen den beiden Widersachern. Es ist eine ungewöhnliche Konfrontation für einen BondFilm: Oberhauser versucht, in den Kopf von 007 einzudringen, seine Psyche zu zerstören und seine Erinnerungen auszulöschen. Keine schlechte Idee. Vielleicht wäre Bond danach endlich wieder der Alte.

Der von Aaron Sorkin geschriebene und von Danny Boyle inszenierte Film beruht auf der 2011 erschienenen Biografie des amerikanischen Journalisten Walter Isaacson. Der Autor war von Jobs gebeten worden, ein Buch über ihn zu verfassen. Isaacson lieferte keine Hagiografie. Er zeichnet Jobs als brillanten Kopf, der von Perfektionswahn getrieben war und wenig Rücksicht auf andere Menschen nahm.

"Maidan"

„Steve Jobs“

„American Sniper“

„Spectre“

Завершити спробу...

Übung 1.6

Не захищено | dst.tnpu.edu.ua/mod/quiz/attempt.php?attempt=1735

Центр дистанційного навчання ТНПУ

Формування компетентності в читанні публіцистичних текстів(на матеріалі німецькомовних газет та журналів)

Інформаційна панель > Формування компетентності читання > Загальне > Übung 1.6 > Перегляд

Іrina Ferencuk-Piontkovska

ПЕРЕХІД ПО ТЕСТУ

1

Завершити спробу...

Розпочати нову спробу

Питання 1

Відповіді ще не було

Макс. оцінка до 7,00

Відмітити питання

Редагувати питання

Über allen Cannes die sich vom 11. bis 22. Mai in zeigen, schwebt eine ganz groß. Faye Dunaway zielt das diesjährige offizielle Festivalplakat. Die aufgenommen, der 1973 für seinen Blüten (Scarecrow) gewann. Es seien Dunaways "Kultiviertheit und Ele von Cannes verkörpern. Wer sich sonst noch so Diesjähriger Jury-Präsident ist Robert De Niro. bislang mit acht Filmen in Cannes . Für die Helfer: Neben Kill-Bill-Star Uma Thurman sitzt auch Zur Hollywood-Prominenz, die in erwartet wird, zählt auch "Brangelina": Angelina Jolies Traumgatte Brad Pitt, den sie immer einen Tick zu demonstrativ umarmt, ist in Terrence Malicks auf der Leinwand zu sehen.

Вибрати...
Вибрати...
Hollywoodschönling
der Schauspieler
auf dem roten Teppich
Stars
Oskarpreisträger
Cannes
Cannes
die Goldene Palme
auf dem roten Teppich
Film
vertreten
Film
Glitzerpärchen

Інформаційна панель

Головна сторінка

Сторінки сайту

Поточний курс

Формування компетентності читання

Учасники

Відзнаки

NAVIGAZIA

Інформаційна панель

Головна сторінка

Сторінки сайту

Поточний курс

Формування компетентності читання

Учасники

Відзнаки

Загальне

Новини

Übung 1.1

Übung 1.2

Übung 1.3

Übung 1.4

Übung 1.5

Übung 1.6

Übung 1.7

Übung 1.8

Übung 1.9

Übung 1.10

Übung 1.11

Übung 1.12

UK

10:11

Übung 1.11

Не конфіденційний | dst.tnpu.edu.ua/mod/quiz/attempt.php?attempt=1732

Центр дистанційного навчання ТНПУ

Іrina Ferencuk-Piontkovska

ПЕРЕХІД ПО ТЕСТУ

1

Завершити спробу...

Розпочати нову спробу

Питання 1

Відповіді ще не було

Макс. оцінка до 10,00

Відмітити питання


Редагувати питання

Lesen Sie den folgenden Text und geben Sie jedem Abschnitt eine Überschrift.

Träume, zum Greifen nah

(1)

Der Oktober hat's vermasselt, mit seinem ungewöhnlich guten Wetter, mit hohen Temperaturen, die sogar bis in den November mild blieben. Sonst, so sieht es Johannes Kingspom, der Geschäftsführer des Verbandes der Filmverleiher in Deutschland, "hätten wir die Umsatzmilliarde schaffen können". So haben die deutschen Kinos nach vorläufigen Schätzungen im Jahr 2011 "nur" etwa 930 Millionen Euro Umsatz gemacht, bei rund 130 Millionen Kinobesuchern.



