

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БАРТОШ ІРИНА АНТОНІВНА

УДК 378.147:364]:811.112.2'276.6

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО
УСНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ**

011 – освітні, педагогічні науки

Галузь знань 01 – Освіта/ Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки.

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

_____ І.А. Бартош

Науковий керівник: **Лабінська Богдана Ігорівна**, доктор педагогічних наук, професор

Тернопіль – 2021

АНОТАЦІЯ

Бартош І. А. Методика навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано, практично розроблено й експериментально перевірено методику навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою, яка базується на положеннях системного, парадигмального, комунікативно-діяльнісного, професійно орієнтованого, рівневого, рефлексивного та особистісно орієнтованого підходів; передбачає використання кейс технології шляхом самостійного створення майбутніми фахівцями навчально-дослідницьких кейсів, три етапи навчання (підготовчий, основний та завершальний, який реалізується в процесі аудиторної та позааудиторної роботи), використання системи вправ і завдань, що корелює з етапами навчання та містить три підсистеми вправ і завдань, кожна з яких забезпечує реалізацію цілей відповідного етапу; уточнено принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою; удосконалено критерії відбору навчального матеріалу; подальшого розвитку набуло визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості в майбутніх соціальних працівників вмінь професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Практичне значення дослідження полягає у: відборі навчальних матеріалів різної форми подачі (зокрема аудіо,- відеофонограм та письмових текстів) із метою навчання майбутніх соціальних працівників професійно

орієнтованого усного спілкування німецькою мовою; розробці навчально-методичного посібника з відповідними комплексами вправ та укладанні методичних рекомендацій для викладачів німецької мови щодо ефективної організації навчальної діяльності майбутніх соціальних працівників.

На основі проаналізованих наукових джерел професійно орієнтоване усне спілкування майбутніх соціальних працівників визначено як вид усного спілкування, який включає сприймання та продукування усного висловлювання у діалогічній і монологічній формах мовлення, передбачає реалізацію діяльності в соціальній і в особистісній сферах, взаємодію учасників спілкування в межах професійної діяльності. Спілкування є інструментом професійної діяльності соціального працівника та засобом особистісного розвитку, де іноземна мова виступає одним із найважливіших компонентів професійної діяльності майбутніх фахівців для отримання професійних знань, формування професійних навичок і вмінь, а також мовних, мовленнєвих, соціолінгвістичних навичок і вмінь.

Опрацювання наукових розвідок щодо навчання професійно орієнтованого усного спілкування спонукало до відбору технології, в результаті якого з урахуванням особливостей професійно орієнтованого усного спілкування для навчання майбутніх соціальних працівників було обрано кейс-технологію. Визначено, що характерною особливістю професійної діяльності соціального працівника є робота з проблемними ситуаціями, що передбачає розвиток умінь здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, оцінювати її та аналізувати, застосовуючи різні способи творчої і пізнавальної діяльності. На основі здійсненого у дослідженні аналізу особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців запропоновано самостійне укладання кейсів. Такий кейс охарактеризовано як навчально-дослідницький та визначено як опис реальної проблемної ситуації, що передбачає самостійну його підготовку учасниками навчального процесу для аналізу, формулювання проблеми і пошуку можливих шляхів її розв'язання, а також інтегрованого формування у майбутніх соціальних працівників умінь і

навичок професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою в межах тематики їхньої майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано вимоги до укладання навчально-дослідницьких кейсів, зокрема автентичність (джерел та ситуацій), проблемність, новизна та актуальність, авторитетність джерела, інформаційна насиченість.

Досліджено психолінгвістичні особливості навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. На основі аналізу функціонування психічних процесів (мислення, пам'ять, увага, сприймання, мотивація) зроблено висновок, що в межах навчання професійно орієнтованого усного спілкування у майбутніх працівників потрібно розвивати критичне мислення, зосереджувати навчання на стратегіях запам'ятовування, сприяти активізації уваги та сприймання, застосувати вправи на підвищення мотивації.

Аналіз лінгвістичних особливостей професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою продемонстрував, що сфері соціальної роботи притаманні комунікативний та професійний дискурси. У ході дослідження з'ясовано, що в межах професійно орієнтованого спілкування найбільш релевантними для навчання майбутніх соціальних працівників є діалог-розпитування, діалог-дискусія, монолог-розповідь, монолог-презентація. Функціональні типи діалогу та монологу розглянуто на трьох рівнях: фонетичному, лексичному, граматичному. Встановлено наявність в усному спілкуванні соціального працівника фразеологічних одиниць, метафори, метонімії, порівняння, різноманітних граматичних конструкцій. У межах проведеного аналізу окреслено та схарактеризовано термінологічний апарат сфери соціальної роботи.

Конкретизовано принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Принципами навчання визначено такі: активності, творчості, індивідуалізації, автентичності навчальних матеріалів, інтеграції з дисциплінами фаху. Охарактеризовано практичну, професійну, освітню, виховну, розвивальну цілі

навчання. Уточнено зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Визначено одиниці відбору навчального матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою – друковані тексти, аудіофонограми, відеофонограми. Відбір навчальних матеріалів здійснено на основі окреслених критеріїв відбору: автентичності, тематичності, новизни та актуальності, мотиваційності, ситуативності, авторитетності джерела, професійної спрямованості, лексичної насиченості. Окрім того, релевантними для відбору відео- та аудіофонограм визначено критерії домінувальної ролі відеоряду над аудіорядом, тривалості звучання та темпу мовлення.

Обґрунтовано три етапи навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою: підготовчий, основний, завершальний. Завершальний етап поділяється на два підетапи. В межах окреслених етапів впроваджена кейс-технологія для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Підготовчий етап спрямований на розвиток фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок аудіювання, а також активізацію фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині. Основний етап передбачав розвиток умінь діалогічного й монологічного мовлення та мовленнєвих умінь аудіювання, а також розвиток умінь укладати навчально-дослідницький кейс. Завершальний етап ділиться на два підетапи, кожен з яких спрямований на досягнення певних цілей. Метою першого підетапу є удосконалення вмінь укладати навчально-дослідницький кейс на основі запропонованих вимог та структури. Мета другого підетапу – удосконалення вмінь професійно орієнтованого діалогічного мовлення, монологічного мовлення та аудіювання.

Розроблено систему вправ і завдань, яка корелює із зазначеними етапами навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Запропоновано модель організації навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою, яка призначена для впровадження в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (Berufsbezogene Deutsch)» і включає три етапи навчальної діяльності студентів (підготовчий, основний, завершальний). Зазначена модель передбачає різні форми контролю: поточний, підсумковий, індивідуальний, фронтальний, груповий, усний, само й взаємоконтроль.

З метою перевірки ефективності авторської методики проведено експеримент серед 48 студентів 1-го та 2-го курсів – майбутніх соціальних працівників. Неварійованими величинами визначено кількість студентів у групах, вихідний рівень сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування, завдання до- та післяекспериментального зрізів, навчальні матеріали, тривалість експериментального навчання, критерії оцінювання рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування. Варійованою величиною визначено методику навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. В експериментальних групах навчання відбувалось за авторською методикою, в контрольних – із використанням методики, прийнятої в закладах вищої освіти.

Обґрунтовано критерії оцінювання рівня сформованості в майбутніх соціальних працівників умінь професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Для оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні запропоновано розуміння загального змісту та точність розуміння, для оцінювання рівня сформованості умінь у діалогічному мовленні – ситуативність, ініціативність, аргументованість, реактивність; в монологічному мовленні – зв'язність, вільність, повнота висловлювання, досягнення комунікативної мети. Визначено спільні критерії оцінювання рівня сформованості умінь в діалогічному та монологічному мовленні: професійної спрямованості, відносної мовної правильності, темпу мовлення.

Результати експерименту, перевірені за допомогою багатофункціонального статистичного критерію φ^* – кутового перетворення Фішера, підтвердили ефективність авторської методики.

Укладено методичні рекомендації щодо навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Ключові слова: професійно орієнтоване усне спілкування, майбутні соціальні працівники, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, кейс-технологія, система вправ, соціальна робота, психологічні особливості усного спілкування, лінгвістичні особливості усного спілкування.

RESUME

Bartosh I.A. Methods of teaching professionally oriented German oral communication to future social workers. Qualifying scientific paper. As a manuscript.

Thesis for the Doctor of Philosophy Degree, specialty 011 – Educational, Pedagogical Studies. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2021.

The scientific novelty of the research lies in the fact that methodology of teaching professionally oriented German oral communication to future social workers has been theoretically substantiated, practically developed and experimentally tested for the first time, being based on the provisions of systemic, paradigmatic, communicative, professionally oriented, level, reflexive and personal approaches; this methodology involves the use of case technology through future social workers' independent compiling of scientific-research cases and contains three stages of students' training (preparatory, main and final, which are implemented in the course of in-class and out-of-class work), as well as the development of a deliberately designed system of exercises and tasks that correspond to the training stages and contain three sub-systems of exercises and tasks, each of which is to ensure the fulfilment of the objectives of the respective stage; the principles, objectives and content of teaching professionally oriented German oral communication to future social workers have been specified; the criteria for selecting the learning materials have been improved; the criteria for assessing the future social workers' level of oral communication proficiency in German have acquired further development.

The practical significance of the paper lies in: selecting the learning materials of various forms (including audio and video materials and printed texts) with the purpose of teaching future social workers to professionally oriented German oral communication; developing the methodological manual that contains appropriate sets of exercises, as

well as in elaborating certain methodological recommendations for the teachers of German on the effective organization of future social workers' training activities.

In accordance with the definitions given in numerous scientific sources, professionally oriented oral communication of future social workers is a type of oral communication, which includes perception and formation of oral expressions in spoken interaction and spoken production, as well as suggests social and personal collaboration of communication participants within their professional sphere. Communication is a tool of social worker's professional activity. It is also a means of personal development, whereby a foreign language is regarded as one of the most essential components for obtaining professional knowledge, elaborating professional, lingual, linguistic and sociolinguistic skills.

The analysis of certain scientific investigations on teaching professionally oriented oral communication to future social workers has stipulated the selection of case technology as the most effective and efficient one among numerous learning technologies, presented in contemporary methods of foreign language teaching. It is important that a distinctive feature of social worker's professional activity is the work on problem situations, which involves the ability to extract information from different sources, as well as to assimilate, evaluate and analyze it, using different methods of creative and cognitive activities. Relying on the analysis of the peculiarities of future social workers' professional activity, which has been carried out within the research, the students have been offered to compile independent cases. These cases are regarded as scientific-research tools and defined as a description of an actual problem situation, which suggests that the participants of the learning process should prepare the cases independently in order to be able to analyze them, identify the problem and find the possible ways of its solution. They also require that future social workers should possess integrated skills in professionally oriented oral communication in German within the thematic range of their professional activity. The research determines certain requirements for compiling cases, in particular authenticity of sources and situations, unambiguous problem setting, novelty and relevance, reputable sources, informational content.

The research investigates the psycholinguistic features of teaching future professionally oriented oral communication to social workers in German. Having examined the functioning of mental processes (thinking, memory, attention, perception, motivation), the conclusion has been drawn that along with training of professionally oriented oral communication, future social employees need to develop critical thinking, focus their learning on memory strategies, work on the improvement of their attention and perception, apply specific exercises to increase their motivation.

The paper points out linguistic peculiarities of professionally oriented oral communication in German, which enables us to state that the field of social work is mostly marked with communicative and professional discourse. During the research, it was ascertained that dialogue-questioning, dialogue-discussion, monologue-story, and monologue-presentation are the most relevant forms of teaching professionally oriented communication to future social workers. The functional types of spoken interaction and spoken production are considered on three levels: phonetic, lexical, and grammatical. Within the framework of the conducted analysis, there has been identified the presence of phraseological units, metaphors, metonymy, comparisons, and numerous grammatical constructions in the oral communication of a social worker. Besides, there has been outlined and characterized the terminological apparatus of the sphere of social work.

The thesis specifies principles, objectives and content of teaching professionally oriented German oral communication to future social workers. The former includes: the principle of activeness, the principle of creativity, the principle of individualization, the principle of authenticity of the learning materials, the principle of correlation with other professional disciplines. Apart from that, the research contains practical, educational, developing and professional description of the learning objectives, as well as identifies the content of future social workers' training in German.

The investigation under studies identifies the criteria for selecting the learning materials for teaching professionally oriented German oral communication to future

social workers: printed texts and audio-video phonograms. The selection of the learning materials has been carried out with a due regard to the following criteria: authenticity, thematic significance, novelty, relevance, motivation, situational expedience, applicability of the source, professional orientation, and lexical variability. What is more, the dominance of video over audio materials, as well as speech duration and fluency have been determined as the basic criteria for selecting audio-video phonograms.

The three stages of teaching professionally oriented German oral communication to future social workers have been substantiated in the paper: preparatory, main, and final. The preparatory stage aims at improving phonetic, lexical and grammatical skills of speaking, as well as audio skills. The main stage suggests the improvement of students' ability to express their thoughts in both spoken interaction and spoken production, as well as their skills in modelling various situational cases. The final stage consists of two sub-stages, each of which aims at achieving certain goals. The purpose of the first sub-stage is to improve the students' ability to model a situational case in compliance with the proposed requirements and structure. The purpose of the second sub-stage is to improve students' skills in professionally oriented spoken interaction and spoken production, as well as in listening.

The thesis contains a specially designed system of exercises that corresponds to the above mentioned stages of teaching professionally oriented German oral communication to future social workers.

In the paper, there has been offered the model of organization of teaching professionally oriented German oral communication to future social workers, which might be introduced within the academic discipline "Foreign Language for Specific Purposes (Berufsbezogene Deutsch)". It comprises three stages of students' learning activities (preparatory, main and final). The above model suggests various forms of control: current control, final control, individual control, frontal control, group control, oral control, self-control, and mutual control.

Within the research, there has been conducted an experiment, which aimed at testing the effectiveness of the proposed methods. The experiment was held among 48 first and second-year students. The invariable values of the experiment were the number of students in academic groups, the initial level of students' oral communication proficiency, the assignments of the pre- and post-experimental assessment, the duration of the experimental training, the assessment criteria. The variable values of the experiment were the methods of teaching professionally oriented German oral communication to future social workers, which involved the corresponding content and principles of learning, the selection of the materials in accordance with the previously developed criteria, the specifics of applying case technology, the implementation of a specially designed system of exercises, all of which completely correspond to the stages of learning. The experimental groups applied the author's learning methods, whereas the groups under control kept to traditional methods, envisaged by the curriculum of higher education institutions.

The research determines the criteria for assessing the future social workers' level of German oral communication proficiency in listening (understanding of the content, accuracy of understanding), in spoken interaction (situational relevance, initiative, argumentation, reaction), in spoken production (combinability, fluency and completeness of expression, the ability to achieve communicative goals). The common criteria are: professional orientation, relative speech correctness, fluency of speech.

The results of the experiment have been tested with the help of the multifunctional statistic criterion φ^* – Fischer's angle transformation, which proved the effectiveness of the proposed methods.

Certain methodical recommendations on teaching professionally oriented German oral communication to future social workers have been developed in the paper as well.

Key words: professionally oriented oral communication, future social workers, spoken interaction, spoken production, case technology, the system of exercises, social work, psychological peculiarities of oral communication, linguistic peculiarities of oral communication.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, в яких викладено основні наукові результати дисертації

1. Бартош І. А. Сучасні технології навчання говоріння німецькою мовою майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2016. № 1. С. 101–106.

2. Бартош І. Відбір навчальних матеріалів для формування у майбутніх соціальних працівників вмінь усного мовлення німецькою мовою. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 29. Том 1. С. 174–179.

3. Бартош І. Професійно орієнтоване німецькомовне усне мовлення соціальних працівників: лінгвістичний аспект. *Науковий журнал Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*. 2020. № 7 (101). С.129–140.

4. Бартош І. Теоретичне обґрунтування системи вправ для формування професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх працівників соціальної сфери німецькою мовою. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* 2020. № 3. С. 81–89.

5. Bartosh I. Teaching professionally oriented oral communication in German to future social workers. *Applied Linguistics Research Journal (ALR Journal, E-ISSN 2651-2629)*. 2021. № 3. P. 37–43.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Бартош І. А., Лабінська Б.І. *Deutsch für Soziale Arbeiter* : навчально-методичний посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2020. 256 с.
2. Бартош І. А. Навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників соціальної сфери шляхом застосування інтерактивних технологій. *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку* : матеріали міжнар. науково-практич. конф. (27 – 28 травня). Одеса : Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2016. С. 116–118.
3. Бартош І. А. Використання сучасних технологій навчання майбутніх працівників соціальної сфери. *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку* : міжнар. науково-практич. конф. (25 – 26 листопада). Одеса : Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2016. С. 119–121.
4. Бартош І. Інтерактивні технології у навчанні діалогічного мовлення студентів спеціальності «Соціальна робота». *Актуальні проблеми іноземної філології та освітньокультурний процес* (8 – 9 грудня). Тернопіль, 2017. С. 165–167.
5. Бартош І. Врахування психологічних особливостей під час навчання німецькомовного усного спілкування майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика* : матеріали доповідей та повідомлень міжнародної науково-практичної конференції (14 вересня). Ужгород : Ужгородський національний університет, 2018. С. 13–14.
6. Бартош І. А. Лінгвістична характеристика німецькомовного усного мовлення соціальних працівників. *Філологія та лінгвістика в сучасному світі* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (30 – 31 серпня). Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 74–76.

7. Бартош І. А. Лінгвістичні особливості термінологічного апарату сфери соціальної роботи. *Мова та література у полікультурному просторі* : матеріали міжнар. науково-практич. конф. (7 – 8 лютого). Львів : Наукова філологічна організація «ЛОГОС», 2020. С. 48–50.

8. Бартош І. А. Метод кейсів в процесі формування усного мовлення у майбутніх соціальних працівників. *Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування*: матеріали II науково-практич. конф. (19 – 20 червня). Херсон : Молодий вчений, 2020. С. 33–35.

9. Бартош І. А. Етапи формування у майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного мовлення німецькою мовою. *Міжнародна науково-практична конференція Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. (5 – 6 лютого). Київ, 2021. С. 42–45.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	19
ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ	31
1.1 Теоретико-методологічна база дослідження проблеми навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою	31
1.2 Кейс-технологія в навчанні майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою	48
1.3 Психолінгвістичні особливості навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою	64
1.4 Цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою	100
Висновки до розділу 1	116
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ	120
2.1 Відбір професійно спрямованих німецькомовних матеріалів для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою	120

2.2	Етапи та система вправ і завдань для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою	135
2.3	Модель організації навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою	162
	Висновки до розділу 2	170
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ		173
3.1	Організація експериментального навчання.....	173
3.2	Інтерпретація результатів експерименту.....	193
3.3	Методичні рекомендації щодо навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.....	204
	Висновки до розділу 3	213
ВИСНОВКИ		216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		222
ДОДАТКИ.....		264

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІМ – іноземна мова

УС – усне спілкування

ПОІМ – професійно орієнтована іноземна мова

ПОУС – професійно орієнтоване усне спілкування

ДМ – діалогічне мовлення

ММ – монологічне мовлення

НМ – німецька мова

ЕГ – екзаменаційна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Соціальна робота відіграє значущу роль в усіх сферах життєдіяльності людини, зокрема в економічній, культурній, політичній, що спричинено цілісним глибинним соціальним розвитком як окремої людини, так і держави та спільноти в цілому. Процеси, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, геополітичне місце та нинішній економічний стан України, сусідство з Європейським Союзом, дедалі тісніші політичні, економічні, культурні та інші суспільні контакти з німецькомовними країнами, а також процес інтеграції в Європу загострили інтерес до розвитку й соціального становлення людини в конкретному соціумі, діяльності, що на тлі світових процесів глобалізації підвищує роль соціального працівника на світовій арені.

Актуальність навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою (далі – ПОУС НМ) зумовлена низкою чинників. По-перше, недостатній досвід створення структури успішної моделі соціальних інститутів і недостатнє фінансування сфери соціальних послуг приводять до потреби вивчення та залучення міжнародного досвіду, що відкриває та розширює орієнтири на перспективи міжнародної співпраці. З об'єктивних причин значний інтерес становить досвід Німеччини, оскільки німецька соціальна система визнана однією з найбільш ефективних серед країн Європейського Союзу завдяки успішному функціонуванню соціальної та соціально-педагогічної сфер. Врахування набутого досвіду передбачає інтеграцію на політичному, законодавчому та освітньому рівнях відповідних ідей та концепцій, які пройшли випробування часом у Німеччині. Про це свідчать, зокрема, підписана угода між Україною та Федеративною Республікою Німеччина про соціальне забезпечення (2018), а також наукові дослідження, присвячені розгляду особливостей професійної підготовки соціальних працівників та педагогів у німецькомовних країнах: О. Пришляк [211], О. Повідайчик [206], Я. Співак та Н. Скіданова [244],

Н. Сайко [222], О. Павлішак [200] та ін. На тлі сказаного знання НМ в умовах сучасного розвитку суспільства є об'єктивною потребою, зумовленою процесами глобалізації, швидкого економічного та політичного розвитку, а також соціалізації суспільства. Високий рівень володіння ПОУС НМ забезпечить ефективне спілкування з німецькими колегами та партнерами, створить базис для обміну досвідом та отримання нового, для організації співпраці, створення міжнародних проєктів, а також для саморозвитку та професійного самовдосконалення.

По-друге, обмін досвідом буде можливим завдяки як професійній, так і академічній мобільності науковців, викладачів та студентів сфери соціальної роботи. Відповідно НМ за професійним спрямуванням стане дієвим інструментом формування інтелектуального потенціалу фахівців, що спонукатиме до оволодіння широким спектром навичок та вмінь, які виходять далеко за межі знань, отриманих виключно в рамках фахових дисциплін.

По-третє, усвідомлення ролі іноземної мови (далі – ІМ) для професійної діяльності майбутніх соціальних працівників створює підґрунтя для пошуку ефективних методів навчання цієї категорії працівників ПОУС НМ. Якість підготовки майбутніх фахівців сфери соціальної роботи набуває важливого значення, особливо на тлі актуальних реформ у системі освіти України. Нормативні документи, такі як рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів в Україні [214], розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» [217], Закон України «Про вищу освіту» [55], Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [210], Закон України «Щодо організації навчального процесу» [181], Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [186], Закон України «Про освіту» [56], свідчать про необхідність впровадження у сферу вищої освіти системи європейських

стандартів та передбачають необхідність формування у студентів фахових, міжпредметних знань, мовленнєвих, навчальних умінь і навичок.

Отже, все викладене вище підтверджує необхідність забезпечення майбутніх соціальних працівників належним рівнем сформованості навичок та вмінь ПОУС НМ в умовах міжкультурної взаємодії, академічної мобільності, обміну досвідом щодо ефективного становлення соціальної структури в Україні. Наслідком цього стане поява конкурентоспроможних вітчизняних спеціалістів на міжнародному ринку праці.

Проблемі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників присвячено чимало наукових розвідок у різних напрямках. Так, вчені розглядають особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах університетської освіти (О. Карпенко [120]), засобами впровадження інтерактивних технологій (І. Мельничук [174]), на білінгвальній основі в університетах (С. Ситняківська [232]). Успішна професійна підготовка майбутніх фахівців, на думку науковців, можлива за умови формування відповідних компетентностей, зокрема професійної комунікативної (Д. Годлевська [68]), комунікативно-мовленнєвої (Л. Березовська [29]). У зарубіжних практиках розглядають важливість формування професійно орієнтованої компетентності спрямованої на дії (М. Гайнер (M. Heiner) [323]), інтеркультурної компетентності (В. Ленен, А. Гросс, Г. Грош (W. Leenen, A. Groß, H. Grosch) [346]), медіа- та медіапедагогічної компетентності (Ф. Сіллер, А. Тільман, І. Цорн (F. Siller, A. Tillmann, I. Zorn) [367]).

Здійснений аналіз показав, що найбільшу увагу в процесі навчання майбутніх соціальних працівників приділяють комунікативному аспекту, а саме формуванню вмінь спілкування.

Дослідники, зокрема, висвітлюють особливості формування іншомовної комунікативної компетентності як контекстуальної основи формування ПОУС: В. Ключко, М. Прадівляний [125], Л. Сажко [221], І. Задорожна [99], І. Семеряк [226], З. Корнєва [133]. Так, В. Ключко, М. Прадівляний запропонували методику навчання професійно спрямованої іншомовної

компетентності засобами сучасних інформаційних технологій [125]; Л. Сажко розглянула особливості формування іншомовної компетентності в говорінні як багатокомпонентного явища й запропонувала реалізацію навчання проводити шляхом імплементації технологій навчання [221]; І. Задорожна проаналізувала ефективність впровадження самостійної роботи для формування комунікативної компетентності як засобу спілкування [99]; І. Семеряк запропонувала методику навчання ПОУС на основі соціокогнітивного підходу з використанням інтернету [226]; З. Корнева розробила методику навчання, яка базувалась на основі методу конструктивістського комбінованого навчання [133].