Der vierte Teil der "Pirates of the Caribbean"-Serie mit Johnny Depp als Captain Jack Sparrow steuerte wesentlich zum erfolgreichen Kinojahr 2011 bei. (Foto: dpa)

(2)

Kein richtiges Rekordjahr also, aber doch ein Ergebnis, das den katastrophalen Eindruck des Vorjahrs vergessen lässt. Damals war die Besucherzahl um 13,5 Prozent auf 126,6 Millionen abgesackt, der Umsatz um 5,7 Prozent auf 920,4 Millionen Euro gesunken. Den größten Teil des diesjährigen Einspielergebnisses steuerten Filme bei wie "Harry Potter und die Heiligtümer des Todes 2", der letzte Film der Potter-Reihe, das siebte "Pirates of the Caribbean"-Stück mit Johnny Depp und Til Schweiger.

Додатки

Google

Bookmarks

Медиапортал SeeT...

Рецепты Салаты

Philips HD3039 - Pe...

М/Л/Т/В/А/Р/К/У...

Картофель жарен...

ТРАДИЦІЇ ТА ІННО...

Інші закладки

NAVIGAZIA

Інформаційна панель

Головна сторінка

Сторінки сайту

Поточний курс

Формування компетентності читання

Учасники

Відзнаки

Загальне

Новини

Übung 1.1

Übung 1.2

Übung 1.3

Übung 1.4

Übung 1.5

Übung 1.6

Übung 1.7

Übung 1.8

Übung 1.9

Übung 1.10

Übung 1.11

Übung 1.12

EN

18:26

13.06.2019

Переглянути відповідь на питання 4 в Übung 2.9 від Олена Адамська - Google Chrome

Не конфіденційний | dst.tnpu.edu.ua/mod/quiz/reviewquestion.php?attempt=1547&slot=1

Формування компетентності в читанні публіцистичних текстів(на матеріалі німецькомовних газет та журналів)

Олена Адамська

Тест Übung 2.9

Питання 4

Завершено понеділок 6 травень 2019 12:10

Питання 1
Завершено
Макс. оцінка до 10,00

Übergehen Sie auf den Hinweis: <http://www.oekosystem-erde.de/html/globale-aenderungen.html>. Lesen Sie den Text. Nennen Sie Gründe der Umweltprobleme.

Gründe der Umweltprobleme:

- Nichtindustrieller Goldabbau
- Verschmutzte Oberflächengewässer
- Verschmutztes Grundwasser
- Luftschadstoffe in Innenräumen
- Industrieller Bergbau
- Metallschmelzen und -verarbeitung
- Radioaktive Abfälle und Abfälle aus dem Uranbergbau
- Ungeklärtes Abwasser
- Luftverschmutzung in Städten
- Recycling von Batterien

Зробити коментар або змінити оцінку

Історія відповідей

EN 18:32 13.06.2019

Übung 1.7

Не захищено | dst.tnpu.edu.ua/mod/quiz/report.php?id=144&mode=overview

Приложения Игорь Гончар Вход - Бухмекерс... Футбол 24: новост... MyScore.com.ua: E... Приват24 - Ваш ж... Серіали, которе... ТВ-База - рекомен... Футбол в России

Центр дистанційного навчання ТНПУ

Iryna Ferenchuk-Plontkovska

Übung 4.10
Übung 4.11
Übung 4.12
Übung 4.13
Übung 14
Мої курси

КЕРУВАННЯ

- Керування тестом
 - Редагувати параметри
 - Перевизначення для групи
 - Перевизначення для користувача
- Редагувати тест
- Перегляд
- Результати
 - Оцінки
 - Відповіді
 - Статистика
 - Оцінювання вручну
- Локально призначені ролі
- Права
- Перевірити права
- Фільтри
- Події