У межах навчання ПОУС методисти зосереджувалися на формуванні окремих складових спілкування, таких як лексична (А. Томашевська [260]; І. Скріль [238]), граматична (Н. Скляренко [236]), лексико-граматична (А. Котловський [137]), в аудіюванні (О. Бігич [36]; І. Білянська [39]), фонетична (В. Гутник [79]), в читанні (Ю. Британ [48]).

Актуальні дослідження, присвячені формуванню діалогічного мовлення (далі – ДМ) як складової усного спілкування. Так, навчання ДМ розглядалося в межах диференційованого навчання із застосуванням комп'ютерних програм (І. Чірва [277]); із використанням відеофонограм (О. Конотоп [130]); на основі використання фахових автентичних діалогів (Л. Максименко [167]). В. Лапіна визначила структурні етапи перебігу навчального діалогу, на основі якого відбувається діалогічне навчання [151]; С. Барсук з'ясувала основні педагогічні умови ефективного навчання діалогічного мовлення, серед яких виділено забезпечення мотивації, усвідомлення діалогічного мовлення як респонсивного мовленнєвого акту, занурення у навчальні професійно орієнтовані ситуації [13]. Окрім того проведено аналіз основних класифікацій та діалогічних реплік (В. Бабаян, С. Круглова [12]); у процесі навчання діалогічного мовлення відбувалося формування навчально-стратегічної компетентності (Ю. Гудима [76]). Серед різних функціональних типів діалогів учені зосереджуються на навчанні діалогу-дискусії (І. Сімкова [233];

Л. Крисак [142]; І. Зайцева [101]), діалогу-переконання (І. Левчик [152]), діалогу-домовленості (Я. Окопна [195]), діалогу-розпитуванню (О. Метьолкіна [179]; А. Медведчук [173]), інформативного та проблемного діалогів (Г. Кравчук [138]).

Діяльність науковців щодо питань навчання монологічного мовлення була спрямована на створення методики навчання монологічного мовлення з урахуванням навчальних стилів (Л. Боднар [41]); на основі диференційованого підходу (Т. Дружченко [88]); із використанням автентичних відеофонограм (С. Кіржнер [122; 123]), інформаційно-комунікативних технологій (Н. Лямзіна [163]), подкастів (О. Ващило [52]), в процесі самостійної роботи із задіянням навчальної платформи Moodle (Г. Бойко [42]). Особливу увагу вчені присвячували особливостям формування таких функціональних типів монологічного висловлювання, як монолог-повідомлення (І. Федорова [266]), монолог-переконання (Т. Петрова [204]), монолог-презентація (Н. Драб [87]; Ю. Авсюкевич [4]; І. Корнєєва [134]), монолог-міркування (Н. Петранговська [203]; Ю. Несин [187]), монолог-доказ (Н. Скляренко [236]).

Здійснений аналіз наукових праць показав, що зосередженість учених на окремих аспектах усного спілкування, застосуванні відповідних засобів та технологій навчання залежить безпосередньо від професійної спрямованості тих, хто навчається. Отже, основними тенденціями сучасної методики навчання ПОУС є зорієнтованість на особливості конкретної професійної діяльності майбутніх фахівців, що демонструють праці, присвячені навчанню спілкування майбутніх фахівців економічної сфери (О. Загородна [98]; О. Биконя [33]), медичної сфери (Х. Цимбровська [273]; Б. Хайдер (B. Haider) [320]; Н. Хардунг (N. Hartung) [322]), технічної сфери (З. Корнєва [133]; О. Ващило [52]; Н. Заліпятских (N. Zalipyatskikh) [377]), туристичної сфери (І. Кодлюк [127]; О. Баб'юк [11]; А. Дорн (A. Dohrn) [303]), страхової сфери (К. Кіфер (K. Kiefer) [337]), майбутніх виноробів (С. Маслова [172]), психологів (І. Левчик [152]), маркетологів (А. Онуфрив [196]), філологів (С. Білоус [38]), юристів

(Я. Дьячкова [92]; Й. Енгберг (J. Engberg) [308]), фахівців з інформаційної безпеки (Л. Конопленко [128]), природничого профілю (Н. Микитенко [180]).

Ряд досліджень присвячений формуванню методики навчання майбутніх соціальних працівників. В контексті тенденцій досліджень особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників одним з центральних об'єктів наукових досліджень є зосередження на іншомовній підготовці майбутніх фахівців сфери «Соціальна робота». Так, теоретико-методологічний аналіз проблеми іншомовної підготовки соціальних працівників здійснено у працях Е. Ільчинської та К. Павелків [110; 199]. Ю. Солодовникова описала формування іншомовної комунікативної компетентності як одну з головних умов формування висококваліфікованого спеціаліста у сфері соціальної роботи [242]. Важливість інтеркультурної комунікації у соціальній роботі розглянув С. Бухлох (S. Buchloh) [296]. З точки зору практичного оволодіння ІМ майбутніми соціальними працівниками О. Канюк та І. Козубовська акцентували нагальність формування у майбутніх соціальних працівників умінь ділового спілкування та запропонували відповідну методику навчання [117]. С. Гусінец (S. Husinec) підкреслила ефективність застосування технології «навчання на станціях» (Stationlernen) для формування у майбутніх соціальних працівників умінь читання [331].

Проведений аналіз наукових праць, безперечно, демонструє значний внесок у розв'язання проблеми навчання майбутніх соціальних працівників іноземної мови. Проте вважаємо, що в межах навчання приділено недостатньо уваги розвитку ПОУС НМ майбутніх соціальних працівників, що переконує в актуальності цього дисертаційного дослідження.

Отже, **актуальність теми** дослідження зумовлена низкою чинників:

➤ розширенням орієнтирів на перспективи міжнародної співпраці, що відкриває попит на спеціалістів з високим рівнем сформованості навичок та вмінь ПОУС НМ;

- необхідністю підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері соціальної роботи з високим рівнем знання німецької мови та ПОУС НМ, зокрема, для забезпечення академічної мобільності з метою розширення професійного досвіду майбутніх фахівців сфери соціальної роботи;
- недостатньою розробленістю цієї теми, необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного забезпечення навчального процесу навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибір напряму дослідження безпосередньо пов'язаний із науково-дослідною темою 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 № 11 від 24 квітня 2018 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 29 травня 2018 р.).

Об'єктом дослідження є процес навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Предмет дослідження – методика навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, практична розробка та експериментальна перевірка методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що досягти високого рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ можна за умови застосування запропонованої методики, яка базується на впровадженні в навчальний процес кейс-технології, передбачає самостійне створення навчально-дослідницьких кейсів майбутніми соціальними працівниками і враховує поетапне навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

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

- 1) проаналізувати теоретичні засади навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, обґрунтувати доцільність впровадження кейс-технології у навчальний процес; охарактеризувати психолінгвістичні особливості навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ;
- 2) визначити принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ;
- 3) окреслити й обґрунтувати одиницю та критерії відбору навчального матеріалу;
- 4) визначити етапи навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, розробити систему вправ та завдань і модель організації навчання;
- 5) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики, укласти методичні рекомендації щодо навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Відповідно до вище зазначених завдань виокремимо основні **методи дослідження**:

- 1) теоретичні: аналіз сучасної вітчизняної та світової літератури з методики, педагогіки, психології, психолінгвістики, вивчення та аналіз навчальних і робочих програм, посібників та підручників з німецької мови для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» в аспекті досліджуваної теми, із метою визначення теоретичних та практичних передумов проблематики дослідження; моделювання навчального процесу на основі запропонованої методики;
- 2) емпіричні: наукове спостереження за організацією навчального процесу, вивчення досвіду викладачів щодо навчання студентів ПОУС НМ; анкетування викладачів та студентів для визначення стану іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників, методів, технологій, засобів, форм навчання, які використовуються у навчальному процесі, а також зворотного зв'язку щодо запропонованої методики навчання по завершенні експериментального навчання; опитування фахівців сфери соціальної роботи

для з'ясування актуальної тематики та обов'язків фахівців; тестування студентів із метою визначення рівня сформованості ПОУС НМ на до- та післяекспериментальному зрізах; експериментальне навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ для перевірки ефективності розробленої методики; методи математичної статистики для аналізу, обробки та перевірки достовірності отриманих результатів проведеного методичного експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* теоретично обґрунтовано, практично розроблено й експериментально перевірено методику навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою, яка базується на положеннях системного, парадигмального, комунікативно-діяльнісного, професійно орієнтованого, рівневого, рефлексивного та особистісно орієнтованого підходів; передбачає використання кейс-технології шляхом самостійного створення майбутніми фахівцями навчально-дослідницьких кейсів, три етапи навчання (підготовчий, основний та завершальний, який реалізується в процесі аудиторної та позааудиторної роботи), використання системи вправ і завдань, що корелює з етапами навчання та містить три підсистеми вправ і завдань, кожна з яких забезпечує реалізацію цілей відповідного етапу; *уточнено* принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою; *удосконалено* критерії відбору навчального матеріалу; *подальшого розвитку набуло* визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості в майбутніх соціальних працівників вмінь професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Практичне значення дослідження полягає у: відборі навчальних матеріалів різної форми подачі (зокрема аудіо,- відеофонограм та письмових текстів) із метою навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою; розробці навчально-методичного посібника з відповідними комплексами вправ та укладанні методичних рекомендацій для викладачів німецької мови щодо ефективної організації навчальної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні загально-наукових (системного, парадигмального) та конкретно-наукових підходів (рівневого, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, професійно орієнтованого, рефлексивного), на основі яких здійснювався аналіз наукових праць, релевантних до нашого дослідження; функцій, структури та вимог до укладання навчально-дослідницьких кейсів; психолінгвістичних особливостей навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ; виокремленні принципів активності, творчості, індивідуалізації, автентичності навчальних матеріалів, інтеграції з дисциплінами фаху.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в початковий процес таких закладів освіти: Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження № 14/17-521 від 22.02.2021 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (акт про впровадження № 917-С від 2.03.2021 р.), університету імені Альфреда Нобеля (акт про впровадження № 86/1 від 19.02.2021 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалась на міжнародних конференціях: «Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку» (Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», м. Одеса, 27 – 28 травня 2016 р.), «Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку» (Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», м. Одеса, 25 – 26 листопада 2016 р.), «Актуальні проблеми іноземної філології та освітньокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль, 8 – 9 грудня 2017 р.), «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгородський національний університет, м. Ужгород, 14 вересня 2018 р.), «Філологія та лінгвістика в сучасному світі» (Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, 30 – 31 серпня 2019 р.), «Мова та література у полікультурному просторі» (Наукова філологічна організація «ЛОГОС», м. Львів, 7 – 8 лютого 2020), «Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування»

(Молодий вчений, м. Харків, 19 – 20 червня 2020 р.), «Міжнародна науково-практична конференція» (Навчально-науковий гуманітарний інститут Таврійського національного університету імені *В. І. Вернадського*, м. Київ, 5 – 6 лютого 2021 р).

Публікації. Основні положення дисертації викладено в 14 публікаціях, серед яких 4 статті у періодичних фахових виданнях України, 1 стаття у зарубіжному виданні, , тези 8 доповідей конференцій і навчально-методичний посібник «Deutsch für Soziale Arbeiter» німецькою мовою.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел (377 найменувань, з них 92 іноземною мовою). Повний обсяг роботи – 342 сторінки, зокрема 201 сторінка основного тексту. Додатки представлені на 79 сторінках. У роботі подані 26 таблиць та 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

У розділі охарактеризовано теоретико-методологічну базу дослідження проблеми навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: висвітлено сучасні підходи до вирішення питання навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ; уточнено поняття ПОУС НМ; окреслено особливості впровадження кейс-технології в навчальний процес, визначено основні функції, вимоги до укладання навчально-дослідницьких кейсів, їх структуру; проаналізовано психолінгвістичні особливості навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ; з'ясовано принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

1.1. Теоретико-методологічна база дослідження проблеми навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

В умовах євроінтеграції, розвитку міжнародних зв'язків та перебудови освіти України набуває особливої важливості питання підготовки фахівців змішаних спеціальностей. За цих умов основною задачею, яка стоїть перед нами, є виховання конкурентоспроможних фахівців, які зможуть достойно представляти Україну на міжнародній арені. Необхідність вивчення НМ за професійним спрямуванням дедалі більше визначається професійними цілями тих, хто навчається. Професійно орієнтована мова безпосередньо пов'язана з розподілом завдань у суспільстві, оскільки існує потреба професійного спілкування в людей однакових професій.

Навчання ІМ характеризується системною структурою, яка включає ряд складових, як-от методологічні підходи та принципи, цілі та зміст навчання,

методи і засоби навчання, мовленнєва діяльність, результат навчання, що в сукупності описує поняття методології науки. Методологія науки – це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, система методологічних та методичних принципів, прийомів, операцій та форм побудови наукового знання, цілями яких є забезпечення отримання максимально об'єктивної, точної систематизованої інформації про процеси і явища [279, с. 56; 103, с. 72]. Відповідно всі складові системи взаємопов'язані. Вони окреслюють контури, у межах яких досліджується конкретна проблема, і визначають загальний підхід до дослідження [148, с. 18], що спонукає до висновку про необхідність визначення методологічної складової, на основі якої ґрунтуватиметься дослідження. Спершу розглянемо основні методологічні підходи, які визначатимуть сутність методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Поняття *підхід* вчені трактують як світоглядну категорію, яка відображає соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної дійсності [104, с. 75]; глобальну, системну організацію та самоорганізацію навчального процесу, що включає всі його компоненти, зокрема викладача/вчителя та учня/студента [104, с. 75]; стратегію навчання мови і вибору методу навчання, який реалізує цю стратегію [1, с. 200]; формулювання загальних принципів та методів дослідження педагогічних явищ, побудову теорії на базі емпіричних і теоретичних досліджень [86, с. 299].

На основі аналізу досліджень, присвячених розгляду особливостей застосування підходів та принципів професійно орієнтованого навчання [1; 86; 104; 148] виокремлюємо такі релевантні до нашого дослідження підходи: загальнонаукові – системний, парадигмальний; конкретно-наукові, зокрема особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, професійно орієнтований, рівневий, рефлексивний.

Охарактеризуємо детальніше кожен із вище перелічених підходів до навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Одним з основних методологічних підходів вважається *системний підхід*, за яким розчленовані елементи досліджуваного об'єкта розглядають як систему [267, с. 478]. Завдяки цьому складне можна передати через просте, не втрачаючи при цьому частини і цілого [43, с. 377]. Представниками дослідження методології системного підходу в навчанні ПОУС є В. Краєвський [139], Н. Бориско [47], Ю. Сурмін [249], О. Крушельницька, В. Загвязинський [97], О. Бігич [37], І. Бім [34], І. Зязюн [109], С. Ніколаєва [191], В. Рач, О. Ігнатова, А. Борзенко-Мірошніченко [215], на висновки яких спираємося в нашій науковій розвідці.

На думку В. Беспалька, цей підхід забезпечує взаємодію всіх структурних компонентів моделі навчання. У процесі навчання іноземних мов системний підхід дозволяє розглядати професійно орієнтоване навчання мови як педагогічну систему з властивими їй рисами, особливостями і закономірностями [31].

З'ясування особливостей системного підходу на основі праць вищевказаних учених уможливило виокремлення таких характерних принципів системного підходу:

- цілісність та структурність, тобто це єдина система, де зв'язки і відношення між окремими елементами взаємозалежні;
- ієрархічність: у межах однієї системи можна виділити більш елементарні системи [81, с. 3];
- інтеграція різнорідних проблем до спільного, що забезпечує єдиний зв'язок між різними групами проблем [10, с. 12];
- стійкі зв'язки, що формують структуру системи, зумовлюють упорядкованість її елементів, тоді як спрямованість і особливості цієї впорядкованості визначають організацію системи;
- зв'язок між різними рівнями, що здійснюється за допомогою управління [230, с. 22].

Застосування системного підходу визначається його інтегративними властивостями, внаслідок чого можна всі компоненти об'єднати в одне ціле і

здійснити зворотний вплив системи на її компоненти [148, с 23]. Така здатність дає можливість враховувати зворотний зв'язок під час навчання, що дозволяє сприймати результати своїх мовленнєвих дій і, виходячи з них, приймати рішення про подальші дії [115, с. 24].

Оскільки ключовим аспектом в оволодінні майбутніми соціальними працівниками НМ є ПОУС, для нашого дослідження актуальне використання системи вправ і завдань, що ієрархічно представлена в ході заняття. Такі вправи сприяють засвоєнню матеріалу за принципом від простого до складного та передбачають комплексне вивчення мовних рівнів.

Для виявлення властивостей системних об'єктів шляхом аналізу методологічних особливостей системного підходу до навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ ми беремо до уваги такі положення:

- навчання ПОУС становить відносно самостійне коло питань, проте його вивчення відбувається інтегровано із соціальним замовленням суспільства, цілями, змістом та принципами навчання ПОУС НМ;
- ПОУС НМ розглядається як багаторівнева ієрархічна структура, в межах якої враховуються особливості взаємодії всіх її елементів [34].

Системний підхід тісно пов'язаний із *парадигмальним підходом*. Педагогічна система, як і всі інші системні структури, змінюється під тиском інноваційних змін, що робить її нестійкою. Застосування парадигмального підходу уможливорює створення нової системи, що враховує педагогічні традиції національної освіти. Розгляд поняття «парадигма» трактується з різних точок зору. Вперше поняття «парадигма» було запропоноване американським філософом Т. Куном, який тлумачив це поняття як «визнані всіма наукові досягнення, які впродовж певного часу дають науковому співтовариству моделі постановки проблем та їх розв'язання» [146, с. 11].

Д. Корчевський описує парадигму як цілісну вихідну концептуальну схему, певний методологічний конструкт, що пов'язує домінуючі в науці провідні теорії, моделі розв'язання проблем [135, с. 62].

Г. Корнетов (Г. Корнетов), О. Сухомлинська, 2003, Є. Бондаревська (Е. Бондаревская) пропонують трактування парадигми як сукупності теоретичних положень, які формуються внаслідок боротьби між різними, часто полярними підходами до розв'язання проблеми (бінарними одиницями) [131; 251; 44] і дозволяють сформулювати й запровадити на практиці ціннісні моделі освіти [272, с. 132–133]. Основною ідеєю парадигмального підходу є можливість проведення цілісного дослідження за рахунок поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей та способів наукової діяльності [44, с. 9]. Ці висновки вчених суголосні із принципами парадигмального підходу, які в своїй науковій розвідці виділяє І. Утюж. Ми екстраполюємо на здійснене дослідження окреслені вченим принципи [265, с. 124]:

1. Принцип системно-цілісної будови зрілої парадигми, що вимагає формування її «дисциплінарної матриці» — компонентного складу з чотирьох нормативних підсистем, що враховують специфіку відповідної галузі науки (дисципліни) або сфери соціального життя.

2. Принцип наукової евристичності парадигми, що полягає в її здатності допомагати у вирішенні нових пізнавальних питань (кожна парадигма існує доти, поки не втратить свою евристичну здатність).

3. Принцип домінування однієї парадигми, що передбачає наявність пануючого теоретико-нормативного зразка, відповідно до якого будуються дослідження організованої групи учених (наукового співтовариства).

4. Принцип революційної зміни парадигм, що закономірно відбувається в результаті докорінної ломки сталих наукових уявлень (методологій, теорій, ціннісно-світоглядних установок і, врешті-решт, наукової картини світу в цілому) і веде до їх стрибкоподібної заміни новими, прогресивнішими.

У межах конкретно-наукового рівня ми виокремлюємо такі підходи: особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, професійно орієнтований, рівневий та рефлексивний.

Враховуючи тенденції до переорієнтації сучасної освіти на людський фактор, вважаємо необхідним розглянути *особистісно орієнтований підхід* до навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Основною концепцією в умовах особистісно орієнтованого підходу є формування вторинної мовної особистості, характерні риси якої – творчість, самостійність, здатність до соціальної взаємодії [99, с. 39]. Особливість цього підходу полягає у створенні умов для розвитку творчих та інтелектуальних якостей особистості, орієнтованих на її індивідуальний досвід, потреби та інтереси [85; с. 79]. Щоб уможливити зазначені умови в процесі навчання, Р. Гришкова наголошує на потребі організації змісту навчання з використанням автентичних навчальних матеріалів, персоніфікації навчального матеріалу, уподібнення процесу навчання до реальних комунікативних ситуацій ІМ, що в контексті навчання майбутніх соціальних працівників є релевантним, створення позитивної атмосфери на заняттях з ІМ, врахування побажань студентів щодо способів виконання поставлених іншомовних завдань, стимулювання позитивних змін у вивченні ІМ, використання пошукових та дослідницьких методів навчально-пізнавальної діяльності студентів [75; с. 10].

У навчанні майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ реалізація особистісно орієнтованого підходу полягає в активізації вміння та бажання студентів навчатись у процесі їх власної діяльності. Ця діяльність спрямована на самостійний пошук і виконання завдань, відбір необхідних матеріалів, самоаналіз та самоконтроль.

Комунікативно-діяльнісний підхід особливо важливий у навчанні майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Основною концепцією особистісно орієнтованого підходу є зорієнтованість на особисті потреби та інтереси тих, хто навчається. Комунікативно-діяльнісний підхід, натомість, націлений на формування комунікативних навичок та вмінь, фонових знань, знань норм і правил спілкування в іншомовному середовищі, що спонукає студентів адекватно сприймати і використовувати різноманітні поняття відповідно до комунікативної ситуації [264; с 28].

З огляду на комунікативну природу сфери соціальної роботи, доцільність зосередження на комунікативно-діяльнісному підході зумовлюється тим, що навчальний процес носить характер продуктивної діяльності, де спілкування виступає метою, способом і засобом навчання ІМ [155]. У межах комунікативно-діялісного підходу потрібно зважати на особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування; взаємовідносини і взаємодію мовленнєвих партнерів; змістову основу процесу спілкування; систему мовленнєвих засобів, яка забезпечила б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування; організацію оптимального співробітництва і підтримку діяльності на потрібному рівні активності [84, с. 80–81].

Зорієнтованість навчання на професійний компонент усного спілкування спричинює виокремлення *професійно орієнтованого підходу* до навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Такий підхід передбачає формування здатності студентів спілкуватися в конкретних професійних, ділових або наукових ситуаціях, оскільки, як зазначала Н. Гальскова, в процесі навчання встановлюється двосторонній зв'язок між прагненням студента отримати спеціальні знання та успішністю в оволодінні мовою [64, с. 4]. В основі професійно орієнтованого підходу навчання ІМ лежить відповідний зміст навчання, який включає два компоненти: загальний та професійний. Метою загального компонента є здійснення загальноосвітньої мовної підготовки, а професійного – орієнтація на практичну професійну діяльність [193, с. 33–37].

Рівневий підхід передбачає систему визначення рівня володіння мовою відповідно до розроблених шкал дескрипторів із навчальною й діагностичною метою [189, с. 34]. Відповідно до існуючих сьогодні документів і наукових праць [96; 99; 275] розроблено та описано велику кількість рівнів володіння ІМ. Проте вони досі не уніфіковані, існують певні розбіжності в кількісному та якісному наповненні дескрипторів та дескрипторних шкал [275, с. 74].

Для виділення поняття «рівень володіння ІМ» ми послуговуємось запропонованим В. Сафоновим визначенням. Вчена трактує його як один зі спеціально виділених рівнів комунікативного володіння мовою, якому властиві чітко визначені характеристики мовної, мовленнєвої і соціокультурної поведінки людини, що дозволяє однозначно відрізнити цей рівень від інших рівнів володіння мовою як засобом спілкування і пізнання в межах певної методичної класифікації рівнів [224, с. 63]. У рамках цього дослідження ми опираємось на класифікацію рівнів та дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [96]. Як слушно зауважила І. Задорожна, європейська шкала рівнів та, зокрема, її впровадження у практику викладання має низку переваг, серед яких – уніфікація та стандартизація цілей навчання; забезпечення гнучкості та варіативності навчання відповідно до національних, регіональних чи місцевих потреб; можливість уніфікувати оцінку результатів навчання; прозорість у визначенні досягнень користувачів мови на міждержавному рівні з метою забезпечення можливості співпраці у галузі мовної освіти [99, с. 60].

Пріоритетним завданням сучасної освіти є розвиток у студентів бажання та вміння навчатися, що зумовлює необхідність застосування *рефлексивного підходу* до навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Проаналізовані праці І. Задорожної, В. Черниш, А. Аленченкової, С. Ніколаєвої, О. Конотоп [99; 275; 6; 189; 129] дозволили виділити такі характерні складові рефлексивного підходу, які передбачають: самостійну пізнавальну діяльність студента з метою успішного оволодіння ІМ; усвідомлення якості та результативності своєї діяльності, з подальшою самооцінкою та самоаналізом; актуалізацію механізмів саморегуляції та саморозвитку; наявність творчого компонента.

Для створення рефлексивного компонента протягом заняття з ІМ необхідно впроваджувати проблемні ситуації, які можуть бути як реальними, так і створеними штучно. Проблемними вважаються ситуації, в яких окремий суб'єкт (або колектив) має знайти й застосувати нові для себе знання і способи

дій [275, с. 271]. Релевантність упровадження проблемних ситуацій пояснюється самостійним аналізом ситуації, пошуком альтернативних дій та їх обґрунтуванням [99, с. 55].

Охарактеризовані підходи та принципи зумовлюють виділення методів дослідження, які передбачають реалізацію зазначених підходів і принципів. Під методом розуміють сукупність прийомів та операцій, що підпорядковані виконанню конкретного завдання, що має на меті розкриття теми наукового дослідження [83, с. 10]. Детально особливості методів дослідження проаналізовано у наукових доробках О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької, А. Новікова, Д. Новікова, О. Дзюблюка та Я. Чайковського, К. Гельферіх (K. Helfferich) та А-М. Ноль (A-M. Nohl) [175; 192; 83; 324; 355]. Тому вважаємо доцільним виділити методи, релевантні до нашого дослідження. В межах наукової розвідки ми послугуватимемося теоретичними методами (аналіз психологічної, психолінгвістичної й методологічної літератури з проблем навчання ПОУС НМ; аналіз навчальних програм, посібників та підручників з німецької мови для студентів напряму «Соціальна сфера в аспекті досліджуваної теми»); емпіричними методами (наукове спостереження за навчанням ПОУС НМ студентів-соціальних працівників, анкетування студентів) та експериментально-теоретичними методами (експериментальне дослідження, методи математичної статистики для перевірки достовірності отриманих результатів).

Отже, визначивши основні методологічні засади нашого дослідження перейдемо до аналізу існуючих сьогодні наукових напрацювань дотичних до проблеми навчання ПОУС.

Основною метою навчання іноземних мов в умовах розвитку сучасної освіти є вміння спілкуватись. Як влучно зазначила З. Корнева, навчити студентів чітко та логічно висловлювати свої думки, вміти переконувати, аргументовано доводити свою позицію та одночасно вислуховувати мовлення іноземного партнера – складне завдання, насамперед тому, що

спілкування іноземною мовою – не просто вербальний процес [133, с. 41], адже здатність спілкуватися залежить від багатьох факторів.

Розглянемо спочатку поняття спілкування. Науковці трактують його з різних точок зору, оскільки це надзвичайно широке і містке поняття [105, с. 222]. Так, Х. Бусман (H. Buisman) під спілкуванням розуміє міжлюдське порозуміння шляхом використання вербальних та невербальних засобів, таких як жести, міміка [298, с. 354].

О. Леонтьєв трактує спілкування як процес встановлення і підтримки цілеспрямованого, прямого або опосередкованого контакту між учасниками комунікативного акту, пов'язаними у психологічному відношенні, за допомогою певних засобів [153, с. 63]. Спілкування розтлумачують також як процес взаємодії людей, соціальних груп, професійних спільнот, де відбувається обмін інформацією, досвідом, результатами діяльності [246, с. 272]. Б. Ломов вважає, що спілкування виражає суб'єкт-суб'єктні відносини, і пояснює спілкування як самостійну і специфічну форму активності суб'єкта [162, с. 248]. Е. Азімов та А. Щукін розуміють спілкування як взаємодію суб'єктів, у процесі якої відбувається обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками, вміннями, результатами діяльності; необхідну умову формування і розвитку особистості, а також оволодіння мовою [1, с. 172]. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників визначає спілкування як складний і багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності й характеризує три сторони спілкування: комунікативну (спілкування як обмін інформацією), інтерактивну (спілкування як взаємодія) і перцептивну (спілкування як сприйняття і розуміння людини людиною) [239, с. 202–203].

Спілкування позначає інтеракцію між двома комунікантами, де один виступає в ролі доповідача, а інший – у ролі слухача. Поряд із говорінням усне спілкування включає також аудіювання, оскільки, як зазначає Н. Гез, говоріння та аудіювання є двома сторонами одного процесу [66, с. 32].

Відповідно, процес спілкування передбачає не лише вміння породжувати усне висловлювання, а й розуміти репліки партнерів по спілкуванню. Це пояснюється тим, що кожен із компонентів спілкування виконує свою функцію. Адже під час аудіювання відбувається сприймання та розуміння мовленнєвих акустичних сигналів, під час говоріння – відправлення мовленнєвих акустичних сигналів, які несуть інформацію [84, с. 97].

На відміну від звичайного спілкування, мета професійно орієнтованого спілкування полягає в тому, що фахівець повинен встановити контакт з соціумом, схилити співрозмовників до певних дій, стимулювати зміну їх поглядів та позицій [216, с. 6]. У межах професійно орієнтованого навчання іноземна мова виступає як засіб оволодіння фахом та як засіб професійного спілкування. Поняття «професійно орієнтоване спілкування» вчені визначають по-різному. Так, С. Зонтова трактує професійно орієнтоване спілкування як якість оволодіння кожним студентом достатнім об'ємом іншомовного матеріалу і конкретним рівнем сформованості механізмів іншомовного професійного спілкування, що дозволить упроваджувати його в освітню сферу [108, с. 8].

Н. Дмитренко пропонує таку дефініцію поняття професійно орієнтованого спілкування: це спілкування, здійснюване в межах професійної діяльності фахівця, яке передбачає володіння спеціальними знаннями як в галузі іноземної мови, так і знання норм і правил поведінки того соціуму, де реалізовується це спілкування [84, с. 5].

Навчаючи майбутніх працівників сфери менеджменту, М. Гончарова розглядає професійно орієнтоване спілкування як соціально орієнтовану діяльність, яка здійснюється у певному професійно-навчальному середовищі для регуляції всіх видів квазіпрофесійних відносин на основі реалізації комунікативних завдань, що використовує вербальні та невербальні засоби мови, властиві певному професійному і культурному середовищу, у якому це спілкування відбувається, і яка має на меті оптимізацію цієї діяльності [71, с. 54].

С. Маслова запропонувала тлумачення професійно орієнтованого усного спілкування з огляду на особливості спілкування майбутніх виноробів. Вчена трактує професійно орієнтоване усне спілкування як таке, що має формальний діловий характер і проявляється у веденні ділового листування та монологу-презентації [172, с. 73].

В межах ПОУС ІМ виокремлюють такі функції професійно орієнтованого спілкування ІМ:

- формувати цілісну професійну культуру майбутнього фахівця, яка розвивається поруч із розвитком його мовної особистості;
- розвиток культурного світу комунікантів, тобто навчання враховувати культурні відмінності різних країн у ході спілкування;
- соціалізація майбутніх фахівців у процесі навчання для становлення їх професійної особистості [155; 166; 223].

Проаналізовані визначення поняття ПОУС дають нам можливість зрозуміти, що вчені трактують розглядане поняття з огляду на майбутню професійну спеціалізацію студентів. Тому вважаємо необхідним розглянути особливості ПОУС сфери соціальної роботи.

Спілкування – це *інструмент професійної діяльності соціального працівника*, де іноземна мова виступає одним із найважливіших компонентів професійної діяльності майбутніх фахівців. В процесі навчання студенти оволодівають технікою спілкування, його операційною стороною, мовленнєвим етикетом, стратегією і тактикою діалогічного та групового спілкування [117, с. 54–55], отримують уміння спілкуватися, здійснювати індивідуальний підхід до людей, враховуючи їх особисті та психологічні особливості, сприяти у розв’язанні проблем клієнтів, вчаться виконувати різні комунікативні завдання, бути мовленнєвими партнерами, вступати в контакт із різними категоріями клієнтів, проявляючи при цьому тактовність, доброзичливість, ініціативність [29; 117]. Формування цих умінь уможлиблюється через організацію всього навчального процесу: відбору відповідних матеріалів, тем, ситуацій, а також технологій навчання. Отже,

процес успішного формування іншомовної комунікативної компетентності тісно переплітається з набуттям майбутніми фахівцями професійних навичок.

Ще однією характерною особливістю ПОУС ІМ є те, що спілкування виступає *засобом особистісного розвитку* майбутніх соціальних працівників. Нам імпонує в контексті сказаного думка Н. Гальскової про те, що іноземна мова – не «навчальний предмет», а «освітня дисципліна», яка володіє величезним потенціалом, здатним зробити вагомий внесок в особистісний розвиток людини [64, с. 65]. Іноземна мова забезпечує можливість знайомства з досягненнями у сфері соціальної роботи, відкриваючи в такий спосіб шлях до самовдосконалення майбутніх фахівців, розширює можливості професійного росту [110, с. 70], а також дає змогу ознайомитися зі спеціалізаціями сфери соціальної роботи для можливого обрання в майбутньому професійної направленості. Під час навчального процесу студенти навчаються самостійної роботи, роботи в командах чи в парах, що впливає в свою чергу на вдосконалення психічних процесів (мислення, сприйняття, уваги тощо). Причому розвиток мислення в цьому випадку відбувається шляхом розв'язання мовленнєво-мисленнєвих задач [94, с. 39].

Унаслідок аналізу вищевказаних наукових джерел викристалізовується поняття *професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників німецькою мовою*, під яким розуміємо вид усного спілкування, який включає сприймання та продукування усного висловлювання у діалогічній і монологічній формах мовлення, передбачає реалізацію діяльності в соціальній і в особистісній сферах, взаємодію учасників спілкування в межах професійної діяльності.

Отже, розглядаючи ПОУС ІМ майбутніх соціальних працівників, варто зауважити, що мова йде про оволодіння іноземною мовою як інструментом для отримання професійних знань, формування професійних навичок і вмінь, а також мовних, мовленнєвих, соціолінгвістичних навичок і вмінь. Тобто сформовані вміння ПОУС формують здатність фахівців виконувати професійно спрямовані завдання в непідготовленому усному акті спілкування [159, с. 119].

Далі детальніше зупинимося на розгляді наявних сьогодні досліджень ПОУС ІМ.

Як показав аналіз наукових доробків учених І. Левчик, С. Маслової, Х. Цимбровської, І. Семеряк, О. Биконі, Н. Дмітренко актуальним напрямком дослідження в сучасні методиці є зорієнтованість на конкретній спеціалізації майбутніх фахівців, на основі яких науковці пропонують різні методики навчання ПОУС ІМ майбутніх фахівців [152; 172; 273; 226; 33; 85].

З. Корнеєва розробила методику навчання професійно орієнтованої англійської мови у ЗВО технічного профілю. Метод навчання, запропонований ученою, будується на трьох принципах, які в свою чергу складаються з трьох підсистем. Так, перша підсистема охоплює принцип практичної реалізації комунікативної компетентності у навчанні разом із підпорядкованими йому принципами культурологічності, врахування різних варіантів англійської мови та автентичності навчальних матеріалів. У межах другої підсистеми виділений принцип мотиваційної достатності, якому підпорядковуються принципи заглиблення у зміст майбутньої спеціальності засобами виучуваної мови, принцип проблемності та ситуативності навчання, принцип інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Третя підсистема зумовлена провідним для дослідження авторки принципом автономії, який включає принцип автономії творчої навчальної діяльності, принцип різнорівневості навчальної автономії студентів та принцип творчого навчального співробітництва. Концепція методики навчання полягає у конструктивістсько-комбінованому навчанні. Загальною метою навчання дослідниця виділяє формування у майбутніх фахівців міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, яка слугує для розв'язання широкого спектра професійних задач та покриває професійні потреби в англомовній комунікації [133].

Я. Дьячкова, досліджуючи особливості формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх

правознавців, зацентувала увагу на домінуючій ролі спілкування в умовах професійно орієнтованого навчання. Врахувавши специфічні особливості іншомовного спілкування майбутніх правознавців, дослідниця виділила типові комунікативні ситуації, ролі та комунікативні наміри мовців [92]. Цінним в науковій розвідці Я. Дьячкової вважаємо зосередження на функціональних типах діалогу та монологу, зокрема в праці виділені діалог-дискусія та монолог-переконання.

Низка науковців, досліджуючи особливості формування усного спілкування іноземною мовою, зосереджується лише на одному аспекті мовленнєвої діяльності. Так, О. Тарнопольський, С. Кожушко, Л. Боднар, С. Кіржнер, О. Баб'юк підкреслювали важливість монологічного мовлення в межах ділового та професійного спілкування [253; 255; 41; 122; 11]. Це зумовлено тим, що перед фахівцями стоять завдання обговорювати професійно важливі аспекти їх діяльності, переконувати іноземних колег, проводити презентації, аналізуючи та аргументуючи свою точку зору.

Зацікавленість науковців Я. Окопної, І. Зайцевої особливостями навчання діалогічного мовлення в контексті професійно орієнтованого спілкування спричинена потребами майбутніх фахівців будувати взаєностосунки, уникати конфліктів у процесі спілкування, здійснювати міжкультурне спілкування, уміти формулювати свою думку та аргументувати її в межах дискусій, дебатів, тематичних бесід [195; 101].

Н. Микитенко наголошує на необхідності ефективного оволодіння професійно орієнтованим спілкуванням, оскільки в цьому випадку спілкування є важливою складовою ієрархічної системи концепту іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Дослідницею запропонована авторська адаптивна дисипативна система формування іншомовної професійної компетентності, яка включає диференційну та сугестивно-асоціативну технології. Ключовими концепціями диференційної технології є активізація та інтеграція вивчення ІМ професійного спрямування і фахово зорієнтованих дисциплін, забезпечення

ефективного комплексного формування мовних та мовленнєвих знань, умінь і навичок, а також компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності студентів. Взаємопов'язаною з диференційною технологією вчена вважає сугестивно-асоціативну технологію, яка виступає ітенсифікатором та оптимізатором процесу формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах навчання [180].

Дотична до нашого дослідження праця О. Канюк та І. Козубовської [117]. Дослідниці зосереджуються на навчанні ділового спілкування, наголошують на важливості формування у майбутніх соціальних працівників навичок та умінь ділового усного спілкування на основі соціокультурного підходу, оскільки в основі такого підходу – положення про одночасне вивчення мови й культури. Тому в рамках дослідження вчені звертають увагу на формування соціокультурного світогляду тих, хто вивчає іноземну мову (при відборі навчальних тем і конструюванні навчальних завдань); зв'язок формування іншомовної соціокультурної компетентності з розвитком загальної соціокультурної компетентності студентів, сформованої як стосовно своєї рідної культури, так і світової; врахування при відборі навчальних тем фактору доступності, професійної зацікавленості, а також позитивного емоційного ставлення до проблем, які розглядаються. Основним концептом дослідження є запропонована модель формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки, яка включає два етапи: початковий та підготовчий. На кожному з етапів формувались практичні вміння в аудіюванні, розмовній мові, читанні й письмі, проте ця робота здійснювалась з деякими відмінностями [117].

Н. Блажевич та Д. Дів'як (N. Blažević, D. Divjak) акцентували важливість навчання граматики для формування вмінь усного спілкування у майбутніх фахівців сфери туризму. Вчені наголошують, що знання граматики є передумовою для успішного ведення усного та письмового спілкування і визначають граматику для навчання професійно орієнтованого усного

спілкування майбутніх фахівців сфери туризму як комунікативну. Для з'ясування рівня оволодіння комунікативної граматики випускників вищої школи туризму було проведене експериментальне тестування. Отримані результати продемонстрували негативну динаміку оволодіння студентами комунікативної граматики у професійно орієнтованому усному спілкуванні [292].

Н. Гардунг (N. Hartung) дослідила особливості професійно орієнтованих знань НМ та міжкультурної компетентності для працівників амбулаторних установ, де уміння спілкуватись є ключовим компонентом професійної діяльності фахівців. Основним засобом навчання авторка обрала використання професійно орієнтованих ситуацій для формування професійно орієнтованої, міжкультурної та діяльнісної компетентностей. На думку дослідниці, ситуативний компонент сприятиме налагодженню успішного, ефективного та інтерактивного навчання, яке формуватиме у фахівців необхідні знання, уміння і навички для їх професійної діяльності. В межах дослідження авторка провела детальний лінгвістичний аналіз особливостей розглядової підмови, який був здійснений на лексично-семантичному, морфологічному, синтаксичному рівнях. Вважаємо цінним для нашої розвідки такий підхід до проведення лінгвістичного аналізу [322].

Отже, на основі системного, парадигмального, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, професійно орієнтованого, рівневого та рефлексивного підходів були проаналізовані праці, релевантні до нашого наукового викладу, які чіткіше окреслили його контури. Вищезазначені праці стали фундаментальним базисом цієї праці, оскільки в них розкрито основні особливості формування та навчання ПОУС. Зауважено, що спілкування, позначаючи інтеракцію між двома комунікантами, включає говоріння та аудіювання. На основі аналізу особливостей ПОУС ми встановили, що ПОУС ІМ для майбутніх соціальних працівників виступає інструментом професійної діяльності та засобом особистісного розвитку. Детерміновано поняття професійно орієнтованого усного спілкування

майбутніх соціальних працівників німецькою мовою, під яким розуміємо вид усного спілкування, який включає сприймання та продукування усного висловлювання у діалогічній і монологічній формах мовлення, передбачає реалізацію діяльності в соціальній і особистісній сферах, взаємодію учасників спілкування в межах професійної діяльності.

Висвітливши сучасний стан дослідження проблеми навчання ПОУС, вважаємо за необхідне в наступному підрозділі проаналізувати кейс-технологію як ефективну технологію навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

1.2. Кейс-технологія в навчанні майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

Проаналізувавши праці з дослідження особливостей навчання ПОУС ІМ, розглянемо питання створення ефективної методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Однією з головних проблем створення ефективних методик навчання є проблема інтенсифікації та диференціації навчальної діяльності, особливо в умовах технологізації гуманітарної освіти. Як зазначає Н. Микитенко, необхідність технологізації навчання іноземних мов диктується вимогами сучасної освіти до знань, умінь і навичок, необхідних майбутнім фахівцям для якісного ведення їх професійної діяльності, а також необхідністю формування конкурентоспроможного фахівця [180, с. 388].

Основними елементами навчального середовища вочевидь є контекст, ресурси, інструменти та підтримка [313, с. 120]. Залучення технологій навчання у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців зумовлюється підвищенням рівня та якості підготовки, створенням умов активного навчання, формуванням особистісного потенціалу та нагальною потребою максимального наближення навчання до реальних умов майбутньої

професійної діяльності. Розглянемо можливості реалізації технологій навчання іноземних мов в умовах професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Найбільш повно типологізація та характеристика технологій навчання представлена в колективній монографії «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» [252], де під технологією навчання розуміють цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально виховний процес від визначення його мети до отримання очікуваних результатів [252, с. 12].

У залежності від напрямку навчання майбутніх фахівців та відповідно до цілей та мети професійно орієнтованого навчання дослідники використовують різні технології навчання ІМ. Питанням застосування технологій для іншомовного професійно орієнтованого навчання займалися, зокрема, А. Щукін [283], Л. Морська [182], О. Паршикова [201], Л. Сальна [223], Н. Гальскова [64], О. Вишневський [58], І. Веретіна [54], В. Черниш [275], І. Семеряк [226], Е. Мустафаєва [185], О. Бігич [252], О. Тарнопольський [254], М. Бурак [49], В. Краснопольський [140], Н. Дмитренко [84], К. Кун (С. Kuhn [328]), М. Бетшайдера (М. Bethscheider [290]), М. Прикосцович (М. Prikoszovits [360]).

Серед проаналізованих праць ми виділили технології, які найчастіше застосовуються науковцями для навчання професійно орієнтованої ІМ та формування відповідних умінь і навичок.

У межах сучасних тенденцій розвитку освіти великої популярності серед вчених-методистів набувають інформаційно-комунікативні технології.

Я. Дьячкова для формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в говорінні майбутніх правознавців запропонувала технологію веб-квест як потенційно ефективну технологію навчання, яка враховує сучасні вимоги до професійно орієнтованого спілкування майбутніх фахівців

юридичної сфери. Запропонована технологія відображена у відповідній системі вправ, що реалізована в 3-ох етапах і передбачає вправи для аудиторного і позааудиторного виконання. Модель навчання базується на принципах функціональності, свідомості, інтеграції [92].

I. Чірва для навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення застосувала комп'ютерну технологію навчання, оскільки професійна діяльність майбутніх інженерів-програмістів безпосередньо пов'язана із застосуванням комп'ютерних технологій. До того ж, запропонована технологія сприяє формуванню комунікативної культури майбутніх інженерів та розвитку самостійної, творчої, ініціативної особистості [277].

У науковому дослідженні О. Вацило обгрунтовано ефективність застосування подкастів для формування в майбутніх інженерів-механіків компетентності у професійно орієнтованому англійському монологічному мовленні. Комплекс вправ, сформований на основі застосування подкаст-технології, передбачає поступовий розвиток умінь професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення. У межах наукової розвідки авторка класифікувала вміння й обгрунтувала поетапне формування в майбутніх інженерів-механіків компетентності у професійно орієнтованому англійському монологічному мовленні. Дослідниця пропонує реалізацію навчання здійснювати у три етапи [52].

Позитивний вплив на навчання професійно орієнтованої іноземної мови (далі – ПОІМ) відзначають О. Тарнопольський, С. Кожушко та М. Кабанова в технології гейміфікації [254]. Серед переваг застосування технології дослідники назвали такі: залучення студентів до активного навчання, підвищення мотиваційної складової і, як наслідок, успішне досягнення навчальної мети. У межах наукової розвідки охарактеризовані такі види ігор, як мовні ігри, драматизація, рольові ігри, ділові ігри, проєктні роботи та безперервна ділова гра. Зокрема спорідненими видами ігор в межах навчальної діяльності вчені вважають мозковий штурм, аналіз кейсів/ситуацій та дискусії.

Стимулюючий потенціал ігрової технології знаходимо у дослідженні Я. Окопної. Для професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) вчена запропонувала безперервну ділову гру як організаційну форму професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення, суть якої полягає у моделюванні в аудиторії навчальних ситуацій іншомовного спілкування, в яких кожен студент виступає в запропонованій йому ролі та виконує професійно орієнтовані завдання спілкування. Як зауважує вчена, безперервна ділова гра уможлиблює не лише моделювання комунікативних ситуацій, а й опанування студентами такими функціональними типами діалогу, як діалог-розпитування, діалог-домовленості, діалог-обмін вираженнями/думками. Для впровадження безперервної ділової гри у навчальний процес Я. Окопна запропонувала такі групи вправ: 0 група – вправи на розвиток навичок реплікування; I група – вправи на формування вміння поєднувати репліки у різні види діалогічних єдностей (ДЄ), II група – вправи на створення мікродіалогів із використанням засвоєних ДЄ, III група – вправи на створення власних діалогів різних функціональних типів відповідно до вимог програми та професійно орієнтованих потреб [195].

Аналіз зарубіжного досвіду дозволив виокремити ситуативні симуляції як ефективну технологію навчання професійно орієнтованої ІМ. Відображення цієї технології спостерігаємо в дисертаційному дослідженні К. Кіфера (K. Kiefer) в межах навчання ІМ майбутніх консультантів податкової служби [337]. Вчений розмежовує запропоновані завдання за низьким, середнім та важким рівнями залежно від складності самого випадку та професійного наповнення запропонованих завдань. Основними вимогами до створення ситуацій, згідно з дослідженням, є вибір основних тем та професійно орієнтованих тем; розробка ролей (робочі групи-клієнти) та хід роботи, що моделює комунікаційні процеси; концепція специфікацій щодо форми виробів, що створюються; облаштування навчального простору. Як зауважує автор, для створення ситуацій протягом проведення дослідження були залучені фахівці податкової сфери.

Зацікавленість науковців технологічним аспектом навчання підкреслює актуальність дослідження у цьому напрямі. Як підсумок проведеного аналізу зауважимо, що відбір технології навчання здійснений науковцями з огляду на особливості професійної діяльності майбутніх фахівців, а також виходячи з потреби формування необхідних навичок та умінь.

Врахувавши окреслені фактори, проаналізувавши досвід учених щодо відбору технологій навчання та взявши до уваги особливості професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, ми зупинились на кейс-технології.

Слово *кейс* (case) з англійської означає ситуацію, випадок. З іншого боку, кейсом називають набір матеріалів, що укладений у папку (кейс) [252, с. 363]. А. Сурмін зауважує, що кейс являє собою певну модель ситуації, яка містить стан протиріччя соціальної реальності і стимулююче впливає на діяльність, покликану подолати ці протиріччя [249, с. 33].

Кейс-технологія, що спрямована на аналіз ситуацій, є однією з найпопулярніших технологій навчання, оскільки завдяки спеціально підбраному і структурованому матеріалу, який міститься у кейсах, навчальний процес набуває практичного характеру з максимально наближеними до реального життя умовами.