Ім'я / Прізвище	Електронна пошта	Стан	Розпочато	Завершено	Затрачений час	Оцінка/7,00	Пит.1 /7,00
Аліна Бубнів Перегляд спроби	bubnal26@elr.tnpu.edu.ua	Завершено	21 лютий 2016 11:40	21 лютий 2016 12:25	45 хв	7,00	✓ 7,00
Христина Будзило Перегляд спроби	budzhr50@elr.tnpu.edu.ua	Завершено	21 лютий 2016 11:40	21 лютий 2016 12:25	45 хв	7,00	✓ 7,00
Лідія Григорчук Перегляд спроби	grygli34@elr.tnpu.edu.ua	Завершено	21 лютий 2016 11:40	21 лютий 2016 12:25	45 хв	7,00	✓ 7,00
Надія Жовнір Перегляд спроби	zhovna87@elr.tnpu.edu.ua	Завершено	21 лютий 2016 11:40	21 лютий 2016 12:25	45 хв	7,00	✓ 7,00
Вікторія Запал Перегляд спроби	zapav198@elr.tnpu.edu.ua	Завершено	21 лютий 2016 11:40	21 лютий 2016 12:25	45 хв	6,50	✓ 6,50
Іванна Ковальчук Перегляд спроби	kovai178@elr.tnpu.edu.ua	Завершено	21 лютий 2016 11:40	21 лютий 2016 12:25	45 хв	5,50	✓ 5,50

UK 10:08

Додаток К

Результати експериментального навчання

Таблиця К 1

Показники рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у студентів ЕГ–1

Прізвище, ім'я	Критерії						Сума балів	Середній показник
	1	2	3	4	5	6		
1. Б-в А.	5	4	4	6	6	5	30	0,43
2. В-н Х.	4	5	3	5	5	4	26	0,37
3. К-к І.	5	5	4	6	7	6	33	0,48
4. К-к О.	7	7	8	8	11	9	50	0,71
5. К-й М.	6	5	5	4	8	5	33	0,47
6. Н-з Г.	4	4	5	3	5	4	25	0,35
7. П-р Ю.	5	4	4	4	5	5	27	0,38
8. С-к В.	8	8	6	6	10	10	48	0,69
9. С-в Ю.	6	5	5	7	9	9	41	0,58
10. Т-р Н.	5	5	4	5	10	10	39	0,56
11. Ц-ь С.	5	5	5	6	11	9	41	0,59
Середній показник	5,45	5,2	4,8	5,45	7,9	6,9	35,7	0,51
Макс. показник	10	10	10	10	15	15	70	1

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядного читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

**Показники рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні
публіцистичних текстів у студентів ЕГ–2
(доекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Критерії						Сума балів	Середній показник
	1	2	3	4	5	6		
1. Б-о Х.	4	6	5	4	5	5	29	0,42
2. Г-к Л.	6	4	3	5	9	8	35	0,5
3. Ж-р Н.	4	4	5	6	5	6	29	0,41
4. З-а У.	7	6	5	5	7	7	37	0,53
5. З-л В.	5	5	6	6	11	8	42	0,6
6. К-р М.	8	8	6	7	10	10	49	0,7
7. К-в В.	6	7	5	7	5	4	34	0,48
8. Ф-а М.	5	4	4	5	5	4	27	0,39
9. Ш-ь О.	9	5	3	5	8	6	36	0,52
10. Ш-а Є	3	4	4	3	4	4	22	0,32
11. Ч-с С.	6	7	6	8	6	7	40	0,57
Середній показник	5,8	5,8	5,6	5,7	5,6	5,9	34,4	0,49
Макс. показник	10	10	10	10	15	15	70	1

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядового читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

Таблиця К 3

**Показники рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні
публіцистичних текстів у студентів ЕГ–3
(доекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Критерії						Сума балів	Середній показник
	1	2	3	4	5	6		
1. Б-й С.	4	5	5	4	5	4	27	0,39
2. В-а І.	5	4	4	4	6	6	29	0,41
3. Г-к Я.	4	4	3	4	5	7	27	0,38
4. Г-н К.	7	6	7	7	10	12	49	0,7
5. Ї-к Н.	4	4	4	3	4	3	22	0,32
6. С-а А.	8	7	6	6	12	11	50	0,71
7. С-н Н.	6	8	5	4	6	5	34	0,48
8. С-к Н.	5	4	6	5	4	4	28	0,40
9. Х-й А.	4	5	4	3	5	4	25	0,35
10. Ш-ь Н.	7	6	7	6	6	7	39	0,55
Середній показник	5,4	5,3	5,1	4,6	6,3	6,3	33	0,47
Макс. показник	10	10	10	10	10	15	70	1