Кейс-технологія призначена, щоб навчити студентів критичного аналізу, вирішенню поставлених питань, виробити навички ухвалення рішень [333, с. 181], осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки будь-яку практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при розв'язанні цієї проблеми [249, с. 10].

Далі вважаємо за доцільне розглянути класифікацію кейсів. Вчені класифікують кейси за різними ознаками, що відрізняються залежно від поставленої цілі. Продемонструємо узагальнену класифікацію видів кейсів у таблиці 1.1.

Класифікація кейсів

Критерій	Види
Складність	ілюстративні навчальні, навчальні, практичні кейси [233, с. 81–82]
Ціль та завдання	навчання розв’язання типових проблем; навчання викання нетипових завдань; навчання принципів аналізу й оцінки ситуації, ілюстрація проблеми, рішення або концепції в цілому [256, с. 116; 59]
Спосіб подачі	письмові; електронні; комбіновані [165; 121]
Обсяг	повні (в сер. 20–25 сторінок); стислі кейси (3–5 сторінок); міні кейси (1–2 сторінки) [121]
Сутність проблеми	кейс-потреба – загострена потреба, задоволення якої стримується певними факторами; кейс-вибір – необхідність обрати одну альтернативу з двох; кейс-криза – різке погіршення справ у певній системі, яке може призвести до руйнування; кейс-конфлікт – намагання протилежних сторін заволодіти обмеженим ресурсом; кейс-боротьба – протиборство сторін відповідно до їхніх стратегій і тактик; кейс-інновація – поява нововведення, яке змінює звичний спосіб життя [249, с. 32]
Хронологія	із природною часовою хронологією подій (від минулого до майбутнього); кейси-спогади, що характеризуються наявністю несистемності та фрагментарності спогадів [207]

Щоб виявити особливості впровадження кейс-технології в навчальний процес, проаналізуємо існуючі на сьогодні наукові дослідження.

Кейс-технологія вперше впроваджена в таких сферах, як юриспруденція, медицина та психологія. Проте великої популярності набула і в навчанні професійно орієнтованої іноземної мови. Кейс-технологія на заняттях з іноземної мови сприяє розвитку соціальних навичок, взаємодії [343, с. 36] формує навички критичного мислення для знаходження шляхів виходу із проблемних ситуацій [362, с. 96]. Численні дослідження демонструють можливість застосування кейс-технології в процесі використання інтернет-ресурсів для поліпшення комунікативної компетентності [317] як засобу навчання, який реалізується через рольові ігри й симуляції [339].

Особливу увагу привертає використання кейс-технології у процесі навчання іноземної мови для спеціальних цілей. Отримані наукові висновки та результати впровадження кейс-технології засвідчують, що вченими використовуються як електронні, так і паперові кейси для навчання ПОІМ.

Так, Н. Майер розробила електронний кейс як засіб самостійного оволодіння майбутніми документознавцями франкомовним писемним спілкуванням. Основний акцент у навчанні дослідниця робить на самостійне оволодіння майбутніми фахівцями франкомовним писемним мовленням на основі матеріалів, підготовлених викладачем. У межах дослідження визначено, що електронний кейс – це комп'ютерний засіб навчання, розміщений у мережі Інтернет із підготовленим комплектом навчально-методичних матеріалів. Основними функціями електронного кейсу вчена назвала навчальну, контролюючу, мотивуючу та інформативну. Запропонована система вправ реалізована на двох етапах навчання: підготовчому та основному і представлена трьома підсистемами вправ, які реалізуються на відповідному етапі навчання [165].

У дослідженні О. Бігич кейс виступає засобом формування в майбутніх менеджерів туризму міжкультурної компетентності. Вчена

застосовує мобільний кейс, цілями якого є практична мета (формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності); професійно орієнтована мета (набуття фахових знань про екологічний туризм у країнах виучуваної іноземної мови); освітня мета (розширення загального світогляду студентів щодо країн виучуваної іноземної мови й лінгвістичної обізнаності із фаховою термінологією); виховна мета (виховання поваги до традицій і звичаїв народу країн виучуваної іноземної мови); розвивальна мета (розвиток навчальних умінь самостійної індивідуальної і групової роботи) [121, с. 133].

Більш традиційний формат використання кейсів знаходимо в дослідженні О. Ярошенко, яка запропонувала застосування кейс-методу для формування в майбутніх викладачів англійської мови комунікативної компетентності у діалогічному мовленні. Реалізація кейс-методу знаходить своє відображення у двох етапах: підготовчому та основному. Основною метою підготовчого етапу є отримання інформації, набуття професійно орієнтованих знань, розвиток професійно орієнтованих умінь. У межах цього етапу передбачено ознайомлення з матеріалами кейсу в умовах позааудиторної роботи. На основному етапі відбувається проведення дискусії, аналіз дискусії, розвиток професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні [285].

Цікавий підхід до застосування кейс-технології застосовано у дисертації І. Сімкової. Основною метою дослідження є розробка методики навчання англійської професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей. Кейс застосовується як спосіб організації навчального матеріалу. Використання комплексів вправ із кейсовою організацією матеріалу для навчання професійно орієнтованої дискусії дослідниця відносить до методів проблемного навчання, оскільки воно має певну низку переваг: дозволяє студентам сформулювати навички вирішення реальних професійних питань і вміння оперувати ними, набути навички

роботи в команді, уміння вибудовувати логічні схеми розв'язання проблеми, вести дискусію, аргументувати й контраргументувати. Запропонований комплекс вправ корелює з трьома етапами навчання англomовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей: інформативно-підготовчим, ситуативно-дискусійним, констатуючо-інтерпретаційним [233].

Існує тривала традиція використання кейс-технології у процесі навчання, що виокремлює два способи застосування цієї технології. У першому випадку студентам пропонують уже готові кейси, розроблені безпосередньо викладачем. Такий спосіб застосування кейсів більш традиційний і зустрічається у переважній більшості наукових досліджень (74; 165; 240; 285; 311). Залежно від виду отримання та обробки інформації, процесу прийняття рішення та подальшої оцінки результату виокремлюють такі методичні варіанти кейсу:

- метод навчання за допомогою ситуаційних вправ, що передбачає опис конкретних ситуацій та містить усі необхідні інформаційні матеріали для аналізу кейсу. Основна мета роботи над кейсом за цих умов полягає в аналізі та синтезі проблеми, прийнятті рішення на основі опрацьованих даних;
- метод проблемних ситуацій, що полягає в детальному описі проблеми, де перед студентами ставиться завдання знайти розробку варіантів рішень питання з подальшим їх обговоренням;
- метод ситуацій-випадків. У межах кейсів оформлених за таким принципом, надається неповна інформація, а метою опрацювання ситуації є власне процес отримання інформації;
- метод визначених проблем. За інформаційним наповненням такі кейси найбільш повні, оскільки в них детально описана ситуація, надається вся необхідна інформація та пропонуються готові шляхи виходу з неї, а основною метою опрацювання кейсу є критичний аналіз прийнятих рішень [74, с. 7].

Інший спосіб впровадження кейс-технології в навчальний процес полягає у *самостійному створенні кейсів* тими, хто навчається, з описами та аналізами ситуацій, запропонованих самими студентами. На основі проаналізованих нами наукових джерел ми дослідили, що в педагогічній діяльності такий спосіб застосування кейс-технології зустрічається для професійної підготовки вчителів [349]. Ефективність впровадження кейсу такого формату пояснюється вченими з точки зору практичного значення для професійної діяльності. Б. Манзано Васкес (B. Manzano Vázquez) обґрунтовує це тим, що в межах навчальної діяльності майбутні фахівці, аналізуючи реальні випадки з їх професійної діяльності, мають змогу ознайомитися з різними альтернативними моделями та способами виходу з конкретних ситуацій з подальшим дискусуванням цих шляхів [349, с. 182]. Нам імпонує спосіб впровадження кейс-технології навчання, який передбачає представлення студентами власних кейсів, створених на основі запропонованих студентами проблемних ситуацій, та їх подальше обговорення в умовах аудиторного навчання. Такий підхід, на нашу думку, має ряд переваг щодо навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Зокрема формуються навички самостійності, самоорганізованості, уміння працювати в команді; засвоєння нових знань та умінь відбувається шляхом самостійної пошукової роботи студентів, яка передбачає пошук якомога більшої кількості шляхів вирішення проблемних ситуацій; при самостійному формуванні кейсів відбувається інтегрований процес оволодіння новими та застосування вже набутих навичок, знань та вмінь, які реалізуються в процесі креативної діяльності майбутніх фахівців.

На основі дослідження М. Артюшина, Я. Білоконь, І. Дремова та ін. [102] виокремимо компоненти застосування кейс-технології у процесі навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ:

- **цільовий** – відображає мету навчання та прогнозує кінцевий результат процесу навчання; передбачено створення необхідних умов для активного оволодіння знаннями та можливості реалізувати творчий потенціал;

- мотиваційний – наявність мотивації до навчальної, пошукової та спільної діяльності;
- змістовий – зміст навчального матеріалу відображений у кейсах як результат навчальної діяльності й розподілений згідно з тематикою занять;
- рефлексивний – оцінювання діяльності студентів відбувається з урахуванням активності кожного учасника навчального процесу.

Окрім запропонованих дослідниками компонентів, вважаємо доцільним виділити ще один компонент, релевантний до нашого дослідження, а саме професійно орієнтований – поєднання у процесі навчання вмінь, знань та навичок, здобутих на заняттях з основного фаху та на заняттях з іноземної мови.

Аналізуючи дослідження Ю. Сурміна [249], Н. Майер [165], О. Бігич [121], В. Смелікової [240], В. Краснопольського [140], виділимо функції кейсу, впровадженого на основі запропонованого способу:

- навчальна – передбачає засвоєння та відтворення навчального матеріалу та знань, отриманих протягом навчального процесу;
- дослідницька – передбачає самостійний пошук проблемної ситуації в межах окреслених тем;
- аналітична – вироблення та формування аналітичних умінь щодо запропонованих ситуацій, аналіз та систематизація німецькомовних інформаційних джерел для формування кейсів, а також аналіз і пошук виходу із ситуацій, запропонованих іншими учасниками навчального процесу;
- прогнозуюча – розроблення покрокових шляхів допомоги в межах запропонованої ситуації із прогнозуванням подальшого розвитку подій;
- практична – формування у майбутніх соціальних працівників умінь і навичок ПОУС під час дискусій та презентацій.

Отже, визначивши основний підхід до впровадження кейс-технології у навчальний процес, проаналізувавши основні компоненти та функції кейсу в межах навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, вважаємо такий кейс *навчально-дослідницьким* та розуміємо його як опис реальної проблемної ситуації, що передбачає самостійну його підготовку учасниками навчального процесу для аналізу, формулювання проблеми та вироблення можливих шляхів її розв'язання, інтегрованого формування у майбутніх соціальних працівників умінь і навичок ПОУС НМ в межах тематики їх майбутньої професійної діяльності.

Ефективність впровадження навчально-дослідницького кейсу зумовлюється тим, що у центрі навчального процесу перебуває студент, його цілі та психологічні особливості, а також наявний інтегративний елемент, який передбачає в межах навчання ІМ залучення знань з основного фаху майбутніх фахівців. Із цього випливає, що спосіб впровадження кейс-технології визначається з огляду на професійні інтереси, мотиви, потреби та індивідуальні особливості тих, хто навчається.

У впровадженні навчально-дослідницького кейсу, який передбачає самостійне його укладання студентами, є ряд переваг. Під час самостійного укладання кейсів студенти мають змогу організовувати свою навчальну діяльність з урахування індивідуальних потреб, самостійно регулювати темп та швидкість виконання завдань. Це забезпечить учасників навчального процесу автономністю, свободою та гнучкістю щодо планування часу, потрібного для виконання завдань.

Особливість самостійного укладання кейсів вбачаємо також у можливості самостійної пізнавальної діяльності. Аналізуючи й опрацьовуючи інформацію, необхідну для створення навчально-дослідницького кейсу, майбутні соціальні працівники мають змогу продемонструвати активну індивідуальну позицію, аналізувати й оцінювати свою діяльність, що зумовлено реалізацією рефлексивного підходу.

Оскільки проблемні ситуації, які є ключовими компонентами кейсу, пропонуються та досліджуються майбутніми соціальними працівниками, вони не обмежені у виборі ситуації. Тому на етапі аудиторного обговорення представлених кейсів студенти будуть мати змогу аналізувати кілька ситуацій, що допоможе розширити світогляд, активізувати необхідні знання, уміння та навички (див. підрозділ 1.4).

На основі теоретичного аналізу джерельної бази, врахувавши особистий педагогічний досвід, ми виокремлюємо *дидактично-методичні* та *когнітивно-психологічні* переваги впровадження навчально-дослідницького кейсу з урахуванням самостійного його укладання майбутніми соціальними працівниками. До дидактично-методичних відносимо:

- тематичний розподіл навчального матеріалу;
- автентичність використаних джерел та навчальних матеріалів;
- забезпечення професійно орієнтованого компонента за рахунок моделювання реальної професійної діяльності майбутніх соціальних працівників;
- інтерактивний характер навчальної діяльності;
- забезпечення вільного доступу до автентичних джерел;
- активізація самостійної навчальної діяльності.

До когнітивно-психологічних переваг належать:

- самостійний критичний аналіз, пошук та оцінювання інформації;
- можливість самооцінювання в процесі укладання навчально-дослідницького кейсу;
- застосування знань, умінь і навичок, набутих на основних предметах з фаху;
- можливість гнучкого розподілу часу для формування навчально-дослідницького кейсу;

- врахування індивідуальних психологічних особливостей;
- підвищення мотивації за рахунок необмежених дій студентів під час укладання кейсів.

Поруч із окресленими перевагами варто охарактеризувати також вимоги до укладання навчально-дослідницьких кейсів, які висуваються до учасників навчального процесу задля ефективності їх створення та практичної цінності. Проаналізувавши досвід вчених Ю. Сурміна [249], Н. Майєр [165], О. Бігич [121], В. Смелікової [240], В. Краснопольського [140], Б. Манзано Васкеса (B. Manzano Vázquez) [349] та врахувавши особливості застосування запропонованого нами кейсу в навчальний процес, наголошуємо на важливості врахування таких вимог: *автентичність (джерел та ситуації), проблемність, новизна та актуальність, авторитетність джерела, інформаційна насиченість*.

Автентичність при укладанні навчально-дослідницьких кейсів передбачає опрацювання матеріалів, які створені носіями мови не в навчальних цілях та відображають реальні ситуації, які виникають в професійній діяльності німецькомовного соціального працівника. Проблемність передбачає наявність у ситуації проблемного компонента. Новизна та актуальність зумовлена необхідністю опрацювання лише нових та актуальних джерел задля можливості усвідомлення сучасного стану соціальної роботи в Німеччині. Авторитетність джерела означає використання лише тих інформаційних джерел, які мають спеціальну, тобто фахову, приналежність до сфери соціальної роботи. Інформаційна насиченість є необхідною умовою ефективного укладання навчально-дослідницького кейсу, оскільки аналіз проблемної ситуації та вироблення можливих шляхів розв'язання проблеми часто вимагає теоретичного обґрунтування.

В. Краснопольський зазначає, що використання кейс-технології на заняттях має великий освітній потенціал і характеризується певними результатами [140, с. 305]. Слідом за науковцем, результати, отримані під

час самостійного укладання навчально-дослідницького кейсу, ділимо на дві групи: *навчальні* та *освітні*.

Навчальні результати полягають у засвоєнні інформації шляхом пошуку та дослідження; у застосуванні методів аналізу інформації та ресурсів; формуванні вмінь працювати із ситуацією. Тобто це результати, які відображають успішність засвоєння знань і навичок та формування вмінь.

Освітні результати передбачають створення власного продукту; формування та досягнення власних цілей; націленість на підвищення професійних навичок і умінь, зокрема вміння критично аналізувати інформацію, шукати шляхи та приймати рішення щодо вирішення проблемних ситуацій, покрокове планування дій у представленій ситуації. Тобто тут йдеться про результати, створені самостійно учасниками навчального процесу, в межах яких реалізовувались особисті цілі навчання.

Детальніше про практичне застосування навчально-дослідницького кейсу описано у підрозділі 2.2 розділу 2.

Отже, в цьому підрозділі ми здійснили аналіз сучасних праць з питань дослідження технологій навчання ІМ, зокрема впровадження кейс-технології у навчальний процес, узагальнили класифікацію кейсів за їх ознаками, виокремили кейс-технологію як ефективну технологію навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. З огляду на особливості професійної діяльності майбутніх соціальних працівників для навчання ПОУС НМ запропоновано впровадження кейс-технології, де учасники навчального процесу самостійно укладали кейси. Охарактеризовано основні компоненти застосування кейс-технології: цільовий, мотиваційний, змістовий, рефлексивний та професійно орієнтований. Окреслені функції кейсу, такі як навчальна, дослідницька, аналітична, прогнозуюча, практична. На основі охарактеризованих компонентів та функцій визначено такий кейс як навчально-дослідницький, під яким ми розуміємо опис реальної проблемної ситуації, що передбачає самостійну його підготовку учасниками навчального процесу для аналізу, формулювання проблеми і

пошуку можливих шляхів її розв'язання, а також інтегрованого формування у майбутніх соціальних працівників умінь і навичок ПОУС німецькою мовою в межах тематики їх майбутньої професійної діяльності.

На основі теоретичного аналізу джерельної бази й особистого педагогічного досвіду були описані дидактично-методичні та когнітивно-психологічні переваги застосування навчально-дослідницького кейсу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ та вимоги до укладання навчально-дослідницьких кейсів, зокрема автентичність (джерел та ситуацій), проблемність, новизна та актуальність, авторитетність джерела, інформаційна насиченість.

В наступному підрозділі розглянемо психолінгвістичні особливості навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

1.3. Психолінгвістичні особливості навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

Під час розробки системи та методики навчання ПОУС однією з найважливіших передумов, яку потрібно брати до уваги, є психологічні та лінгвістичні особливості навчання усного спілкування. Спочатку розглянемо психологічні особливості.

На основі аналізу методичної літератури таких вчених, як Ю. Пасова [202], В. Скалкіна [234], О. Тарнопольського [253], О. Бігич [37], Г. Чекаль, О. Палій, С. Потапенко, І. Андрійко [176], Л. Максименко [168], Н. Бориско, С. Ніколаєвої [175], М. Бугат (M. Bygate) [299], Г. Нолда, Й. де Йонга (G. Nold, J. de Jong) [356], А. Верані (A. Werani) [375], Г. Гьормана (H. Hörmann) [328], А. Ланге (A. Lange) [344], стало відомо, що усне спілкування характеризується наявністю складної розумової діяльності з опорою на мовний слух, пам'ять, прогнозування й увагу. Воно може мати різну складність, починаючи від вираження афективного стану за допомогою простого вигуку, називання предмета, відповіді на питання і закінчуючи самостійним розгорнутим висловлюванням. Цей перехід від слова і фрази до цілого висловлювання пов'язаний з різним ступенем участі мислення та пам'яті [64, с. 190].

Психічні процеси розумової діяльності, притаманні усному спілкуванню, є важливим аспектом під час створення навчально-методичного комплексу з іноземної мови за професійним спрямуванням (німецька) для майбутніх соціальних працівників, тому необхідно брати до уваги особливості впливу на процес навчальної діяльності та механізми їх породження.

Кожен із цих процесів є популярним об'єктом дослідження вчених, вивченню їх приділяється велика увага: вони досліджуються як окремо, так і в комплексі один з одним. Ми охарактеризуємо значення кожного з процесів для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Мислення. Мова і мислення безпосередньо пов'язані один з одним, утворюючи нерозривну єдність [60], що передбачає власне володіння іноземною мовою [28, с. 14]. Мисленню притаманні такі компоненти: здатність до швидкого узагальнення великого обсягу іншомовного матеріалу (узагальнення без попереднього тренування); швидке згортання, скорочення процесу міркування впродовж виконання іншомовних завдань; швидке переключення напрямку думки від прямого до зворотного під час вивчення іншомовного матеріалу [143, с. 89].

Мислення як опосередковане узагальнене відображення дійсності в її найбільш суттєвих зв'язках і відношеннях відіграє свою найважливішу роль при вивченні іноземної мови [61, с. 15], оскільки кінцевим етапом навчання іноземної мови, за словами Б. Беляєва, є оволодіння цією мовою на рівні мислення [28, с. 16]. Результатом мислення виступають думки, ідеї, які спочатку оформлюються у внутрішньому мовленні. Як стверджують психологи, мислення з'являється при виникненні певної проблеми або конфлікту та формується під впливом обставин тих завдань і цілей спілкування, що виникають, а також внутрішнього стану людини [65, с. 190]. І саме на цьому етапі ми можемо спостерігати певні труднощі, які виникають у студентів під час мислення, оскільки в процесі формулювання своїх думок часто вони мислять спершу рідною мовою, перекладаючи згодом іноземною. Можемо сміливо стверджувати, що це є великою перешкодою на шляху до успішного опанування іноземною мовою. Підтвердження нашої думки знаходимо у праці *Квалітативне дослідження німецької як іноземної мови* Б. Бауман та С. Гофман (*Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache* В. Baumann, S. Hoffmann). За результатами їх досліджень, знати іноземну мову означає спершу цією мовою думати і, як наслідок, могли нею розмовляти. Це означає, що знання та вміння значною мірою перетинаються [325, с. 53].

Дослідники психологічної природи мислення виокремлюють такі його види: діагностичне, стратегічне, оцінююче, контекстуальне, тактичне, критичне, аналітичне [342; 365].

Процес мислення характеризується виконанням таких операцій, як порівняння, синтез, аналіз, абстракція, узагальнення [278, с. 159].

Відмітною особливістю професійної діяльності соціального працівника є робота з проблемними ситуаціями, що передбачає наявність умінь здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, оцінювати її та аналізувати, застосовуючи різні способи творчої і пізнавальної діяльності. Тому необхідним протягом навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ вважаємо формування критичного мислення, що, за словами Т. Гордєєвої, є важливою вимогою до особистості соціального працівника [72, с. 44].

Дослідники критичного мислення характеризують це поняття з різних точок зору, що в своєму дослідженні підсумував О. Крузе (O. Kruse). Залежно від того, під яким кутом розглядається критичне мислення, можна виокремити головні його ознаки: самонаправленість/самостійність, раціональність, скептицизм, особливість особистості. Розглянемо детальніше кожну з ознак.

Самонаправленість / самостійність у критичному мисленні є обов'язковою передумовою, проте як самостійна умова не гарантує критичний потенціал мислення. Раціональний компонент пояснюється тим, що відповісти на всі питання неможливо. Тому в цьому аспекті критичне мислення виступає інструментом наукового пошуку, за допомогою якого уможлиблюється прояснення необхідних аспектів. Скептицизм виступає в критичному мисленні як засіб оптимізації знань, де всі думки, ідеї та їх легітимізація перевіряються. Особливість особистості – це частина звички, тобто звичне ставлення до фактів, даних та теорій, яке характеризується точністю, обережністю [342; с. 47–52].

Критичне мислення майбутнього соціального працівника формується в процесі опрацювання та аналізу випадків у межах навчальної діяльності [72, с. 45]. З цієї точки зору вважаємо релевантним застосування кейс-технології в процесі навчання, яка спрямована на формування у студентів критичного мислення.

Ще одним важливим психічним процесом є *пам'ять* (з усіма її видами), яка залежить від того, як мовець оперує певною базою даних. Ми розуміємо, що пам'ять означає залежне від навчання зберігання онтогенетично набутої інформації, яка вибірково вставляється у філогенетичні нейронні структури і отримується в будь-який момент часу, тобто залежно від ситуації інформація може бути адаптованою для використання [350, с. 69].

Успішність навчального процесу залежить від продуктивності утримування в пам'яті мовленнєвого матеріалу та швидкості його забуття. Дослідженню видів та механізмів пам'яті присвячено чимало досліджень, оскільки знання закономірностей цього психічного процесу необхідне для якісної організації навчальної діяльності. Психологічний словник дає таке визначення явища пам'яті: пам'ять – це процес організації і збереження минулого досвіду, що робить можливим його повторне використання в діяльності або повернення у сферу свідомості [213, с. 265]. Існує велика кількість характеристик пам'яті. До прикладу, виділяють *довготривалу та оперативну* пам'ять [73, с. 9], *мимовільну та довільну* [220, с. 99], *образну* (яка в свою чергу поділяється на зорову, слухову, тактильну, нюхову), *словесно-логічну, емоційну, рухову* [168, с. 182].

Механізм пам'яті працює за таким принципом: почута частина повідомлення надходить до короткотривалої пам'яті, де вона зберігається 1-2 секунди. Після цього інформація закодовується слухачем і надходить до оперативної пам'яті [253, с. 8]. Відгук із пам'яті, тобто процес швидкого згадування слова буде успішним, якщо слово було вплетене в структури ментальної лексики в попередньому мовному процесі [294, с. 190].