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядового читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

Таблиця К 4

**Показники рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні
публіцистичних текстів у студентів ЕГ–4
(доекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Критерії						Сума балів	Середній показник
	1	2	3	4	5	6		
1. А-а О.	5	4	5	5	8	7	34	0,48
2. Б-к І.	7	8	6	8	9	11	49	0,7
3. Б-о Х.	3	4	3	4	3	3	20	0,29
4. В-н К.	8	6	6	7	7	5	39	0,56
5. Г-к М.	3	5	6	3	3	4	24	0,34
6. Д-а О.	8	6	7	6	8	10	45	0,64
7. З-а Р.	9	5	5	3	4	6	32	0,45
8. П-а Н.	6	4	4	4	10	6	34	0,48
9. Ч-н М.	4	3	5	3	4	8	27	0,39
Середній показник	5,9	5	5,2	4,8	6,2	6,6	33,7	0,48
Макс. показник	10	10	10	10	15	15	70	1

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядного читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

Таблиця К 5

**Показники рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні
публіцистичних текстів у студентів ЕГ–1
(післяекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Критерії						Сума балів	Середній показник
	1	2	3	4	5	6		
1. Б-в А.	9	7	8	6	13	10	53	0,76
2. В-н Х.	8	8	7	7	10	8	48	0,69
3. К-к І.	9	8	7	8	11	11	54	0,77
4. К-к О.	7	9	8	7	12	9	52	0,74
5. К-й М.	9	8	8	9	11	10	55	0,78
6. Н-з Г.	8	7	8	7	9	10	49	0,7
7. П-р Ю.	9	8	8	7	14	14	60	0,86
8. С-к В.	8	9	7	8	11	12	55	0,78
9. С-в Ю.	8	9	8	8	12	10	55	0,79
10. Т-р Н.	10	8	8	9	12	13	60	0,85
11. Ц-ь С.	10	8	9	7	14	13	61	0,87
Середній показник	8,6	8	7,8	7,5	11,7	10,9	54,5	0,78
Макс. показник	10	10	10	10	15	15	70	1

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядового читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

Таблиця К 6

**Показники рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні
публіцистичних текстів у студентів ЕГ–2
(післяекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Критерії						Сума балів	Середній показник
	1	2	3	4	5	6		
1. Б-о Х.	10	9	9	10	14	11	63	0,9
2. Г-к Л.	7	8	8	7	8	8	46	0,66
3. Ж-р Н.	10	10	9	8	14	13	64	0,92
4. З-а У.	10	9	9	9	15	14	66	0,94
5. З-л В.	8	9	10	9	13	12	61	0,87
6. К-р М.	9	10	8	9	14	14	64	0,91
7. К-в В.	9	10	9	8	14	15	65	0,93
8. Ф-а М.	9	7	10	9	13	14	62	0,89
9. Ш-ь О.	9	8	9	10	12	10	58	0,83
10. Ш-а Є	9	9	8	9	12	13	60	0,86
11. Ч-с С.	8	9	9	8	11	10	55	0,79
Середній показник	8,9	8,9	8,9	8,7	12,7	12,1	60,2	0,86
Макс. показник	10	10	10	10	15	15	70	1

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядового читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

Таблиця К 7

**Показники рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні
публіцистичних текстів у студентів ЕГ-3
(післяекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Критерії						Сума балів	Середній показник
	1	2	3	4	5	6		
1. Б-й С.	8	9	9	9	9	10	54	0,77
2. В-а І.	7	8	8	9	13	10	55	0,78
3. Г-к Я.	10	8	10	9	14	14	65	0,93
4. Г-н К.	9	9	9	9	15	14	65	0,93
5. Ї-к Н.	9	7	8	8	12	11	55	0,79
6. С-а А.	8	9	7	7	11	13	55	0,79
7. С-н Н.	8	9	8	8	12	10	55	0,79
8. С-к Н.	7	7	7	7	9	11	48	0,69
9. Х-й А.	8	8	7	8	14	10	55	0,79
10. Ш-ь Н.	9	8	8	7	12	12	56	0,78
Середній показник	8,3	8,2	8,1	8,1	12,1	11,5	56,3	0,8
Макс. показник	10	10	10	10	15	15	70	1