Важливість розвитку пам'яті у майбутніх соціальних працівників визначаємо з огляду на необхідність запам'ятовування лексичних одиниць, мовленнєвих формул і шаблонів мовлення, а також для сприймання та збереження в пам'яті зразків мовлення. Як зауважує Рубінштейн, запам'ятовування необхідного навчального матеріалу повинно відбуватись під час його опрацювання, а не шляхом спеціального заучування [218, с. 300].

Саме на цьому етапі постає необхідність застосування ефективних методів і прийомів, щоб забезпечувати продуктивне мимовільне та довільне запам'ятовування.

Для ефективного збереження необхідної інформації Г. Лукеш (H. Lukesch) [347, с. 226] запропонував нижченаведений порядок дій запам'ятовування під час навчального процесу:

- 1) опрацювання вмісту пам'яті: студенти додають додаткову інформацію до змісту пам'ятки у вигляді посилань на те, що вони вже знають;
- 2) формування порядку: створюється ієрархія, категоризація тощо із запам'ятованого змісту;
- 3) повторення.

Отже, аналіз дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених [73; 218; 220; 253; 342; 347; 375] щодо ефективності запам'ятовування дозволив нам виділити компоненти навчального процесу, які впливають на мимовільне та довільне запам'ятовування і які ми враховуватимемо при створенні методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: *самонавчання та структура заняття*. *Самонавчання* передбачає, що навчальний матеріал повинен опрацьовуватися студентами якомога частіше самостійно та свідомо, нові мовленнєві структури повинні активно вживатися. *Структура заняття* полягає в імітаційному характері навчання, навчальний матеріал повинен бути дозований так, щоб була змога закріплювати його протягом заняття, передбачено мінімізацію використання рідної мови.

Далі розглянемо роль *уваги* у навчанні майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Психологія характеризує увагу як стан, в якому людина спрямовує свою готовність зрозуміти і діяти на конкретний об'єкт пізнання. Розподіл уваги виникає досить градуїровано. Як тільки інформація набуває життєво важливого та соціального значення, увага збільшується. Головну роль у розподілі уваги відіграють ставлення, мотиви, інтереси та потреби у процесі навчання [335, с. 35].

Деякі наукові розвідки стверджують, що увага не є самостійним психологічним процесом, але розглядається як необхідна передумова отримання та обробки інформації або як супровідний процес для цілеспрямованих дій. Увага може змінюватись індивідуально. Кожна людина сприймає різні подразники та відбирає різну інформацію. Уважність студента залежить не в останню чергу від його готовності, тобто готовності центральної нервової системи реагувати на стимулювання (концентрацію). Людська "обробка інформації" є "масово паралельною", тобто наші органи чуття (зір, слух, нюх тощо) одночасно обробляють інформацію з усіх своїх сенсорних полів. Однак дуже мало людей здатні обробляти кілька речей одночасно, внаслідок чого концентрація можлива лише на одному об'єкті. Тому особливе завдання викладача – привернути увагу тих, хто навчається [312, с. 3].

Увага, як динамічна складова перебігу пізнавальних процесів, справляє великий вплив на навчальний процес, що характеризує її як важливий аспект діяльності особистості. Цінна для нашого дослідження думка про те, що ефективність збереження уваги забезпечується цілеспрямованим застосуванням методів та засобів навчання, які виконуватимуть подвійну функцію: сприятимуть розвитку основних властивостей уваги та стимулюватимуть інтерес до навчальної діяльності [156, с. 45], що вважаємо релевантним для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Сприймання. Однією з головних умов успішного вивчення ІМ є формування постійного, конструктивного та навмисного сприймання іноземної мови, що гарантує живий творчий процес володіння знаннями. Розглянемо спершу тлумачення цього терміна. Латинське слово «сприйняття» (перцепція, від лат. perceptio) – пізнавальний, психічний процес, що позначає пряме, цілісне відображення об'єктивної реальності органами почуттів. Це складний процес отримання та перетворення інформації, що забезпечує відображення об'єктивної реальності та синтез почуттів, які формуються цим процесом загалом [113, с. 160]. І. Зимня тлумачить цей процес як «рівень смислового сприйняття» [106, с. 23]. У лінгвістичній енциклопедії знаходимо

таке визначення: «сприйняття мовлення – складний психічний процес прийому й перетворення сенсорної інформації, що передається, звірення її з наявними у свідомості зразками, подальша обробка й розуміння. Вузьке розуміння сприйняття мовлення стосується лише першого сенсомоторного етапу, на якому мовний сигнал підлягає слуховому (та зоровому) аналізу, виділенню акустичних ознак і фонетичній інтерпретації, розглядається, насамперед, у психології, перцептивній фонетиці й нейрофізіології мовлення. Широке тлумачення поєднує перший етап із дальшою мисленневою обробкою, розумінням змісту повідомлення і є предметом розгляду психолінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності, психологічної й лінгвістичної герменевтики [225, с. 213].

За законом, представленим Б. Уорфом, загальна думка полягає в тому, що предмет змінюється більш певним і детальним сприйняттям. Існують два типи сприймання:

- сприймання, яке відбувається мимоволі й без бажання;
- складний процес сприйняття, який спрямований бажанням або вольовими зусиллями [376, с. 416].

Відповідно до навчальної програми [149] та силабусу з навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням / Berufsbezogenes Deutsch» [24], студенти взаємодіють на заняттях з іноземною мовою з різних сторін. Основним завданням викладача, вважаємо, є спроба впливати на сприймання майбутніми соціальними працівниками іноземної мови, щоб це стало складним процесом, спрямованим за їх бажанням, а викладання іноземної мови стало довгим, цілеспрямованим та систематичним сприйняттям.

Невід’ємним компонентом психічного процесу мовлення є *мотивація*. Мотивація розглядається як комплексне явище в процесі породження мовлення і як окреме явище. Така увага до вивчення явища мотивації цілком виправдана, оскільки, мотивація має велике значення саме у практичному використанні навичок говоріння, особливо в аудиторному спілкуванні для

практики навчання іноземних мов [354, с. 5]. Процес породження мовлення реалізується у послідовності від мотиву, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах. Щось завжди спонукає людину до мовлення: комунікативно-пізнавальна чи якась інша потреба, задовольнити яку можна лише шляхом мовленнєвої діяльності. Сприймання мовлення, як і його породження, теж має бути вмотивованим [252, с. 60].

З власного досвіду можемо зауважити, що майбутні працівники соціальної сфери не достатньо вмотивовані на заняттях з іноземної мови щодо висловлення думки в усній формі, про що свідчать результати опитування студентів: 12% опитаних зазначили високий рівень уміння спілкування німецькою мовою в межах професійної сфери, 25% вказали на достатній рівень і 63% – на низький рівень (див. Додаток Б). За нашими спостереженнями, на це є певний ряд причин: страх та мовний бар'єр, домінуюча фронтальна форма проведення заняття, відсутність належної атмосфери, невідповідність тематики занять майбутній професійній діяльності. На наш погляд, щоб подолати ці проблеми в створенні ефективної мотивації повинні брати участь як викладачі, так і самі студенти. Окреслимо ці аспекти більш детально.

Для створення мотивуючої атмосфери на занятті ми солідаризуємося із думкою З. Дьорней (Z. Dörnyei), який вказує на три сфери мотивації:

1. Рівень мови. На цьому рівні дослідник наголошує на важливості використання у навчальному процесі автентичних матеріалів, які зацікавлювали б студентів на занятті: це аудіо- та відеоджерела, перегляд відповідних до тематики заняття фільмів. За словами дослідника, це дасть студентам змогу отримати необхідний їм досвід іноземної мови.

2. Рівень особистості. Цей рівень стосується, перш за все, особистих якостей студентів: мотивація до виконання усномовленнєвих завдань, впевненість у собі, тривожність, причинно-наслідкові ознаки тощо.

3. Рівень навчальної ситуації. На думку дослідника, на цьому рівні велику роль у вмотивуванні студентів відіграють навчальні матеріали, а саме підручники чи посібники, які викликають інтерес до навчання, а також особливості побудови структури самого заняття та колективні види роботи [304, с. 17].

Дослідник мотивації Р. Гарднер (R. Gardner) виділяє такі компоненти мотивації, які, ми вважаємо, найкраще описують ефективність мотивації з точки зору студентів: зусилля (зусилля, щоб вивчити мову), бажання (бажати досягти мети), налаштування до іноземної мови (насолоджуватися завданням вивчення мови) [316, с. 4].

Як свідчать результати опитування 13 викладачів, які викладають німецьку мову як іноземну за професійним спрямуванням на спеціальності 231 «Соціальна робота», майбутнім соціальним працівникам бракує мотивації на заняттях (26% вмотивовані, 35% невмотивовані, 39% частково вмотивовані (див. Додаток Г). Тому, на нашу думку, поєднання всіх цих складових мотивації з позиції як викладача, так і студента дозволить створити відповідну атмосферу на занятті.

Поряд із характеристикою психологічних особливостей УС соціальних працівників, невід'ємним аспектом в процесі навчання ПОУС є також з'ясування певних лінгвістичних особливостей складових частин усного спілкування – діалогічного (далі – ДМ) та монологічного мовлення (далі – ММ), а також визначення лінгвістичних характеристик терміносистеми сфери «Соціальна робота». Ці характеристики лінгвістичних особливостей будуть враховані в подальших розробках методичного комплексу завдань для студентів напряму «Соціальна робота».

Базисними дослідженнями лінгвістичних особливостей ІМ, зокрема її усно-комунікативної частини, є праці С. Ніколаєвої, Б. Тарнопольського, Н. Бориско, В. Скалкіна [190; 253; 47; 234] та інших, які формують фундамент загальної характеристики лінгвістичного аспекту УС. Усне спілкування породжується у формах ДМ та ММ, які в свою чергу характеризуються низкою притаманних їм особливостей. Відобразимо їх у таблиці 1.2.

Особливості діалогічного та монологічного мовлення

Діалогічне мовлення	Монологічне мовлення
Двосторонній характер мовлення	Спрямоване до однієї особи
Спонтанне	Підготовлене
Ситуативне	Логічне та послідовне
Звернене	Контекстуальне
Вмотивоване	Зв'язне
Експресивне	Тематичне

Так, ДМ має двосторонній характер мовлення, тоді як ММ спрямоване до однієї особи [274, с. 13].

ДМ є спонтанним або ж непередбаченим. Мовленнєва поведінка одного з партнерів спілкування визначається поведінкою іншого партнера. Тому ДМ неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це зумовлює спонтанність ДМ, що передбачає високий ступень автоматизованості та мобілізуючої готовності використання мовного матеріалу [184, с. 131].

На відміну від ДМ, ММ характеризується послідовністю і логічністю, повнотою, змістовністю, завершеністю і ясністю думки. Воно тривале, тобто промова в монологі має більшу тривалість, ніж репліка діалогу [178, с. 8].

Як і ДМ, ММ вмотивоване. Проте, якщо для породження ДМ мовлення потрібні спеціальні умови, то ММ мовлення в цьому контексті автономне [252, с. 344].

Однією з найважливіших особливостей УС є ситуативність. Сучасні лінгвісти визначають, що ДМ ситуативне, тобто зміст діалогу буде зрозумілим, лише зважаючи на ситуацію мовлення. Позаяк сфера соціальної роботи характеризується різносторонністю сфер впливу, для ситуативності важливими аспектами є зовнішні чинники спілкування: місце, час, обставини

спілкування професійного характеру. Не завжди зазначені умови наявні в діалозі, але завжди мають місце на увазі у свідомості комунікативів [202, с. 125].

ММ властива така ознака, як контекстуальність. Проте дослідники ММ вважають, що не варто контекстуальність протиставляти ситуативності, оскільки монолог також може бути ситуативним.

Унаслідок зосередження вчених на формуванні методики навчання УС студентів немовних спеціальностей лінгвістична характеристика УС набуває особливого значення. Аналіз сучасних праць дозволив нам виявити, що дослідники аналізують функціонально-стильові різновиди спілкування, описують найбільш типові комунікативні ситуації спілкування, виділяють характерні функціональні типи ДМ та ММ в обраній для дослідження сфері, та проводять детальний аналіз мовних та мовленнєвих особливостей ПОУС крізь призму лінгвістичного аналізу [33; 71; 92; 152; 172; 226; 273; 295; 337].

Вважаємо, що здійснення аналізу лінгвістичних особливостей ПОУС НМ майбутніх соціальних працівників згідно з перерахованими вище характеристиками є необхідним компонентом для створення ефективної методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Першим кроком у проведенні детального аналізу лінгвістичних особливостей ПОУС сфери соціальної роботи є виявлення функціонально-стильових різновидів спілкування.

Як уже було зазначено у попередніх підрозділах, для професійної діяльності соціального працівника важливе значення має спілкування. Ведучи мову про сферу соціальної роботи підкреслимо, що кожен акт комунікації визначається характерною сферою, темою, ситуаціями та учасниками спілкування, а також спектром комунікативних завдань і залежить від таких чинників, як соціальний статус, лінгвістичний досвід, особисті уявлення про світ [197, с. 16]. Такі складові комунікації є характерними ознаками дискурсу. Під дискурсом вчені розрізняють складне комунікативне явище та когнітивний процес. Останній пов'язаний із продукуванням мовлення,

створенням мовленнєвого утворення [145, с. 17] і включає, крім тексту, важливі для розуміння висловлювання екстралінгвістичні чинники, такі як знання про світ, думки, установки, цілі адресата [209, с. 144].

Дискурс відображає характеристики відповідної сфери діяльності та залежить від тематики спілкування, формулюючи як результат різноманітні мовленнєві жанри. Розгляд дискурсу сфери соціальної роботи доцільно розглянути в межах екстралінгвістичного та лінгвістичного аспектів, оскільки, як зауважує В. Красних, ці аспекти є обов'язковими складниками комунікативного акту [141, с. 195].

Екстралінгвістичний аспект пояснює ролі учасників спілкування. З комунікативної точки зору, в залежності від категорії клієнтів та учасників спілкування, соціальний працівник діє з позиції суб'єкта, об'єкта діяльності, виступає учасником інформаційного процесу та партнером по спілкуванню [29, с. 87]. В межах своєї професійної діяльності соціальний працівник взаємодіє з різними категоріями населення, де УС реалізується в усіх напрямках професійної діяльності: робота з дітьми та підлітками, з сім'ями, з людьми із залежностями, з людьми похилого віку, з людьми з девіантною поведінкою, з людьми із фізичними та психічними вадами. Тобто учасниками спілкування дискурсу соціальної роботи виступають соціальний працівник/клієнт, а також соціальний працівник/соціальний працівник. Окрім учасників, на характер спілкування впливають хронотопи [119, с. 254], тобто час і місце спілкування. У більшості випадків УС соціального працівника відбувається у соціальних службах, у системі освіти, у сфері охорони здоров'я, у притулках, у медичних установах, в установах з питань зайнятості, у виправних установах та ін. Відповідно, в межах спілкування спостерігається комбінація розмовного, офіційно-ділового та наукового стилів. Зокрема, в консультуванні та посередницькій діяльності простежується офіційно-діловий стиль з елементами розмовного, для виступів на конференціях характерний науковий стиль. Відповідність стилю комунікативній ситуації показано у підрозділі 1.4.

Отже, дискурс соціальної сфери буде належати до комунікативного дискурсу, який окреслює динамічне поняття мовленнєвої комунікації, та до професійного дискурсу, що передбачає професійно-орієнтований компонент у спілкуванні.

Розглянувши екстралінгвістичні особливості, перейдемо до аналізу лінгвістичних особливостей мови соціальної сфери.

Дискурс сфери соціальної роботи реалізується у формах ДМ та ММ. Соціальний працівник вирішує «кейси», тобто ситуації в межах індивідуальної та групової роботи. Мові соціального працівника притаманна аргументативність. Аргументативність виступає інструментом впливу на клієнта, що в свою чергу підвищує якість надання необхідних послуг. У процесі спілкування соціальний працівник часто уточнює необхідну інформацію шляхом розпитування. Сказане дозволяє дійти висновку, що в межах реального спілкування домінантною формою спілкування – діалогічна, зокрема під час консультування, посередництва чи конфронтації. Це передбачає, що соціальний працівник повинен бути добрим комунікатором, здатним донести до різних категорій населення необхідні думки.

Монологічна форма висловлювання реалізується в основному в межах презентацій або конференцій. Проте варто зауважити, що УС соціальних працівників може бути представлене як власне діалогом з елементами монологу, так і монологом з елементами діалогу. Тому ДМ та ММ ми не можемо розглядати як суто окремі явища. Спілкування – це завжди соціальна взаємодія. У цьому сенсі монологи завжди є частинами діалогів, як кожен діалог складається з ряду окремих монологів, пов'язаних один з одним [319, с. 29]. Усе залежить у цьому випадку від комунікативної ситуації, в якій на момент породження усного висловлювання працює соціальний працівник.

Сказане вище спонукає до розгляду функціональних типів ДМ та ММ, якими найчастіше послуговуються в процесі УС соціальні працівники.

Сучасній науці на сьогоднішній день відомі різні класифікації діалогів. Основними функціональними типами ДМ є діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, діалог-дискусія, діалог-обговорення. [252, с. 317]. У праці С. Сухих [250, с. 42] виокремлені діалоги за комунікативною метою: інформаційний дискурс (діалог-інтерв'ю), інтерпретаційний (діалог-самопрезентація), інструментальний (директивний, аргументативний; персуазивний), афілятивний (емоційно-афективний характер взаємодії комунікантів).

У свою чергу С. Франк виділяє такі три типи діалогів:

- комплементарний, що характеризується дефіцитом інформації в одного з комунікантів;
- компетитивний, який пов'язаний із конкуренцією думок, знань, прагнень партнерів із комунікації;
- координативний, що пов'язаний з координацією дій комунікантів для досягнення певної взаємодії [268, с. 12].

Для визначення функціональних типів діалогів та монологів, характерних для мови сфери соціальної роботи, ми провели аналіз 90 німецькомовних аудіо-, відео- та письмових джерел, серед яких були підручники та навчально-практичні практикуми для майбутніх фахівців соціальної сфери, сайти організацій та студій соціальної роботи, які демонстрували особливості діяльності соціальних працівників, а також провели опитування 13 викладачів та фахівців сфери соціальної роботи, де 10 фахівців з України, 5 фахівців з Німеччини (додатки Г та Е). Опитування показало, що в межах навчання викладачі найбільше уваги приділяють діалогу-обміну думками (60%), діалогу-розпитуванню (58%), діалогу-дискусії (56%), монологу-переконанню (58%), монологу-презентації (45%). Фахівці сфери соціальної роботи наголосили на переважаючій ролі таких функціональних типів діалогів та монологів, як діалог-дискусія (60%), діалог-розпитування (55%), діалог-домовленість (45%); монолог-презентація (50%), монолог-розповідь (47%).

Зважаючи на дослідження джерел та опитувань, ми зосереджуємось на діалозі-розпитуванні, діалозі-дискусії, монологі-розповіді та монологі-презентації.

Наступним кроком вважаємо за необхідне здійснити лінгвістичний аналіз окреслених вище функціональних типів ДМ та ММ на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях.

Діалог-розпитування найпростіший за своєю структурою і характеризується односторонністю та двосторонністю, залежно від ініціації партнерів по спілкуванню [274, с. 18]. Основною формою реплік є питання і відповідь. Зазвичай у природному діалозі ці репліки чергуються. Варто зважати на те, що в деяких ситуаціях ролі того, хто запитує, та того, хто відповідає, не змінюються [12, с. 156]. Цей тип діалогу використовується у сфері соціальної роботи, коли фахівець шляхом розпитування повинен виявити проблемний елемент у ситуації. У діалозі-розпитуванні соціального працівника кожне питання має на меті отримати інформацію від клієнта, питання несуть основне мовленнєве і логічне навантаження. Залежно від отриманої інформації соціальний працівник будує подальші кроки дій та допомоги клієнту. Отже, проаналізувавши методичні джерела [12; 252; 268; 274; 310; 313; 314] і взявши до уваги основні функції діалогу-розпитування соціального працівника, такий діалог тлумачимо як тип діалогічного висловлювання, основний намір якого – отримання необхідної інформації за допомогою розпитування, уточнення, з'ясування, обміну інформацією.

У процесі навчання діалогу-розпитування в майбутніх фахівців мають формуватися вміння ставити запитання, перепитувати, уточнити інформацію у співрозмовника, висловити сумнів (непевненість, задоволення) щодо почутого [150, с. 205].

Аналіз аудіо- та відеофонограм дозволив нам визначити, що на фонетичному рівні діалог-розпитування характеризується нешвидким темпом мовлення, нейтральністю з боку соціального працівника. Стиль вимови повний: спостерігається достатня артикуляційна ясність та чіткість звуків і

слів. Під час спілкування інтонування слів відбувалось досить рівномірно. Ми помітили також, що тон мовлення соціального працівника відносно нейтральний за висотою звучання, що зумовлено необхідністю для фахівця завоювати довіру клієнта.

На лексичному рівні в цілому мова соціального працівника не перенасичена складними лексичними одиницями. Проте вона характеризується наявністю мовних кліше, фразеологізмів, стилістичних засобів та вживанням відповідної термінології.

Мовні кліше – це явище, яке досі не має однозначного термінологічного визначення. В межах різних наукових розвідок зустрічаються ще такі поняття, як *мовленнєві штампи, стійкі вирази, розмовні формули*. Для дослідження ми використовуємо термін “мовні кліше”, під яким розуміємо готові мовленнєві одиниці, які вживаються в типових ситуаціях [57; 63; 314], що в рамках дослідження характерні для сфери соціальної роботи. Використання мовленнєвих кліше надають діалогу експресивності та сприяють економії розумової енергії, що значно полегшують спілкування в діалогічних формах. Серед проаналізованих джерел можемо виокремити такі:

Продемонструємо приклад вживання мовленнєвих кліше в реченні:

Dann berichte doch mal als allererstens wie ist es momentan in der Schule?

Also, erstens finde ich das ganz toll, dass Sie ... ganz viel untergebracht werden

Ich glaube, wir sollen nicht rund umkommen [352].

У межах діалогу-розпитування ми виділяємо такі клішовані одиниці:

- 1) однокомпонентні: *also, insbesondere, im generell, jetzt, schließlich;*
- 2) синтаксичні дієслівно-іменні конструкції: *eine Hilfe planen, Kosten kümmern, Unterkosten übernehmen, Prävention machen, Probleme haben;*
- 3) багатоконпонентні терміни: *Zusammenarbeit, Gesprächstermin, Hausbesuche;*
- 4) фіксовані стійкі побудови: *an der Grenze sein, alleinerziehend sein.*

Наступною характерною ознакою лексичної складової усного спілкування є фразеологічність. Фразеологізми мають значний вплив на формування усного спілкування, оскільки можуть значно ускладнювати розуміння на аудитивному рівні. Їм притаманна неподільність, стійкість, деякі з них відрізняються високим рівнем образності.

Фразеологізм – це семантично пов'язане сполучення слів, що виникає у мові як результат метафоризації його значення та відтворюється у вигляді специфічної, усталеної та цілісної конструкції [157, с. 559]. Фразеологічні одиниці розглядають як самостійні одиниці мови. Виконуючи самостійну синтаксичну функцію, фразеологічні одиниці здатні виражати свою семантику, вступати з іншими одиницями мови в смислові та граматичні зв'язки, мати граматичні категорії [147, с. 18].

Віднайдені фразеологічні одиниці ми аналізували відповідно до їх лексико-синтаксичних характеристик на основі класифікації, запропонованої Б. Лабінською [147]:

1) *іменникові*, які в реченні виступають у ролі підмета, додатка або у формі іменної частини присудка. Утворюються вони за такими схемами:

S+S: *Schritt für Schritt, Tag für Tag, Namen des Schicksals;*

Ad.+S: *biologische Uhr, jüngere Generation, eine helfende Hand;*

2) *дієслівні*, які виступають в реченні у ролі присудка й утворюються за такими моделями:

S+V: *die Nase hochtragen, Sorgen machen, Gedanken machen;*

Pr+S+V: *zur Verfügung stehen, auf die Beine stelle, ins Gedächtnis rufen;*

P+Pr+S+V: *seinen eigenen Weg beginnen;*

3) *ад'єктивні*, в реченні виконують роль означення і виступають іменною частиною присудка. Утворюються за моделлю Pr+Ad+S+V: *auf eigenen Füßen stehen, in eigenen vier Wänden leben.*

Окрім словосполучень, нами виокремлені й цілі вирази, наприклад:

Dem Weinen Raum geben; vieles läuft im Leben nicht so rund; die Welt da draußen ist ganz schön übel [333].

Sie sorgen sich um Ihre Tochter und sind ratlos. Und von Ihrem Mann fühlen Sie sich im Stich gelassen [338, с. 167].