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядового читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

Таблиця К 8

**Показники рівня сформованості німецькомовної компетентності в читанні
публіцистичних текстів у студентів ЕГ-4
(післяекспериментальний зріз)**

Прізвище, ім'я	Критерії						Сума балів	Середній показник
	1	2	3	4	5	6		
1. А-а О.	9	9	9	8	14	13	62	0,89
2. Б-к І.	10	9	9	10	15	14	67	0,96
3. Б-о Х.	9	10	8	9	12	13	61	0,87
4. В-н К.	8	7	7	6	11	10	48	0,69
5. Г-к М.	9	8	8	9	9	12	55	0,79
6. Д-а О.	10	10	9	10	15	14	68	0,97
7. З-а Р.	9	10	10	8	14	14	64	0,92
8. П-а Н.	10	10	9	9	13	12	63	0,90
9. Ч-н М.	9	9	10	8	14	15	65	0,93
Середній показник	9,2	9,1	8,7	8,5	13	13	61,5	0,88
Макс. показник	10	10	10	10	15	15	70	1

- 1) володіння вміннями медіаграмотності,
- 2) володіння лексичними навичками читання,
- 3) володіння граматичними навичками читання,
- 4) володіння вміннями пошукового/переглядового читання,
- 5) володіння вміннями ознайомлювального читання,
- 6) володіння вміннями вивчаючого читання.

Додаток Л

Додаток Л 1

Анкета для студентів після проведення експерименту

Шановний респонденте! Пропонуємо Вам висловити свої міркування та відповіді на запитання анкети. Ваші відверті відповіді допоможуть нам зрозуміти Ваші враження від запропонованої нами методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів. Дайте, будь ласка, відповіді на запитання у письмовій формі або поставте «+» біля вибраного Вами варіанту відповіді, в залежності від форми запитання. Просимо Вас бути максимально відвертими та уважними при заповненні анкети.

1. Як Ви оцінюєте запропоновані Вам вправи для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів?

- ✓ відмінно
- ✓ добре
- ✓ задовільно
- ✓ незадовільно

Ваш коментар _____

2. Чи запропоновані вправи сприяли підвищенню Вашого рівня німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів?

- ✓ так
- ✓ не дуже
- ✓ ні

Ваш коментар _____

3. Чи задоволені Ви результатами навчання?

- ✓ дуже задоволений/на
- ✓ задоволений/на
- ✓ не дуже задоволений/на
- ✓ задоволений/на

Ваш коментар _____

4. Як Ви оцінюєте запропоновані Вам публіцистичні тексти?

- ✓ цікаві
- ✓ пізнавальні
- ✓ не дуже цікаві
- ✓ не дуже пізнавальні
- ✓ нецікаві
- ✓ не пізнавальні

Ваш коментар _____

5. Чи зручно було користуватись системою Moodle?

- ✓ так
- ✓ не дуже
- ✓ ні

Ваш коментар _____

6. Чи вважаєте Ви доцільним мати доступ і до друкованої версії матеріалу?

Якщо так, прокоментуйте, будь ласка.

- ✓ дуже доцільно
- ✓ доцільно
- ✓ не дуже доцільно
- ✓ не доцільно

Ваш коментар _____

7. Які вправи були для Вас найважчими?

- ✓ вправи для розвитку вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів
- ✓ вправи для формування та розвитку вмінь розуміти графічну та образну інформацію
- ✓ вправи для формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії
- ✓ вправи для формування лексичних навичок
- ✓ вправи для формування граматичних навичок
- ✓ вправи для розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу

- ✓ вправи для формування вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті
- ✓ вправи для формування та розвитку вмінь прогнозувати зміст статті
- ✓ вправи для формування вмінь вживати стратегії критичного сприйняття публіцистичних текстів
- ✓ вправи для формування вмінь пошукового і переглядового читання
- ✓ вправи для формування вмінь ознайомлювального читання
- ✓ вправи для формування вмінь вивчаючого читання
- ✓ вправи для удосконалення та контролю вмінь читання
- ✓ вправи для розвитку вмінь критичного аналізу отриманої інформації

Ваш коментар _____

8. Які труднощі при читанні автентичних публіцистичних текстів німецькою мовою Ви відчували?