У контексті наведених вище діалогів розглядані фразеологічні одиниці надають мовленню емоційно-експресивного та стилістичного забарвлення і насичують мовленнєве повідомлення.

У межах лексичного компонента діалогу-розпитування в процесі породження усного висловлювання широко використовуються метафори, метонімії та порівняння, які трактуються науковцями як стилістичні фігури [336, с. 288].

Визначення терміна *метафора* знаходимо в німецькому та українському тлумачному словниках, які описують метафору як перенесення [302], тобто слово або вираз вживається у переносному значенні. Водночас метонімія – це семіотичний процес, феномен субституції суміжних понять [5, с. 54]. Як явище метонімії, так і явище метафори характеризуються перенесенням понять одного слова на інше. Проте існує певна різниця. У випадку метонімії поняття А та поняття В залишаються незмінними і поняття В акцентується на певній денотативній семантичній ознаці. На відміну від метонімії, метафора передбачає взаємопроникнення ознак понять А і В через їх семантичні компоненти, як наслідок формуються нові компоненти [67, с. 72].

Аналіз джерел дозволив нам виявити наступні приклади вживання метафори та метонімії:

Damit Jugend wach machen, ein offenes Fenster hilft [366].

Ich werf' mal Blick raus [340].

Sie wollen also, dass Ihr Sohn wieder mehr auf Sie hört und sind bedrückt, weil sie keinen Weg sehen, ihn dazu zu bringen [358].

Наведемо приклад уривка діалогу, де унаочнено застосування в усному висловлюванні соціального працівника метафори та метонімії:

– *Klientin: „Und schon wieder geht mein Temperament mit mir durch, und jetzt würden Sie mich wahrscheinlich am liebsten rausschmeißen.“*

– SA: „*Es stimmt, etwas erschreckt hat mich Ihre Heftigkeit in der Tat, und ich fühle mich in die Defensive gedrängt. Aber ich werde Sie ganz sicher nicht rausschmeißen, sondern ich vermute, dass es für diese Heftigkeit einen Grund gibt und sich darin zeigt, wie wichtig Ihnen das hier ist. Und deshalb möchte ich mir das mit Ihnen genauer anschauen, um mit Ihnen zusammen einen guten weiteren Weg zu finden*“ [338, с. 168].

Серед проаналізованих джерел ми виділили використання порівняння в діалогічних висловлюваннях соціальних працівників. У випадках роботи з клієнтами порівняння використовуються як засіб конкретизації та рефлексії для стимулювання клієнтів до подальших дій [230, с. 66]:

Was ist in dieser Situation anders als sonst? [333].

Проаналізувавши основні лексичні особливості функціонального типу діалогу, наступним кроком розглянемо деякі граматичні особливості, притаманні діалогу-розпитуванню соціальних працівників. Важливою лінгвістичною особливістю діалогів є еліпсиси. Еліпсис слугує для економії мовних засобів шляхом упускання певних граматичних форм і зустрічається він найчастіше під час діалогічного мовлення. Той факт, що еліптичні висловлювання можуть бути контекстуально припущені, означає залежність еліптичної послідовності від контексту, в якому вона вбудована, тобто на їх інтерпретацію впливають контекстні фактори [326, с. 48].

Дослідження явища еліпсису знаходимо у працях таких науковців, як В. Скалкін [234], В. Бухбіндер [50], О. Тарнопольський [253], І. Сімкова [233], І. Зайцева [101].

Вчені стверджують, що скорочення може відбуватися шляхом “прямого” або “непрямого” еліпсиса. “Прямий” еліпсис існує у формі незавершених фраз. Часто мовець, упевнившись в успішному прийомі співрозмовником змісту висловлювання ще до його завершення, “обриває” фразу, залишаючи її незакінченою, і переходить до наступної.

“Непрямий” еліпсис виражений безпосередньо не в скороченні фрази, а через редукцію одного з її компонентів. Він виявляється у фонетичній (такі

види скорочень як, *ich hab', gibts, gehts*), граматичній, морфологічній (пропуск артиклів), синтаксичній (пропуск одного або двох членів речення) і у лексичній (пропущення слова, що можна відновити відповідно до змісту) редукації. Використання еліпсисів можна пояснити економією та редукацією звуків задля прискорення усного спілкування та надання динамічності процесу [101, с. 60].

Наведемо приклад (репліка з діалогу):

„Es ist soo viel ... Schmerz, bin traurig, ... enttäuscht ... und eigentlich total durcheinander...!“ [333].

Аналіз діалогів дозволив нам також виокремити певні граматичні особливості: діалоги характеризуються вживанням теперішнього часу *Präsens*, а також форм минулого часу *Präteritum* та *Perfekt*:

– SA: *„Du bist sehr enttäuscht und sehr verletzt. Du hast deinem Freund sehr vertraut. Und du verstehst nicht, warum, er das getan hat?“*

– K: *„Ja, wie konnte er es nur tun...“* [333].

Знаходимо вживання різних форм умовного способу *Konjunktiv*:

– SA: *„Was könntest du dir vorstellen, könnte dir gut tun?“*

– K: *„Das es wieder so ist, wie früher ... bevor das alles passiert ist. Möchte ganz normal wieder zur Schule gehen können“* [333].

У діалогічних висловлюваннях соціальних працівників відображена велика кількість підрядних речень, а також інфінітивні конструкції *Infinitiv zu*:

– Klientin (unter Tränen): *„Markus hat mich wieder so zur Weißglut getrieben, dass mir die Hand ausgerutscht ist, bevor ich es zurückhalten konnte. Ich hasse mich dafür!“*

– SA: *„Ich spüre Ihr Bemühen darum, wirklich eine gute Mutter zu sein. Natürlich ist es nicht gut, wenn Sie Ihren Sohn schlagen, darin sind wir uns ja beide ganz einig. Ich bin froh, dass Sie trotz Ihres Stresses hierherkommen, um daran zu arbeiten, ihn nicht zu schlagen. Damit sind Sie auf dem richtigen Weg, auch wenn Sie das Ziel noch nicht erreicht haben“* [338, с. 169].

Аналізуючи процес спілкування соціального працівника з клієнтами, ми визначили таке: речення в діалогах соціального працівника майже завжди повні, в них не знаходимо великої кількості еліпсисів та наказового способу, використання умовного способу та модальних дієслів робить мовлення соціального працівника доброзичливим, воно звучить дружньо та сприяє, перш за все, встановленню довірливих стосунків із клієнтом.

Досліджуючи різні приклади діалогу-розпитування соціального працівника, ми виявили певну структуру, за якою соціальний працівник буде бесіду з клієнтом:

- встановлення контакту (*Kontaktaufnahme*);
- роз'яснювальна фаза (*Klärungsphase*);
- фокус (*Fokus*);
- прощання (*Verabschiedung*).

Кожен із цих етапів виконує певну функцію, що слід брати до уваги майбутнім соціальним працівникам. Розглянемо їх більш детально.

На етапі встановлення контакту соціальний працівник ще не є знайомим із клієнтом. Тому перші контакти встановлюються за допомогою звичайного привітання: *Hallo, mein Name ist ...*, ввідних запитань: *Was kann ich für Sie tun; Verfassen Sie jetzt die Situation*. Це важливий етап, оскільки з перших секунд знайомства метою соціального працівника є встановлення атмосфери поваги та довіри клієнта.

Наступний етап полягає у безпосередньому роз'ясненні проблеми, проте тут ще не йде мова про розв'язання самої проблеми. Шляхом навідних питань соціальний працівник спонукає клієнта до озвучення самої проблеми: *Sie wollten mir doch über ... erzählen; Sie haben da sicher schon viel hin und her überlegt*.

На етапі фокусування соціальний працівник проводить аналіз самої проблеми. Проте найцікавішою особливістю тут є те, що соціальний працівник ніби підштовхує клієнта до самостійного пошуку виходу із ситуації. Наведемо приклад спонукальних виразів під час роботи з підлітками:

- „Wenn jetzt über Nacht eine Fee kommt und das Problem für dich regelt, was ist dann anders?“
- „Was würde passieren, wenn du deine Freunde ansprichst auf ihr Verhalten?“
- „Wie fühlt es sich an, wenn das Problem weg ist?“
- „Was hat sich dann verändert?“ [333].

На останньому етапі відбувається коротке підбиття підсумків проведеної розмови та прощання. Узагальнюючи результати проведеної бесіди, соціальний працівник наголошує на тих аспектах, які, на його думку, були в ході розмови найважливішими. На цьому етапі соціальний працівник перепитує, чи у клієнта є ще запитання: *Haben Sie noch Fragen? Kann ich noch etwas für Sie tun?* У випадку, коли необхідні завдання виконані, комуніканти прощаються одне з одним.

Проаналізувавши основні лінгвістичні особливості діалогу-розпитування, зосередимось тепер на аналізі типових характеристик діалогу-дискусії. Цей вид діалогу вважається найскладнішим для засвоєння і вимагає високого рівня володіння іноземною мовою. Врахувавши висновки науковців [1; 142; 253; 282; 335], у рамках цього дослідження визначаємо діалог-дискусію як тип діалогічного висловлювання, мета якого – ухвалити певне рішення або дійти висновків щодо обговорюваної теми, за допомогою аргументації, переконання, доказів. Ефективність навчання діалогу-дискусії у межах професійно орієнтованих тем дає можливість індивідуалізувати навчальний процес, створити умови для творчої напруги, результатом якої є усне висловлювання кожного студента [262, с. 47]. Після завершення навчання діалогу-дискусії студенти повинні вміти аргументовано довести свій погляд, використовуючи емоційно-модальні висловлювання; формулювати висновки; ввічливо не погодитися з думкою опонента і запропонувати своє бачення проблеми [150, с. 206]. В нашому дослідженні вважаємо необхідним навчання цього виду діалогу для застосування засвоєних знань на фахових конференціях, семінарах.

Аналіз лінгвістичних особливостей діалогу-дискусії проведемо на трьох рівнях: фонетичному, лексичному, граматичному.

На фонетичному рівні діалог-дискусія характеризується певною емоційною експресивністю, наявністю пауз. У комунікантів відзначається досить чітка артикуляція, проте темп мовлення швидкий і залежить від індивідуального стилю усного спілкування. Наявна також акцентуація, яка створюється для контрастності як засіб додаткової мовної експресії.

На лексичному рівні характеристика діалогу-дискусії дещо відрізняється від характеристики діалогу-розпитування.

Мовні кліше, як і при характеристиці діалогу-розпитування, ми класифікуємо за такими ознаками:

- 1) однокомпонентні: *grundsätzlich, allerdings, quasi, normalerweise, möglicherweise, gleichermaßen*;
- 2) синтаксичні дієслівно-іменні конструкції: *Rat suchen, eine Person betreuen, Hilfe bekommen, im Raum stehen, Unterstützung bekommen, Belastung mitbringen*;
- 3) багатоконпонентні терміни: *Existenzminimum, Unterkosten, Familienbeziehungen*;
- 4) фіксовані стійкі конструкції: *auf der Basis, mit Problemen umgehen*.

Основними комунікативними сферами, в межах яких породжується діалог-дискусія соціального працівника, є симпозиуми та конференції. Аналіз джерел дозволив виявити незначну кількість фразеологічних одиниць. Нами були віднайдені такі: *Gedanken machen, zur Seite stehen, Familien beißen mit einander, bei der Sache sein, auf den Sprung sein, einen großen Schritt machen, Wert schätzen*.

Серед стилістичних засобів можемо виокремити певні метафори та метонімії: *heftiger Konflikt, Wut und Unverständnis treffen, sich selbst durchkreuzen, akuter Fall, belastende Situation, soziales Feld*.

Така різниця лексичної характеристики між діалогом-розпитуванням та діалогом-дискусією цілком очевидна, оскільки діалог-дискусія належить до

професійного дискурсу сфери соціальної роботи. В свою чергу це передбачає наявність мовних засобів, що описують висловлення власної позиції, аргументацію та контраргументацію. З огляду на те, що діалог-дискусія реалізується в межах офіційного ділового стилю, характерними лексичними одиницями будуть безпосередньо професійні терміни.

Мовні засоби, притаманні діалогу-дискусії, ми виділяємо в нижченаведеній категорії:

- вступ: *heute beschäftigen wir mit der Frage ..., unsere Diskussion wird heute dem Thema ... widmen;*
- вираження думки: *ich finde, nach meiner Meinung, ich bin der Überzeugung, auf diesem Stadtpunkt komme ich zu ...;*
- згода/незгода: *ich bin noch nicht sicher, ich bin ganz skeptisch, das stimmt, das stimmt nicht, ich sehe das auch so;*
- аргументація: *ich möchte erklären, als Beispiel sage ich, ich mache eine Andeutung, als Argument dazu, was noch wichtig ist ...;*
- перехідні позиції: *als erstens...als zweitens, nun spreche ich über, was steht dahinter;*
- перепитування: *was meinen Sie, eine Sache ist mir nicht klar geworden, ich würde noch gerne interessieren.*

Наведемо кілька прикладів:

– *Sprecher 1: Ja, ich habe schon erste Andeutung gemacht, wir wollen nicht die Pflegeroboter testen wegen bekannten Beispiels aus Japan ... wie gesagt, digitale Assistenzen, die können schon Sinn machen. Wie „Alexa“, wenn Senior alleine ist in seinem Haushalt und wie kommt er vorbei? Vielleicht nur 2-3 Stunden und er ist noch ganz viel alleine. Und vielleicht eine Unterhaltung mit solcher Assistenz wie „Alexa“ besser als komplett alleine zu sein“.*

– *Sprecher 2: Ja, da stehe ich immer die Frage individualpsychologisch, also auf einzelnen kann es so sein [307].*

З точки зору граматичної характеристики, діалогам-дискусіям притаманна повноструктурність речень, наявність довгих складнопідрядних і складносурядних речень:

Ich stelle fest, dass Beschäftigung mit der Literatur, das ist immer Berufsethik. Das ist Verhältnis, aber nicht die Zentrale, was in der sozialen Arbeit nachdenken muss [372].

Спостерігається домінанте використання форми теперішнього часу Präsens:

– *Warum beharrt die Vermeid unter die Gesellschaft auf der Benutzung dieser Schimpfwörter (Rassismus)? Was glaubst du?*

– *Ich glaube, darauf gibt es sicher viele Aspekte einer Verantwortung, die wir gemeinsam sammeln, was dazu einfällt* [302].

У цілому лінгвістична характеристика діалогу-розпитування та діалогу-дискусії дозволила виявити певні відмітні риси цих усномовленнєвих форм висловлювання: діалоги характеризуються ініціативністю та ситуативністю, наявністю кліше, фразеологічних одиниць, стилістичних і мовних засобів, спонтанністю.

Розглянувши типологію діалогів у сучасній методичній літературі, проаналізувавши функціональні типи діалоги та їх лінгвістичні особливості, які ми пропонуємо для навчання студентам соціальної сфери, розглянемо також властиві для ПОУС соціальних працівників функціональні типи монологів.

Як вид мовлення монолог є розгорнутим. Тому в рамках соціальної роботи монологічне мовлення застосовується на різноманітних семінарах, конференціях, а також у межах професійної діяльності.

Функціональні типи монологів класифікують залежно від комунікативної мети та характеру логіко-синтаксичних зв'язків: монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-міркування, монолог-переконання [252, с. 350].

У науковій праці І. Задорожної, що базується на розвідках М. Брандес та Н. Бориско, знаходимо таку типологізацію монологів: *інформувальні* (розповідь, опис (статичний, в основі якого лежить опис предметів; динамічний, який передбачає опис дій), повідомлення (про подію, про переживання, про стан, інформаційне повідомлення), доповідь, презентація); *пояснювальні* (пояснення, доведення, спростування, коментар, порівняння, оцінка, міркування); *активізувальні* (вимога, прохання, наказ, похвала, переконання, заборона); *контактовстановлювальні* (вітання, привітання, запрошення, відмова, прощання) [99, с. 77–78]. О. Баб'юк для навчання майбутніх фахівців туристичної сфери пропонує монолог-переконання, монолог-презентацію, монолог-повідомлення [11, с. 60], Н. Драб розглядає монолог-презентацію [87]; Н. Скляренко виділяє монолог-доказ для навчання майбутніх філологів [236].

Як ми вже зауважували, для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ зосереджуємось на монологі-розповіді та монологі-презентації.

Розглянемо більш детально згадані види монологічного висловлювання.

Врахувавши погляди вчених на детермінування монологу-розповіді, тлумачимо його як динамічний тип монологічного висловлювання, якому притаманні зв'язність і повнота викладу фактів, подій, станів або дій і яке не передбачає негайну словесну реакцію [29; 231; 252].

Класичний тип цього монологу складається зі структурно-композиційних частин, до яких належать експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, кінець дії (розв'язка) [91, с. 189]. Переважно монолог-розповідь зустрічається під час публічних промов, виступів, консультацій з клієнтом.

На фонетичному рівні мова соціального працівника в межах монологу-розповіді відрізняється артикуляційною чіткістю, середнім темпом мовлення, спостерігається вживання логічного наголосу, наявні тривалі паузи, функціями яких є підкреслення у процесі монологу важливих пунктів інформації для привернення уваги слухачів.

Лексична складова відрізняється певною насиченістю характерних лексичних одиниць, зокрема мовних кліше, певних фразеологічних одиниць.

Згідно з проаналізованими джерелами, характеризуємо кліше за такими ознаками:

- 1) синтаксичні дієслівні конструкції: *mit jdm. arbeiten, jdn. begleiten*;
- 2) синтаксичні дієслівно-іменні конструкції: *Ziel ermitteln, Hilfe brauchen, Behörden einschalten, Sozialamt informieren, Beratungsgespräch führen, Anträge stellen, Zielgruppe sein*;
- 3) складові терміни: *in Kontakt sein, körperliche Gewalt, Schwerpunkt liegt an, im Not sein, ein Schlüsselwort sein*.

Наступним важливим компонентом лексичного аналізу є наявність в монологі-розповіді соціального працівника фразеологічних одиниць. Віднайдені фразеологізми ми класифікували за такими ознаками:

- іменникові: Ad.+S: *eine helfende Hand, ein großer Eisberg*;
- дієслівні:
 - S+V: *eine Akte reingucken, Leidensweg beginnen, Wege öffnen*;
 - Pr+S+V: *über die Zeiten reden, in den Händen haben, in Ordnung sein*;
- адвербіальні:
 - Adv+V: *hilflos stehen, rund um gehen, nah gehen*;
 - Pr+Adv+S+V: *mit jdm. den Weg gehen, für sich Sorge tragen*.

Підкреслимо, що проведений аналіз показав домінують роль дієслівних фразеологічних одиниць монологу-розповіді соціального працівника. Наведемо приклад вживання фразеологізмів у межах монологу-розповіді.

Ich bin selber bei uns als ein Fall in unserem Jugendhilfefachprogramm. Ich wollte aber nie diese Akte reingucken, weil das meine Vergangenheit ist, aber ich bin jetzt stolz darauf, wo ich bin (Mit dem Jugendamt unterwegs, 2019).

Окрім фразеологізмів, у монологі-розповіді зустрічаємо метафори та метонімії, зокрема: *Ziele verfolgen, eine Klarheit bekommen, ein schwerer Moment, von Gefühlen leiden, Distanz halten*.

Охарактеризувавши фонетичні та лексичні особливості монологу-розповіді, розглянемо тепер основні граматичні характеристики. У таких монологіях переважають часові форми, як-от *Präsens, Präteritum, Perfekt*, а також складнопідрядні та складносурядні конструкції. Наведемо приклад:

Ja, man merkt einfach, dass viele Obdachlose ein ganz großes Gesprächsangebot auch suchen und das sie, dass ganz häufig nicht haben, also ich bin im Moment kein ehemaligen Obdachlose und Obdachlose, glaube ich, gehen unter einander auch anders mit einander um, und dieses Büro hier, wenn sie die Tür zumachen... das sind Geschichten, die sie erzählen, die sie draußen und nie den Kollegen erzählen würden [286].

У вищеподаному реченні бачимо переважаючу форму теперішнього часу, наявність підрядних речень зі сполучниками *dass, wenn*, а також означальне підрядне речення зі сполучником *die*.

Загалом монолог-розповідь характеризується зв'язністю речень, повнотою висловлювання та контекстуальністю. Залежно від контекстуального наповнення монолог-розповідь може бути дещо експресивним та емоційно забарвленим.

Наступним функціональним типом ММ, на якому ми зосереджуємо увагу під час навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС є монолог-презентація. Основна мета монологу-презентації в роботі соціального працівника – переконати аудиторію, сформувані конкретні мотиви, погляди, спонукати до певних дій. У контексті нашої наукової розвідки монолог-презентацію визначаємо як підготовлений тип монологічного висловлювання, що характеризується цілеспрямованим і тривалим впливом на слухачів із метою переконання, формування конкретних поглядів, мотивів, а також спонукання до певних дій [29; 87; 99].

Структурно монолог-презентація трикомпонентний [122, с. 134]: *вступ, основна частина, висновки*.

Розглянемо детальніше лінгвістичну природу монологу-презентації.

Аналіз фонетичної характеристики монологу-презентації засвідчив точність і ясність усного висловлювання, повноту висловлення думки, відносно нешвидкий темп. Для монологу-презентації сфери соціальної роботи експресивність не виступає характерним компонентом, але наявні паузи та наголоси надають монологу-презентації контрастності.

Класична характерна ознака монологу-презентації – зв'язність. Дослідники розмежовують поняття «зв'язність думки», яка виражається в композиційно-змістовій єдності повідомлення як продукту усного висловлювання, та «зв'язність викладення», що є засобом вираженим змістових зв'язків у ньому. Зв'язність реалізується завдяки таким умінням, як:

- організація композиційно-змістової структури повідомлення; розкриття змістових компонентів (теми, провідної ідеї, основної думки);
- адекватне співвідношення змістових компонентів зі структурними (вступ, теза або антитеза, аргументація, переконання, висновок);
- висловлювання адекватними мовними засобами змістових відношень між одиницями різних рівнів (змістовими частинами та реченням), які складають повідомлення [204, с. 48].

Відповідно необхідно зважати на характерні мовні засоби, які служать для мовленнєвого оформлення презентації.

Характерними виразами для вступу є: привітання (*einen schönen guten Tag, ich begrüße euch alle hier, schönen Nachmittag von meiner Seite*); введення в тему (*das Thema meines Vortrags bzw. Präsentation lautet, heute spreche ich zum Thema ...*).

Наступна складова частина презентації – це основна частина, яка в свою чергу може містити структурування, аргументацію та переконання, риторичні питання. Структурування передбачає як пояснення структурних частин презентації аудиторії, так і власне структурування усного висловлювання в ході презентації. Характерними мовними засобами виступають зазвичай сполучники, прислівники, комбінації іменника з

прикметником, зокрема *weder ... noch, später, in erster Linie, erstens, zweitens, ich möchte auf wesentliche Punkte beachten*. Наведемо приклад:

Meinen Vortrag habe ich zum Prinzip in zweiteiligen Teil gegliedert [364].

У межах презентації виступаючі часто аргументують та пояснюють свою думку стосовно конкретної теми, що зумовлено певним набором мовних засобів: *ich vermute, ich finde, diese Meinung spricht für, das ist ganz klar, das Problem kann mehrere Aspekte haben*. Наведемо приклад:

Eine Möglichkeit, wie Sie mit der Ambivalent arbeiten können, ist die Entscheidungswage [364].

Заклучна складова частина презентації завжди передбачає підбиття підсумків, містить слова завершення виступу: *machen wir eine Zusammenfassung, zum Schluss sage ich, schöne Dank für Ihre Aufmerksamkeit*.

Наступним компонентом лінгвістичної характеристики є фразеологічність. На відміну від діалогічних висловлювань, у процесі породження монологічних висловлювань ми не побачили такої ж кількості щодо частоти вживаності фразеологічних одиниць, проте виявили деякі:

als Frau den eigenen Weg zu gehen; ich habe Rechte; beide sind über beide Ohren in einander verliebt.

У наслідок аналізу джерел можемо виокремити також метафори та метонімії, наприклад:

Stimme des Herzens; dieser Welt ist ein Kindergarten; Kinder haben keine Grenze [291].

Ці монологічні типи характеризуються досить складними граматичними конструкціями. Вони великого обсягу, поширені, з доволі великою кількістю складнопідрядних та складносурядних речень.

У таких монологіях переважають часові форми, зокрема *Präsens, Präteritum, Perfekt*, зустрічаємо також форми умовного способу *Konjunktiv I ma Konjunktiv II würde*. Наведемо кілька прикладів:

Wir alle haben als Kinder von unseren Eltern was erlebt, ja, manchmal vielleicht auch schmerzlich und nehmen uns vielleicht vor: wie mache ich das ganz

anders? Und wenn man daran ansteht, dann nehme man aus unseres Erziehungsgruppe genau wieder das Ganze [309].