- ✓ лексичні
- ✓ граматичні
- ✓ розуміння лінгвосоціокультурної інформації

інше _____

9. Чи потрібно і далі працювати на заняттях і в позааудиторній самостійній роботі над удосконаленням німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів?

- ✓ так
- ✓ ні
- ✓ не знаю

Ваш коментар _____

10. Чи вважаєте, що вправ було достатньо?

- так
- не всіх
- ні

Ваш коментар _____

11. Чи готові Ви працювати самостійно, без вказівки викладача, над подальшим розвитком здобутих умінь?

- так
- ні
- не знаю

Ваш коментар _____

12. Що потрібно покращити у запропонованій методиці?

Дякуємо за участь в опитуванні!

Додаток Л2

Відповіді студентів на запитання анкети після проведення експерименту

1. Як Ви оцінюєте запропоновані Вам вправи для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів?

- ✓ відмінно 61 %
- ✓ добре 34 %
- ✓ задовільно 5 %
- ✓ незадовільно

Ваш коментар _____

2. Чи запропоновані вправи сприяли підвищенню Вашого рівня німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів?

- ✓ так 93 %
- ✓ не дуже 7 %
- ✓ ні

Ваш коментар _____

3. Чи задоволені Ви результатами навчання?

- ✓ дуже задоволений/а 44 %
- ✓ задоволений/а 49 %
- ✓ не дуже задоволений/а 7 %
- ✓ не задоволений/а

Ваш коментар _____

4. Як Ви оцінюєте запропоновані Вам публіцистичні тексти?

- ✓ цікаві 83 %
- ✓ пізнавальні 90 %
- ✓ не завжди цікаві 17 %
- ✓ не завжди пізнавальні 10 %
- ✓ нецікаві
- ✓ не пізнавальні

Ваш коментар _____

5. Чи зручно було користуватись системою Moodle?

- ✓ так 85 %
- ✓ не дуже 15 %
- ✓ ні
- ✓ проблеми з доступом до системи Moodle у зв'язку з відсутністю Інтернету 15 %

6. Чи вважаєте Ви доцільним мати доступ і до друкованої версії матеріалу? Якщо так, прокоментуйте, будь ласка.

- ✓ дуже доцільно 29 %
- ✓ доцільно 39 %
- ✓ не дуже доцільно 20 %
- ✓ не доцільно 12 %

7. Які вправи були для Вас найважчими?

- ✓ вправи для розвитку вмінь орієнтуватися в структурі веб-сайтів німецькомовних газет та журналів 5 %
- ✓ вправи для формування та розвитку вмінь розуміти графічну та образну інформацію 7 %
- ✓ вправи для формування вмінь використовувати навчальні, комунікативні стратегії 10 %
- ✓ вправи для формування лексичних навичок 22 %
- ✓ вправи для формування граматичних навичок 17 %
- ✓ вправи для розуміння лінгвосоціокультурного матеріалу 20 %
- ✓ вправи для формування вмінь пошукового і переглядового читання 17 %
- ✓ вправи для формування вмінь ознайомлювального читання 15 %
- ✓ вправи для формування вмінь вивчаючого читання 37 %
- ✓ вправи для розвитку вмінь критичного аналізу отриманої інформації 29 %

8. Які труднощі при читанні автентичних публіцистичних текстів німецькою мовою Ви відчували?

- ✓ лексичні 54 %
- ✓ граматичні 15 %
- ✓ розуміння лінгвосоціокультурної інформації 12 %

9. Чи потрібно і далі працювати на заняттях і в позааудиторній самостійній роботі над удосконаленням німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів?

- ✓ так 83 %
- ✓ ні
- ✓ не знаю 17 %

10. Чи вважаєте, що вправ було достатньо?

- ✓ так 93 %
- ✓ не для розвитку всіх умінь 7 %
- ✓ ні

11. Чи готові Ви працювати самостійно, без вказівки викладача, над подальшим розвитком здобутих умінь?