Das waren die Leute, die für die Entwicklung der sozialen Arbeit in Deutschland große Bedeutung hatten [334].

Як ми мали змогу переконатися, оволодіння майбутніми соціальними працівниками як монологічним, так і діалогічним мовленням у процесі професійно-орієнтованого навчання буде дієвим за умови, якщо процес навчання професійно орієнтованого усного спілкування буде оптимізованим до комунікативних форм роботи з розвитку вмінь вищезгаданих видів мовленнєвої діяльності, відбору навчальних ситуацій професійно орієнтованого навчання, що максимально наближені до реальних ситуацій спілкування, застосування комплексу вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь у процесі усного мовлення відповідно до ситуацій професійно-орієнтованого навчання. Ми не виключаємо важливості в процесі навчання й інших функціональних типів діалогів та монологів, проте в межах цього дослідження зосереджуємось на зазначених вище типах.

Ще одним аспектом, в рамках якого досліджуємо лінгвістичну сторону ДМ та ММ майбутніх соціальних працівників, є вивчення професійної термінології. Розглянемо цей аспект більш детально, оскільки знання спеціалізованої термінології необхідне для організації процесу комунікації в межах практичної діяльності [90, с. 148]. Терміни являють собою складову частину спілкування соціального працівника, несуть в собі інформаційне повідомлення, впливають як на розуміння, так і на формування усного висловлювання. Підкреслимо, що володіння вузькоспрямованою термінологічною лексикою є однією з передумов успішної практичної діяльності майбутнього соціального працівника.

У межах наукових розвідок лінгвістичних характеристик ІМ, вивчення особливостей термінологічного апарату ІМ фахового спрямування знаходимо у працях А. Д'якова, Т. Кияка, З. Куделько [80], І. Карабана [118], Н. Біян [40], Н. Мараховської [170]. Дослідженням різних аспектів термінології сфери

соціальної роботи та суміжних до неї сфер займались М. Дужа-Задорожна [90], П. Задорожний [89], І. Холодїй [271], К. Мулик [183], К. Шпіндлер (K. Spindler) [371], Г. Шпікерман (H. Spieckermann) [370].

Детальніше висвітliamo лінгвістичні характеристики термінології соціальної роботи та з'ясуємо особливості вживання термінології в межах спілкування соціальних працівників. Базисним дослідженням, на основі якого ми здійснили аналіз термінів сфери соціальної роботи, є праця М. Дужої-Задорожної та П. Задорожного [90].

Вибірка термінів сфери соціальної роботи була здійснена шляхом опрацювання німецькомовних словників соціальної роботи [306; 341; 373], фахових статей, аудіо- та відеоджерел, які відображають практичне застосування фахової термінології в УС соціальних працівників у межах їх практичної діяльності.

Сфера соціальної роботи, виконуючи функцію самостійної теоретичної галузі та практичної діяльності, інтегрується з іншими науками: психологією, соціологією, педагогікою, етикою, медициною, юриспруденцією, політикою та ін. Така інтеграція вплинула на формування термінологічного апарату соціальної роботи. Відповідно, термінологічна система, як і будь-яка термінологічна система автономної науки, має ядро та периферію, де ядро зумовлене термінами, що описують поняття суто сфери соціальної роботи, а периферія пояснює явища та поняття суміжного характеру [91, с. 99].

Тому ми простежили, що термінологічна база соціальної роботи характеризується наявністю базисних та похідних термінів:

- загальний термін: *Jugend*;
- видові терміни: *Jugendhilfe, Jugendarbeit, Jugendarbeitslosigkeit, Jugendverband*;
- загальний термін: *Sorge*;
- видові терміни: *Sorgerecht, Sorgepflicht*;
- загальний термін: *Sozial*;
- видові терміни: *Sozialarbeiter; Sozialberuf; Sozialberater; Sozialamt*.

У зв'язку із прогресивним розвитком суспільства варто зауважити, що сучасна термінологія сфери соціальної роботи є складним та динамічним явищем, яка знаходиться у постійному розвитку. Світові зміни, поруч із виникненням нових явищ, зумовлюють наповнення термінологічного складу сфери соціальної роботи запозиченими одиницями: *Cybermobbing, Grooming, Adoption, Streetwork, Engagement*.

Усі одиниці терміносистеми позначають спеціальні поняття. Значення будь-якої лексичної одиниці не може існувати ізольовано, а отже, перебуває у певному співвідношенні зі значенням слів іншого семантичного поля [40, с. 144]. Через співвідношення, що утворює певні зв'язки між одиницями, конкретизуються поняття цілісної терміносистеми. Відповідно, в результаті взаємодії окремих елементів виникають нові властивості елементів системи, де кожен елемент знаходиться у певній залежності від свого місця і функцій [160, с. 78]. Терміносистема сфери соціальної роботи може позначати поняття як базисні, так і похідні.

Наприклад:

- базисне: *Familie*;
- похідні: *Familienamt, Familienarbeit, Familienform, Familienverband*.

Як і будь-яка інша терміносистема, система соціальної роботи знаходиться у тісному взаємозв'язку з терміносистемами інших сфер. В кожній науці створення нових термінів виникає на перетині суміжних галузей знань [40, с. 143]. У контексті сказаного правомірно вести мову про міграцію термінів з одних терміносистем в інші. Оскільки у сфері соціальної роботи інтегрованість з іншими науками має важливе значення, знаходимо поняття зі сфери психології (*Begabung, Hypochondrie, Therapie*), педагогіки (*Ausbildung, Erziehung, Bildung, pädagogisch, Schulrecht*), економіки (*Einkommen, Dokumenten, Management, Anmeldeformular*), політики (*Mandat, Einwanderer, Emanzipation, Asyl, Armut, Flüchtlinge*), медицини (*ambulant, Pflege, Rehabilitation, Patient*). Наведемо приклад вживання термінології в процесі усного спілкування соціального працівника з клієнтом:

- K: *Ich wollte den Antrag abgeben, ... ob ich Grundsicherung beantragen kann oder das Wohngeld nehme?*
 - SA: *Okay, also andere Einkünfte sind gezwungen und Altenrente haben Sie nicht?*
 - K: *Nein.*
 - SA: *Ein Sparbuch? Sparverträge? Und ein Auto? Haben Sie das?*
- [301].

Наведений приклад демонструє епізод спілкування соціального працівника із клієнтом стосовно оформлення подачі документів на фінансову допомогу. В межах ситуації комуніканти використовують терміни з економічної сфери, такі як *Antrag, Grundsicherung, Altenrente, Sparbuch*.

Наше дослідження дозволило виявити полісемію термінології сфери соціальної роботи. І хоча, згідно із твердженнями вчених, явище полісемії є явищем негативним, воно має місце, оскільки термін – це, насамперед, слово, в природі якого закладена багатозначність [89, с. 100]. Полісемію терміносистеми соціальної роботи ми зустрічаємо, зокрема, в таких поняттях:

- Gewalt – 1) влада, 2) насилля;
- Abhilfe – 1) усунення труднощів, 2) задоволення скарги;
- Anfall – 1) напад, 2) приступ;
- Entlassung – 1) відрахування, звільнення, 2) випис з лікарні;
- Pflegestelle – 1) доглядовий заклад, 2) прийомний будинок, сім'я.

Аналіз морфологічно-синтаксичної структури показав, що основним способом творення термінів є словоскладання з різною кількістю компонентів, рідше – деривація. Двокомпонентні терміни домінують за кількістю. Наприклад, двокомпонентні: *Hilfesuchenede, Schwangerentreff, Altenshilfe, Arbeitslosigkeit*; трикомпонентні: *Migrationsberaterinstelle, Wohlfahrtsverband, Schwerbehindertengesetz*; *Familienberatungstelle*, чотирикомпонентні: *Ausbildungsförderungsplatzgesetz*.

З морфологічної точки зору ми виявили, що творення термінів відбувається за такими схемами:

1. Іменник + іменник: *Berufsberatung, Beratungshilfe, Frauenbewegung, Drogenabhängigkeit, Elternrecht, Existenzminimum.*
2. Прикметник + іменник: *Sozialamt, Altenheim, Selbstmord.*
3. Прикметник + прикметник: *sozialpolitisch, gleichberechtigt.*

Серед термінів соціальної роботи віднайдені також терміни-деривати, що утворились за допомогою додавання суфіксів *-er* та *-in*, до прикладу:

- *Die Beratung – der Berater – die Beraterin;*
- *Der Ratgeber – die Ratgeberin;*
- *Die Behinderung – der Behinderte;*
- *Die Erziehung – der Erzieher – die Erzieherin.*

Дослідження термінологічних одиниць соціальної роботи засвідчимо, що у межах однієї сфери терміни можуть утворювати термінологічне поле. Термінологічне поле – це своєрідна, штучно окреслена область існування терміна, всередині якої він володіє всіма властивими йому ознаками [40, с. 144]. Будучи частиною термінологічного поля, лексичні одиниці групуються у певні тематичні групи, де можуть утворювати відносно самостійне лексичне мікрополе [158, с. 112]. Приклади мікрополів, притаманних сфері соціальної роботи, наведені у додатку А2.

Отже, в рамках навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ важливим явищем є вивчення вузьконаправленої термінології. Як показало наше дослідження, термінологія соціальної роботи характеризується складною системою синтаксично-морфологічних зв'язків. Домінантним способом утворення термінів соціальної роботи є словоскладання, наявні є також слова-деривати.

Отже, розглянувши функціонування психічних процесів мислення, пам'яті, уваги, сприймання, мотивації, наголосимо, що в межах навчання ПОУС потрібно розвивати у студентів критичне мислення, зосереджувати навчання на розвитку стратегій запам'ятовування, сприяти активізації уваги та сприйняття, застосовувати вправи на підвищення мотивації до вивчення НМ майбутніх соціальних працівників.

Аналіз лінгвістичної складової ПОУС НМ дозволив нам виявити, що характерним для сфери соціальної роботи є комунікативний та професійний дискурс. В межах УС соціального працівника переважають офіційно-діловий, розмовний та науковий стилі. Завдяки вивченню особливостей ДМ та ММ ми з'ясували їх основні відмінності. На основі опрацювання джерел виокремлено функціональні стилі діалогів та монологів, на яких ми зосереджуватимемося в процесі навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: діалог-розпитування, діалог-дискусія, монолог-розповідь, монолог-презентація. Навчаючи майбутніх соціальних працівників ДМ та ММ, слід брати до уваги їх основні особливості. Відповідно до кожного з виділених функціональних типів діалогів та монологів здійснено характеристику на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях. Виявлені особливості ДМ та ММ слід врахувати під час створення системи вправ і завдань навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Необхідною складовою успішного ведення ПОУС НМ є знання та володіння професійно забарвленою лексикою, що спонукало нас дослідити та охарактеризувати лінгвістично-структурні особливості термінологічного апарату сфери «Соціальна робота». Зокрема, нами виявлено ядро та периферію, де ядро позначають терміни сфери соціальної роботи, а периферію – терміни із суміжних сфер. Термінологічна база характеризується наявністю загальних і видових, базисних та похідних термінів, а також запозичених одиниць. Досліджуючи морфологічно-синтаксичну структуру виявлено, що основним способом творення термінів є словоскладання. Отже, за кількістю компонентів наявні двокомпонентні, трикомпонентні та чотирикомпонентні терміни. На основі морфологічного аналізу терміни утворюються за схемою іменник+іменник, прикметник+іменник, прикметник+прикметник, а також за допомогою додавання відповідних суфіксів. Установлено, що в межах сфери соціальної роботи терміни утворюють термінологічні поля.

У наступному підрозділі розглянемо цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

1.4. Цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

Методика навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, яка передбачає впровадження кейс-технології в навчальний процес, має забезпечуватися попередньо окресленими принципами навчання, оскільки саме вони формують підґрунтя методики навчання [255, с. 173].

Сучасна методична наука виділяє дидактичні та методичні принципи навчання [64; 65; 99; 133; 180; 275; 283]. З огляду на особливості організації навчальної діяльності майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, в межах якої впроваджується кейс-технологія, ми виділяємо такі принципи навчання: індивідуалізації, активності, диференціації та інтеграції, інтеграції з дисциплінами фаху, автентичності навчальних матеріалів, комунікативної спрямованості, ситуативної організації навчання. Розглянемо реалізацію зазначених принципів у нашому дослідженні.

Принцип *індивідуалізації* передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, які мають вплив на успішність процесу навчання в загальному. Завдяки врахуванню індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців відбувається формування індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності [165, с. 59].

Принцип *активності* має на меті активізацію мовленнєво-розумової діяльності, яка передбачає активне залучення процесів пам'яті, уваги, сприйняття, мислення. Цей принцип передбачає також активізацію здатності використовувати лексичний матеріал, мовленнєві формули та шаблони мовлення.

Принцип *диференціації та інтеграції навчання видів мовленнєвої діяльності*. Основна сутність інтеграційного принципу передбачає взаємопов'язане навчання як на рівні мови (фонетика, граматики, лексики), так і на рівні мовленнєвої діяльності (усне спілкування включає говоріння і аудіювання). Інтеграційний компонент у нашому дослідженні передбачає

взаємопов'язане формування компетентностей у ДМ та ММ спільно з іншими мовними та мовленнєвими компетентностями. Можна зауважити, що цей принцип відображає основну суть підходу до навчання ІМ, оскільки в умовах реального спілкування комуніканти використовують одночасно різні види мовленнєвої діяльності. Принцип диференціації передбачає розуміння викладачем психофізіологічних процесів формування усного спілкування і використання спеціальних вправ, що враховуватимуть відповідні механізми, сприятимуть взаємопов'язаному формуванню навичок та умінь кожного виду мовленнєвої діяльності [52, с. 87]. Головна мета такого принципу полягає у послідовному навчанні окремих видів усного спілкування із застосуванням спеціальних вправ для розвитку кожного з видів мовленнєвої діяльності.

Принцип *інтеграції з дисциплінами фаху* передбачає пов'язаність процесу навчання ІМ із дисциплінами спеціальності, що зумовлює, в свою чергу, професійну орієнтованість навчальної діяльності. Принцип інтеграції з дисциплінами фаху ми враховуємо під час відбору навчального матеріалу, формування тематичних полів навчання та при розробленні вправ для навчання ПОУС НМ.

Принцип автентичності навчальних матеріалів зумовлений відбором та використанням в межах навчальної діяльності автентичних матеріалів та, зокрема автентичних ситуацій, які є важливими, цікавими та типовими для професійного спілкування носіїв мови [99, с. 125]. Під автентичним навчальними матеріалами ми розуміємо матеріали, які створені носіями мови для носіїв мови, а не для навчальних цілей вивчення мови як іноземної [256, с. 242].

Принцип *комунікативної спрямованості*. В межах цього принципу зосереджуємось на основній меті нашого навчання, а саме на навчанні майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, яке відображається в різних видах мовленнєвої діяльності. На основі цього принципу навчання спрямоване на моделювання комунікації, максимально наближеної до умов реальної в межах професійної діяльності та на стимулюванні мотивації до спілкування шляхом залучення майбутніх фахівців до активної навчальної взаємодії.

З принципу комунікативної спрямованості випливає принцип *ситуативної організації навчання*. Реалізація цього принципу передбачає залучення майбутніх фахівців до процесу комунікації шляхом використання ситуацій, які будуть максимально відображати умови комунікації їх майбутньої професійної діяльності. Ситуація в цьому випадку є засобом мотивації та стимуляції до мовної діяльності [136, с. 57].

Розглянувши окреслені принципи навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, перейдемо до опису цілей та змісту навчання ПОУС НМ.

Необхідність уточнення цілей та змісту навчання майбутніх соціальних ПОУС НМ зумовлена такими факторами, як сучасний розвиток наук цієї галузі, вимоги сучасного суспільства до рівня освіти майбутніх спеціалістів, мовні потреби, умови навчання, розвиток іншомовної професійно орієнтованої освіти [59, с. 28; 92, с. 30], адже в умовах сучасного суспільства володіння іноземною мовою є однією з основних умов для досягнення успіху в академічній сфері та для соціальної інтеграції.

Традиційно виділяють п'ять основних цілей навчання іноземних мов: практичну, освітню, виховну, розвивальну, професійну.

Розглянемо вищезазначені цілі з точки зору навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Для того, щоб сформулювати практичну та професійну цілі навчання, які є основними для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, потрібно, перш за все, розуміти, на якому рівні майбутні фахівці повинні володіти НМ і якими вміннями та навичками мають оволодіти студенти в процесі навчання. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, практична мета навчання іноземної мови полягає у практичному опануванні студентами вміння ПОУС НМ в межах професійної сфери на рівні B2 [96]. Тобто метою навчання є формування

високого рівня ПОУС спільно зі складовими компонентами спілкування: навичками, уміннями, знаннями та комунікативними здібностями.

Як ми вже зауважували в підрозділі 1.1., під професійно орієнтованим усним спілкуванням майбутніх соціальних працівників ми розуміємо вид усного спілкування, який включає сприймання та продукування усного висловлювання у діалогічній і монологічній формах мовлення, передбачає реалізацію діяльності в соціальній і особистісній сферах, взаємодію учасників спілкування в межах професійної діяльності. Відповідно для досягнення практичної мети виникає необхідність розглянути, якими знаннями, навичками та уміннями в процесі навчання мають оволодіти майбутні соціальні працівники. Оскільки питання формування знань, навичок та вмінь є аспектом процесуального змісту навчання, вважаємо за доцільне детальніше розглянути необхідні для формування ПОУС НМ знання, уміння і навички пізніше. Досягнення професійної мети знаходить своє відображення в реалізації майбутніми соціальними працівниками необхідних для успішного ведення ПОУС професійних знань та умінь: знання комунікативних ситуацій, професійних тем, здійснення мовного посередництва у професійному середовищі [96].

Освітня мета передбачає розширення світогляду та набуття майбутніми соціальними працівниками знань про особливості соціальної сфери Німеччини, аналіз наявних проблем у сфері соціальної роботи, що відображають сучасний стан проблем. Вважаємо, що формування знань про лінгвістичну будову НМ забезпечує практична мета. Тому виокремимо такі завдання освітньої мети:

- розширення світогляду та кола знань про організацію соціальної допомоги в Німеччині;
- поглиблення знань про особливості та специфіку комунікації соціального працівника з клієнтами;
- розширення та активізація фонових знань про особливості практичної діяльності соціального працівника з клієнтами в Німеччині.

Розвивальна мета передбачає, перш за все, розвиток мовних, мовленнєвих, комунікативних та когнітивних здібностей, психічних механізмів тощо. Отже, узагальнимо завдання, які освітня мета спрямована реалізувати:

- розвиток довготривалої та короткотривалої пам'яті, стійкої уваги та сприйняття;
- розвиток здатності та уміння вступати в іншомовне спілкування, здатності до мовної, контекстуальної, ситуативної здогадки, планувати свої мовленнєві дії;
- розширення лексичного запасу професійно забарвленою термінологією, мовленнєвими кліше та шаблонами мовлення;
- розвиток мотивації, самостійності, допитливості, готовності долати труднощі.

Виховна мета формує особисте ставлення до іноземної мови того, хто навчається. Реалізація виховної мети передбачає виховання позитивного ставлення до НМ, виховання культури спілкування в межах соціальної сфери як з колегами, так і з клієнтами, розуміння важливості здійснення професійної комунікації в умовах міжкультурної діяльності, професійного розвитку [96]. Виховна мета досягається шляхом добору відповідного навчального матеріалу, проблемних завдань, що унаочнюють особливості міжкультурної та професійної комунікації, формування культури професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних працівників з клієнтами та колегами.

Охарактеризувавши цілі навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, визначимо зміст навчання.

Зміст – це складна ієрархічна багатокomпонентна структура [275, с. 193], що складається з певним способом організованого навчального матеріалу, формується й реалізовується в процесі навчання з урахуванням цілей і завдань [64], а також відповідних навичок та вмінь, що формуються і сприяють розвитку когнітивних та творчих здібностей тих, хто навчається [270, с. 128].

Розгляд питання визначення змісту вимагає виокремлення компонентів, що є складовими змісту навчання. Серед численних наукових праць, присвячених вивченню питання змісту навчання, не існує одностайної думки щодо складових змісту. Спираючись на вже існуючі наукові висновки про складові змісту [84; 99; 133; 275], екстраполюємо на наше дослідження підхід, запропонований низкою дослідників – О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецькою, С. Ніколаєвою [252, с. 100], оскільки зазначені вчені узагальнили різні точки зору дослідників-методистів. Отже, слідом за згаданими вище науковцями, виокремлюємо предметний та процесуальний компоненти змісту навчання. Унаочнимо зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ (рис. 1.1). Предметний компонент змісту навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ включає: сфери спілкування, комунікативні ситуації та ролі професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників; комунікативні цілі та наміри; мовні (фонетичні, граматичні, лексичні) та мовленнєві особливості (мовленнєві зразки різних рівнів); навчальні й комунікативні стратегії [99, с. 128; 252, с. 100].

Процесуальний компонент, в свою чергу, передбачає: рецептивні та репродуктивні навички УС, вправи для їх розвитку, лексичні, граматичні та фонетичні навички і вправи для їх розвитку, навички та вміння оперувати лінгвосоціокультурним матеріалом та відповідні вправи для їх розвитку.

Розглянемо детальніше кожен з елементів відповідних компонентів змісту навчання. Розпочнемо з предметного компонента змісту навчання ПОУС НМ.

Під сферою спілкування розуміють взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, а також видів мовленнєвої діяльності, зумовлених з урахуванням потреб майбутніх фахівців [252, с. 100].

Досліджуючи сфери спілкування, ми звернулись до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, де виділені 4 сфери спілкування: особистісна, публічна, освітня і професійна [96, с. 45]. Оскільки

ключовим аспектом в умовах іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників є формування у них професійно орієнтованого усного спілкування, визначальною сферою вважаємо професійну.

Виділивши сферу спілкування, характерну для соціальної роботи, необхідно виокремити типові ситуації спілкування та комунікативні наміри, що виникають у цих ситуаціях. Опираючись на досвід вчених, під комунікативною ситуацією розуміємо динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного та суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування [252, с. 101]. Щоб досягти об'єктивності, добираючи теми і ситуації спілкування, З. Корнева [133, с. 159] наголошує на тому, що детермінуючим фактором у процесі відбору має бути точка зору професіоналів, спеціалістів в тій чи іншій галузі, в нашому випадку – сфери соціальної роботи. Тому ми провели опитування спеціалістів соціальної сфери України та Німеччини, а також проаналізували професійні обов'язки фахівців, що в свою чергу дало нам можливість виділити такі типові комунікативні ситуації: інформування клієнтів стосовно різних соціальних служб та організацій; організація довірливих контактів з клієнтами; підтримка життєдіяльності громадян; профілактична робота; встановлення співпраці з іноземними клієнтами; посередницька робота між клієнтом та державою; консультування; реабілітація; виступи на конференціях.