- ✓ так 88 %
- ✓ ні
- ✓ не знаю 12 %

Додаток М

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Ференчук І. О. Проблема формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів у контексті сучасних досліджень. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2016. Вип. 30. С. 212–218.
2. Ференчук І. О. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Педагогічний дискурс: збірник наук. праць*. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 169–174.
3. Ференчук І. О. Лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць*. Педагогічні науки. Запоріжжя, 2016. Вип. 2. С. 115–123.
4. Ференчук І. О. Експериментальна перевірка методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. Випуск 40. С. 169–174.
5. Ференчук І. О. Добір навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Випуск 33. С. 204–210.
6. Ференчук-Піонтковська І. О. Зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2018. № 3. С. 118–127.

7. Ferenchuk I. Sub-system of Exercises for Forming of German Competence in Reading Mass Media Texts of Future Philologists with the Use of the Moodle E-Learning Management System. *Intellectual Archive*. Toronto, 2017. Vol. 6. No. 2. P. 22–35.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Ferenchuk-Piontkovs'ka I. Publizistische Texte im Deutschunterricht: Lesetexte und Aufgaben: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Вектор, 2018. 128 с.

9. Ференчук І. О. Формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів з використанням системи Moodle. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 11–12 листопада 2016 р.) Тернопіль, 2016. С. 216–219.

10. Ференчук І. О. Сучасний стан дослідження проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір*: збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (Миколаїв, 11–15 квітня 2016 р.). Миколаїв, 2016. С. 353–358.

11. Ференчук І. О. Специфіка формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів (лінгвістичний аспект). *Дослідження та впровадження в початковий процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом*: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Одеса, 15 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 237–240.

12. Ferenchuk. I. Experimental efficiency testing of the methodology of forming and developing of German competence in reading mass media texts of future philologists. *New challenges of world science: Proceedings of VI International scientific conference*. Morrisville, 2017. P. 150–155.

13. Ференчук І. О. Критерії відбору навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki: Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej* (Warszawa, 30.03.2017–31.03.2017). Warszawa, 2017. Str. 174–179.

Положення, висновки і результати дослідження обговорювались на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри практики англійської мови та методики її викладання, а також кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Апробація результатів дослідження здійснювалась на конференціях різного рівня, зокрема

Міжнародних науково-практичних конференціях

1. «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 11–12 листопада 2016), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів з використанням системи Moodle».

2. «Новітні тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір» (Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, 11–15 квітня 2016), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Сучасний стан дослідження проблеми формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів».

3. «New challenges of world science: Proceedings of VI International scientific conference.» (Morrisville, 2017), форма участі – публікація тез: «Ferenchuk. I. Experimental efficiency testing of the methodology of forming and developing of German competence in reading mass media texts of future philologists».

4. «Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki: Z 40 Zbiór artykułów naukowych» (Warszawa, 30.03.2017–31.03.2017), форма участі – публікація тез: «Критерії відбору навчального матеріалу для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів».

Всеукраїнській науково-практичній конференції

5. «Дослідження та впровадження в початковий процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом» (Одеса, 15 травня 2017 р.), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Специфіка формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів (лінгвістичний аспект)».

Додаток Н

Акти про впровадження



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄЛРПОУ 02125544

Від " 02 " 06 2017 р. № 668-33/03
На № _____ від " ____ " _____ 2017 р.

АКТ

про впровадження

в навчальний процес методики формування німецькомовної
компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів

Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів запроваджувалася у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на факультеті іноземних мов у 2015-2017 навчальному році серед 41 студента третього курсу, які навчаються за напрямом підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (німецька). Автором методики є аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Ференчук Ірина Олександрівна.

Розроблені й реалізовані з використанням мультимедійної платформи Moodle вправи сприяють активному формуванню та удосконаленню німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, активізують пізнавальні здібності студентів, забезпечують зворотний зв'язок, підвищують мотивацію до навчання та оптимізують використання аудиторного та позааудиторного часу.

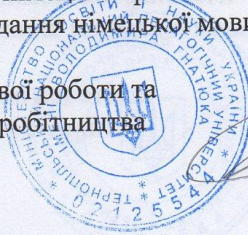
Використання запропонованої методики у навчальному процесі вважаємо доцільним та ефективним.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри німецької філології та методики викладання німецької мови (протокол № 8 від 11 травня 2017 року).

Завідувач кафедри німецької філології
та методики викладання німецької мови

доц. Яцюк І. Я.

Проректор з наукової роботи та
міжнародного співробітництва



проф. Буяк Б. Б.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
 e-mail: post@eenu.edu.ua, web: <http://www.eenu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

24.05.2017 № 03-28/02/1544 Г

на № _____ від _____

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

в навчальний процес методики формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів

Результати дисертаційного дослідження на тему: «Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів» були впроваджені у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки на факультеті іноземної філології у 2015-2017 навчальних роках серед 20 студентів третього курсу відділення німецької філології. Автором методики є аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Ференчук Ірина Олександрівна.

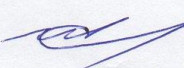
Запропонована методика забезпечує поетапне та поступове оволодіння студентами навичками та вміннями читання публіцистичних текстів. Вибір сучасних текстів, тематика яких корелює з програмними вимогами, здійснено відповідно до науково обґрунтованих критеріїв.

Результати впровадження свідчать про ефективність запропонованої методики та дають підстави для висновку щодо доцільності її використання у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Акт впровадження затверджено на засіданні кафедри німецької філології факультету іноземної філології СНУ імені Лесі Українки (протокол № 14 від 27 квітня 2017 року).

Перший проректор,
 проректор з адміністрування та розвитку



 А. В. Цьось

Вик.: Застровська
 Тел.: 72 16 36



010831

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

58002, м. Чернівці, вул. М.Коцюбинського, 2, тел. (0372) 584810, 584811, факс (0372) 552914, e-mail: rector@chnu.edu.ua

22.03.2017 № 14/15-489

На № _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Ференчук Ірини Олександрівни на тему
**«Методика формування німецькомовної компетентності в читанні
 публіцистичних текстів у майбутніх філологів»**,
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю
 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Методика навчання, розроблена аспірантом кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка І. О. Ференчук, спрямована на формування німецькомовної компетентності у читанні публіцистичних текстів в студентів - майбутніх філологів.

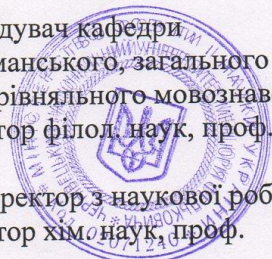
Запропонована автором методика, втілена у системі та комплексах вправ, упроваджувалася у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича у 2015-2017 навчальних роках серед 242 студентів третього курсу німецького відділення.

Результати впровадження розробленої методики підтверджують її ефективність та доцільність використання у практиці підготовки майбутніх філологів у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства (протокол № 2 від 22.02.2017).

Завідувач кафедри
 германського, загального
 і порівняльного мовознавства
 доктор філол. наук, проф.

Проректор з наукової роботи,
 доктор хім. наук, проф.



В. І. Кушнерик

П. М. Фочук



Міністерство освіти і науки України

**КИРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44.
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 24.05.2017р № 527
На № _____ від _____

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ференчук Ірини Олександрівни на тему
«Методика формування німецькомовної компетентності в читанні
публіцистичних текстів у майбутніх філологів»**

Результати дисертації «Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів», виконаної І. О. Ференчук, аспіранткою кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, були впроваджені у навчальний процес з 2015-2017 навчальних роках у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на факультеті іноземних мов. В експериментальному навчанні взяли участь 45 студентів (2015-2016 н.р. – 28 студентів, 2016-2017 н.р. – 17 студентів).

Розроблена методика сприяє поступовому формуванню та удосконаленню вмінь читання публіцистичних текстів, активізації пізнавальної діяльності студентів; сучасні тексти відібрані з урахуванням програмної тематики; система вправ та запропоновані комплекси вправ забезпечують підвищення мотивації студентів, поступове оволодіння ними усіма компонентами німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Результати впровадження розробленої методики підтверджують доцільність її застосування у підготовці майбутніх філологів.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри германської філології (протокол № 9 від 18 травня 2017 року).

Проректор з наукової роботи



С. П. Михида