Окрім комунікативних, сфері соціальної роботи властиві також проблемні ситуації, що буде враховано під час розробки системи вправ і завдань для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

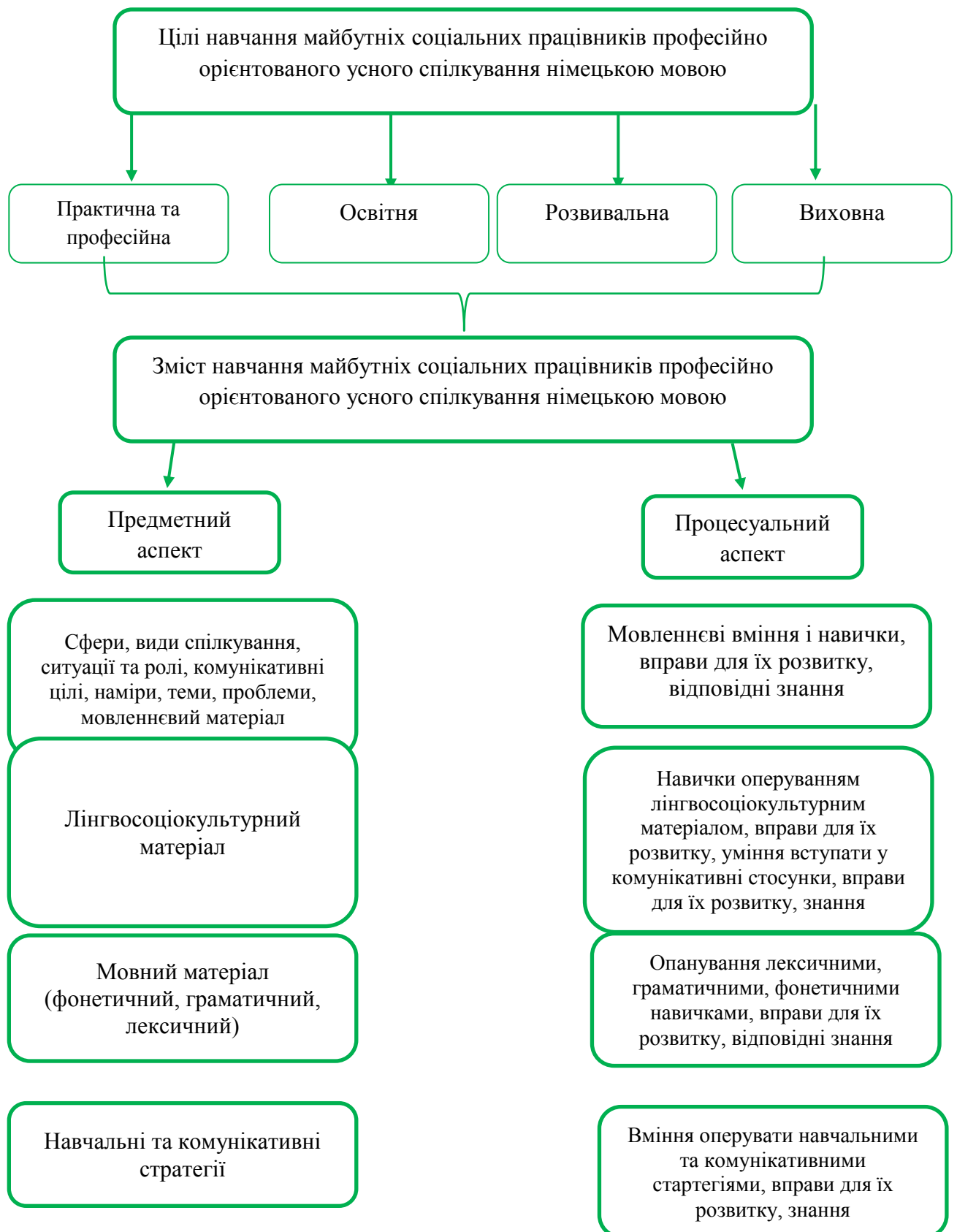


Рис 1.1. Зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

Для виокремлення тематичних блоків ми проаналізували робочу програму «Іноземна мова за професійним спрямуванням та професійна іноземна мова» для студентів за напрямом підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка [112], навчальну програму навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямування» підготовки ОКР «Бакалавр» [188], робочу програму навчальної дисципліни «Іноземна мова (німецька)» для студентів з галузі знань 23 Соціальна робота, спеціальності 231 Соціальна робота [171], навчальну програму дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» напрям підготовки 6.130102 «Соціальна робота» [126], робочу програму навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів спеціальності 231. Соціальна робота [114]; дисертаційні дослідження І. Мельничук [174], С. Климчук [124], Л. Березовської [29]; навчальні посібники з соціальної роботи та педагогіки [244]. На основі проведеного аналізу виокремили такі тематичні блоки: навколо соціальної роботи; соціальна робота з дітьми та підлітками; соціальна робота із сім'ями, залежність; соціальна робота, орієнтована на життєвий світ; соціальна робота з жінками; соціальна робота з людьми з обмеженими можливостями; консультаційна допомога.

У формуванні ПОУС НМ значну роль відіграє комунікативний намір, який, слідом за науковцями [191; 252, с. 101], розуміємо як результат спілкування, що передбачається учасниками спілкування як бажаний і базується на мотиві, меті подальшою реалізацією у змісті висловлювання. Ми дослідили, що переважаючі комунікативні наміри фахівців сфери соціальної роботи є презентувати та конкретизувати інформацію, переконувати та прихилити, аргументувати, ініціювати розмову, закликати до дій, демонструвати дані.

Розглянувши комунікативні наміри, які ми враховуватимемо при формуванні у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, наступним важливим кроком вважаємо визначення функціональних стилів мовлення, характерних для сфери соціальної роботи. У професійному спілкуванні

соціальні працівники виконують завдання професійної діяльності [117, с. 38]. Здійснений у підрозділі 1.3 аналіз особливостей усного спілкування соціальних працівників дозволив дійти висновку, що домінантним стилем мовлення є офіційно-діловий стиль з елементами наукового та розмовного, що зумовлюється специфікою ситуації мовлення.

Охарактеризуємо види спілкування. Зокрема для навчання ПОУС НМ, яке включає навчання ДМ та ММ, можуть реалізовуватись такі види спілкування: контактне, безпосереднє, усне, діалогічне – монологічне, міжособистісне, публічне, приватне – офіційне, реальне (в сучасних умовах також віртуальне), вербальне (з використанням невербальних засобів спілкування).

Підсумуємо вищезазначене в таблиці 1.3, яка унаочнює комунікативні ситуації, комунікативні ролі й наміри, а також стилі мовлення.

Перейдемо до розгляду наступного елемента предметного компонента змісту навчання, а саме до лінгвосоціокультурного матеріалу. Лінгвосоціокультурний матеріал, детальний аналіз якого проведений у підрозділі 1.3, включає безеквівалентну та фонову лексику характерну для сфери соціальної роботи, сталі вирази, кліше, фразеологізми соціокультурного характеру; відеоматеріали, що відображають національно-культурні реалії та демонструють лінгвістичні особливості ситуацій професійно орієнтованого усного мовлення.

Мовний матеріал містить як загальноповживану, так і спеціальну лексику, яка включає в себе професійну термінологію. Сюди також відносимо граматичні структури, які вживаються у процесі здійснення ПОУС: минулий час, кон'юнктив, підрядні речення, відмінювання прикметників, прикметник+іменник тощо.

**Номенклатура комунікативних ситуацій, намірів та стилів мовлення
майбутніх соціальних працівників**

Комунікативні ситуації	Комунікативні наміри	Стилі мовлення
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Інформування клієнтів стосовно різних соціальних служб та організацій	презентувати та конкретизувати інформацію; аргументувати; демонструвати дані	офіційно-діловий
Встановлення довірливих контактів із клієнтами	ініціювати розмову; переконувати; схилити до дій; заохотити; з'ясувати стан проблеми	офіційно-діловий (з елементами розмовного)
Підтримка життєдіяльності громадян	з'ясувати стан проблеми; заохотити до дій; пояснити пропозицію	офіційно-діловий
Профілактична робота	ініціювати розмову; аргументувати позицію; прогнозувати наслідки; переконати та спонукати	офіційно-діловий (з елементами розмовного)
Організація налагодження співпраці з іноземними клієнтами	презентувати та конкретизувати інформацію; ініціювати спілкування; обговорити; закликати до дій	офіційно-діловий
Посередницька робота між клієнтом та державою	презентувати та конкретизувати інформацію; демонструвати дані; закликати до дій	офіційно-діловий

1	2	3
Консультавання	представити інформацію; уточнювати та демонструвати дані; закликати до дій, переконувати; аргументувати	офіційно-діловий (з елементами розмовного)
Реабілітація	закликати до дій; переконувати; ініціювати спілкування; давати поради	офіційно-діловий
Виступи на конференціях	представити інформацію; уточнювати та демонструвати дані; аргументувати; переконувати аудиторію	науковий

Наступним важливим аспектом у формуванні в майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ є ефективне використання ними навчальних та комунікативних стратегій, які є складовими навчально-стратегічної компетентності. Зупинимося на цьому пункті детальніше. О. Соловова зауважує, що для досягнення якісного результату в засвоєнні іншомовного матеріалу недостатньо спиратися лише на внутрішні резерви студентів – вони повинні також оволодіти певними стратегіями, складовими основи процесу усвідомленого вивчення іноземної мови [241, с. 120]. Учені визначають навчальну стратегію як цілеспрямований і врегульований набір дій у процесі навчальної діяльності, який застосовується з метою полегшення та збільшення ефективності навчальної діяльності [252, с. 445; 357, с. 44; 363, с. 31]. Під комунікативною стратегією розуміють усвідомлену лінію комунікативної поведінки у конкретній ситуації мовлення в контексті іншомовного професійного орієнтованого спілкування з метою реалізації мовленнєвого наміру, комунікативної мети та визначених цілей [226, с. 23–33]. Усі стратегії, які повинен реалізувати викладач на кожному етапі навчання у межах розробленої системи

навчання, містять чотири основні цілі: зробити вхідну інформацію посиленою, тобто зрозумілою для студентів; створити можливості для використання ІМ фаху в аудиторії; забезпечити логічність та чітку послідовність подачі мовного матеріалу; розробити систему конструктивного зворотного зв'язку [133, с. 404]. Опираючись на думку В. Черниш про те, що вибір стратегій залежить, передусім, від цілей, які ставить перед собою кожен учасник комунікації, а в межах навчального процесу – кожен студент під час опанування ІМ та викладач, навчаючи ІМ [275, с. 224], а також з огляду на особливості майбутньої професійної діяльності виділяємо стратегії, важливі в оволодінні ПОУС НМ майбутніми соціальними працівниками: навчальні прямі (стратегії запам'ятовування та когнітивні стратегії), метакогнітивні, компенсаторні та аргументативні стратегії.

До навчальних прямих стратегій належать: створення ментальних зв'язків або опор для запам'ятовування почутої, прочитаної інформації, виділення ключових слів, узагальнення основної інформації з прочитаного чи почутого.

До метакогнітивних стратегій відносять визначення особистих цілей і мети навчання; планування процесу навчання; моніторинг нової та додаткової інформації для створення усного висловлювання; структуризація та аналіз необхідної інформації; моніторинг та аналіз власних помилок і знаходження шляхів їх подолання; самооцінювання результатів.

Компенсаторні стратегії включають здогадку теми або змісту почутого/прочитаного, використання відеоряду для визначення основної ідеї переглянутого, а також для визначення значення основних термінів, ігнорування незрозумілої інформації, формування думки у граматичному та лексичному спрощеному вигляді, застосування синонімічного ряду, перефразування для пояснення явищ.

Аргументативні стратегії характеризуються впливом на слухача з метою регулювання його думок та поведінки [280, с. 171]. Ці стратегії зумовлені наявністю в усному мовленні комуніканта логічних міркувань, доказів, які представлені у висловлюванні відповідними засобами мовлення.

Отже, ми охарактеризували основні складові предметного компонента змісту навчання ПОУС НМ. Наступним кроком є виокремлення ключових аспектів процесуального компонента змісту навчання.

Як уже було зазначено, до процесуального компонента відносять мовленнєві уміння і навички, навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, фонетичні, граматичні, лексичні навички, а також уміння оперувати стратегіями.

Формування відповідних навичок та вмінь уможлиблює досягнення у майбутніх соціальних працівників високого рівня ПОУС НМ. Формування ПОУС НМ в нашому дослідженні відбувається шляхом застосування кейс-технології. Запропонований нами спосіб впровадження кейс-технології у навчальний процес передбачає самостійне вкладання кейсів майбутніми соціальними працівниками, де студенти здійснюють самостійний відбір проблемної ситуації, її аналіз та відповідно до цього пропонують власні шляхи розв'язання професійно-орієнтованої мовної ситуації, аналізують отримані дані, аргументовано висловлюють власну думку. Тому задля ефективного формування у майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованої комунікативної компетентності ми виокремлюємо мовленнєві, когнітивно-розумові та організаційні вміння.

Мовленнєві вміння характеризуються:

- здійсненням продукування усного спілкування НМ у ситуаціях характерних для професійної сфери;
- здійсненням запиту професійно важливої німецькомовної інформації [92, с. 31];

- описом ситуації з акцентуванням уваги на деталях;
- висловленням, аргументацією, презентацією власної думки;
- проведенням та участю в обговореннях/дискусіях, що зумовлені професійною тематикою;

- переконанням співрозмовників/слухачів;
- ініціюванням спілкування з метою досягнення мети.

До когнітивно-розумових належать уміння:

- проводити збір, аналіз, порівняння та відбір інформації;
- узагальнювати та робити висновки на основі отриманої інформації;

- ідентифікувати проблеми;
- самостійно та творчо мислити.

Організаційні вміння передбачають:

- визначення цілей та завдань УС;
- розподіл свого часу в процесі укладання навчально-дослідницьких кейсів;
- роботу індивідуально і в групі;
- оцінювання своєї діяльності.

Розглянемо детальніше перелік декларативних і процедурних знань, а також лінгвосоціокультурних знань та навичок, необхідних для ефективного формування ПОУС НМ.

До декларативних знань належать знання фахової термінології, граматичних конструкцій, кліше та засобів міжфразового зв'язку, мовленнєвої поведінки соціального працівника, ситуацій, характерних для сфери соціальної роботи, специфіки технік роботи з клієнтом, притаманних соціальній роботі, структур соціальних організацій.

Процедурні знання передбачають планування та структурування мовлення з огляду на мету спілкування, коригування мовлення у процесі спілкування, використання навчальних та комунікативних стратегій.

До лінгвосоціокультурних знань ми відносимо спостереження за особливостями комунікативної поведінки фахівців, які можна отримати шляхом перегляду чи прослуховування аудіо- та відеоматеріалів. Урахування соціокультурних знань у процесі усного спілкування допоможуть досягати комунікативної мети спілкування, стати посередником у спілкуванні й уміти адекватно використовувати різні види діалогів та монологів.

Зауважимо, що відбір вищеперелічених знань, навичок та вмінь цілком визначався специфікою професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Отже, в цьому підрозділі було конкретизовано цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Установлено, що для ефективності методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ навчальний процес має забезпечуватися принципами навчання, зокрема індивідуалізації, активності, диференціації та інтеграції, інтеграції з дисциплінами фаху, автентичності навчальних матеріалів, комунікативної спрямованості, ситуативної організації навчання. Визначені та проаналізовані основні цілі навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: практична та професійна, освітня, розвивальна, виховна. На основі окреслених принципів та цілей навчання був визначений зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ і проаналізовані його ключові компоненти: предметний та процесуальний компоненти.

Висновки до розділу 1

На основі застосування системного, парадигмального, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, професійно орієнтованого, рівневого та рефлексивного підходів здійснено аналіз праць, релевантних до нашого дослідження, які окреслили контури подальшого дослідження проблеми навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Аналіз особливостей ПОУС дозволив виявити, що спілкування, позначаючи інтеракцію між двома комунікантами, включає говоріння та аудіювання. Зроблено висновок, що спілкування виступає інструментом професійної діяльності та особистісного розвитку майбутніх соціальних працівників. ПОУС НМ майбутніх соціальних працівників ми визначаємо як вид усного спілкування, який включає сприймання та продукування усного висловлювання у діалогічній і монологічній формах мовлення, передбачає реалізацію діяльності в соціальній і особистісній сферах, взаємодію учасників спілкування в межах професійної діяльності.

Установлено, що створення ефективної методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ зумовлене використанням відповідних технологій навчання. Так, було здійснено аналіз сучасних праць з питань дослідження технологій навчання ІМ, зокрема кейс-технології. Характеризуючи кейс-технологію, ми узагальнили класифікацію кейсів за їх ознаками. Кейс-технологія запропонована як ефективна технологія навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ запропоновано впровадження кейс-технології, де учасники навчального процесу самостійно уклали кейси. Було охарактеризовано основні компоненти застосування кейс-технології: цільовий, мотиваційний, змістовий, рефлексивний та професійно-орієнтований. До того ж окреслені функції кейсу, такі як навчальна, дослідницька,

аналітична, прогнозуюча, практична. На основі охарактеризованих компонентів та функцій було визначено такий кейс як навчально-дослідницький, який ми розуміємо як опис реальної проблемної ситуації, що передбачає самостійну його підготовку учасниками навчального процесу для аналізу, формулювання проблеми і вироблення можливих шляхів її розв'язання та інтегрованого формування у майбутніх соціальних працівників умінь і навичок ПОУС німецькою мовою в межах тематики їх майбутньої професійної діяльності.

На основі теоретичного аналізу джерельної бази й особистого педагогічного досвіду були описані дидактично-методичні та когнітивно-психологічні переваги застосування навчально-дослідницького кейсу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, а також вимоги до укладання навчально-дослідницьких кейсів, зокрема автентичність (джерел та ситуацій), проблемність, новизна та актуальність, авторитетність джерела, інформаційна насиченість.

З'ясовано основні психолінгвістичні особливості ПОУС НМ. На основі аналізу функціонування психічних процесів мислення, пам'яті, уваги, сприймання, мотивації наголошено, що в межах навчання ПОУС потрібно розвивати у студентів критичне мислення, зосереджувати увагу на розвиток стратегій запам'ятовування, сприяти активізації уваги та сприйняття, застосовувати вправи на підвищення мотивації до вивчення НМ майбутніх соціальних працівників.

Аналіз лінгвістичної складової ПОУС НМ дозволив нам виявити, що комунікативний та професійний дискурс є притаманними сфері соціальної роботи та визначити, що в межах УС соціального працівника переважають офіційно-діловий, розмовний та науковий стилі. Окреслені основні особливості ДМ та ММ, шляхом аналізу джерел виокремлені функціональні стилі діалогів та монологів, на яких ми зосереджуватимемося в процесі навчання майбутніх соціальних

працівників ПОУС НМ: діалог-розпитування, діалог-дискусія, монолог-розповідь, монолог-презентація. Кожен із виділених функціональних типів діалогів й монологів розглянутий на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях. Крім того, ми дослідили й охарактеризували лінгвістично-структурні особливості термінологічного апарату сфери «Соціальна робота». Зокрема, виявили ядро та периферію, де ядро позначають терміни сфери соціальної роботи, а периферію – терміни із суміжних сфер. Термінологічна база характеризується наявністю загальних та видових, базисних і похідних термінів, а також запозичених одиниць. Досліджуючи морфологічно-синтаксичну структуру виявлено, що основним способом творення термінів є словоскладання, за кількістю компонентів наявні двокомпонентні, трикомпонентні та чотирикомпонентні терміни. Як показав морфологічний аналіз, терміни утворюються за схемою іменник+іменник, прикметник+іменник, прикметник+прикметник, а також за допомогою додавання відповідних суфіксів. Установлено, що в межах сфери соціальної роботи терміни утворюють термінологічні поля. Вважаємо, що виявлені психо-лінгвістичні особливості ПОУС НМ повинні бути враховані під час розробки системи вправ і завдань для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Конкретизовано принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Ми встановили, що для ефективності методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ навчальний процес має забезпечуватися принципами навчання, такими як індивідуалізація, активність, диференціація та інтеграція, інтеграція з дисциплінами фаху, автентичність навчальних матеріалів, комунікативна спрямованість, ситуативна організація навчання. Були визначені та проаналізовані основні цілі навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: практична та професійна, освітня, розвивальна, виховна.

На основі окреслених принципів та цілей навчання був визначений зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ і проаналізовані його ключові компоненти: предметний та процесуальний компоненти.

Основні положення розділу висвітлені в працях автора: [14; 17; 19; 20; 22; 23; 25].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

У розділі обґрунтовано критерії відбору навчального матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ; визначено етапи навчання ПОУС НМ із застосуванням кейс-технології; розроблено систему вправ і завдань, запропоновано модель організації навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

2.1. Відбір професійно спрямованих матеріалів для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

Однією з передумов успішного навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ є відбір необхідного навчального матеріалу, оскільки на базі відібраного матеріалу буде відбуватись укладання комплексу вправ для ефективного навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Проблема відбору навчального матеріалу багатогранна і становить предмет вивчення багатьох науковців, таких як Н. Бориско [46], І. Сімкова [233], Л. Боднар [41], Я. Дьячкова [92], О. Баб'юк [11], І. Чірва [277], І. Голуб [69], А. Мак (А. Мас) [348] та ін.

Матеріал – це все те, що подається студентам для опрацювання з метою досягнення їх навчальних цілей. Тут виключно від дії викладача та навчальних цілей залежить, чи повинен матеріал складатися з вибраних шаблонів зі спеціалізованої літератури або ситуацій спілкування для конкретних предметів, чи може викладач отримати доступ до матеріалів зі спеціальних підручників із мови, щоб включити їх у свій курс [297, с. 323].

Перш ніж, як ми розглянемо відбір матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, здійснимо аналіз наявних сьогодні підручників та посібників з НМ, призначених для навчання майбутніх соціальних працівників, з метою виявлення підходів та тенденцій щодо відбору матеріалів та вправ у процесі іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників:

1. Абрамова М. Немецкий язык в социальной работе. Профессионально [3];
2. Канюк О., Сенько Е. Deutsch für Sozialarbeiter [116];
3. Сергеева Н., Ларионова И. Практический курс немецкого языка по социальной работе [227];
4. Bernard J, Koubková J. Deutsch für Sozialpädagogen und Sozialarbeiter [289];
5. Husinec S. Deutsch für Sozialarbeiter [329];
6. Langenmayr M, Haar Ch. Kompetenzen. Deutsch für sozialpädagogische Berufe [344].

Релевантними для нашого дослідження вважаємо запропоновані Н. Скляренко вимоги до вправ: умотивованість, ступінь комунікативності, наявність/відсутність опор, професійну спрямованість, посиленість, культурологічну спрямованість [237, с. 6], оскільки перелічені вимоги корелюють з основними цілями цієї наукової розвідки. Враховуючи спрямованість викладу дослідження, ми зважатимемо ще й на: наявність/відсутність вправ на розвиток умінь усного спілкування, наявність/відсутність вправ на навчання діалогу-розпитування, наявність/відсутність вправ на навчання діалогу-дискусії, наявність/відсутність вправ на навчання монологу-переконання, наявність/відсутність вправ на навчання монологу-презентації.

Результати проведеного аналізу унаочнено в табл. 2.1. Знак «+» означає відповідність критерію, знак «-», навпаки – невідповідність, знак «+/-» – часткову відповідність критерію.

Результати аналізу підручників/посібників

Назва підручника/ посібника	Відповідність критеріям									
	Вмотивованість	Ступінь комунікативності	Наявність/відсутність опор	Професійна спрямованість	Посильність	Наявність/відсутність вправ на розвиток усного спілкування	Наявність/відсутність вправ			
							навчання діалогу- розпитування	навчання діалогу- дискусії	навчання монологу- переконання	навчання монологу- презентації
Абрамова М. Немецкий язык в социальной работе. Профессионально.	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-
Канюк О., Сенько Е. Deutsch für Sozialarbeiter	-	+/-	-	-	+	+/-	-	-	-	-
Сергеева Н.Н., Ларионова И.А. Практический курс немецкого языка по социальной работе.	-	-	+/-	+	+	-	-	-	-	-
Bernard J, Koubková J. Deutsch für Sozialpädagogen und Sozialarbeiter.	+	+	+/-	+	+	+	-	+	-	+
Husinec S. Deutsch für Sozialarbeiter	+	+	+/-	+	+	+	-	+	-	+
Langenmayr M, Haar Ch. Kompetenzen. Deutsch für sozialpädagogische Berufe	+	-	+	+	+/-	-	+	-	-	-

Проведений аналіз посібників та підручників дозволив нам дійти таких висновків: у проаналізованих джерелах у недостатній кількості представлені вправи на розвиток умінь УС, деякі з них націлені на розвиток компетентності в читанні [3; 227]; серед запропонованих вправ домінують вправи на навчання діалогу-дискусії та монологу-презентації [5], проте відсутні вправи на навчання діалогу-розпитування й монологу-розповіді; здебільшого посібники професійно спрямовані, хоча ряд посібників включає теми загального характеру [116; 289]; наявні в незначній кількості або взагалі не подано вправи на розвиток умінь аргументувати, переконувати; більшість посібників характеризується відсутністю опор, мовних шаблонів та кліше, оскільки програмами посібників не передбачено розвиток умінь спілкування.

Здійснений нами аналіз показав, що, незважаючи на позитивні моменти та унікальність укладених авторами підручників/посібників, їх зміст не завжди відповідає професійній спрямованості навчання. Зокрема, незначна кількість вправ на розвиток умінь УС спонукає нас до рішення про необхідність підібрати матеріали, які будуть спрямовані на навчання та розвиток умінь майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Тому перейдемо до розгляду відбору навчального матеріалу.

Навчальний матеріал визначають як спеціально відібраний і методично організований матеріал, що зорієнтований на презентацію та засвоєння в процесі навчання і включає аудіо- і письмові тексти [229, с. 167].

Щоб здійснити відбір навчальних матеріалів, нам потрібно виконати певні завдання:

- 1) визначити одиницю відбору навчального матеріалу;
- 2) виокремити фактори впливу та проаналізувати досвід вчених щодо проблеми визначення критеріїв відбору навчальних матеріалів;
- 3) охарактеризувати критерії відбору навчальних матеріалів;
- 4) здійснити відбір навчальних матеріалів.

Перейдемо до розгляду одиниці відбору навчального матеріалу.

Зазначена одиниця зумовлена комунікативними темами. На їхній основі здійснювався пошук та аналіз джерел. Зважаючи на описані в підрозділі 1.3 комунікативні теми, такими одиницями постають письмові й усні тексти різної форми подачі, а саме аудіо- та відеофонограми, письмові тексти з прикладами ДМ і ММ. Відбір згаданих текстів спричинений потребою розширити тематичний діапазон навчального матеріалу [49, с. 84]. Такі тексти будуть містити приклади мовленнєвих конструкцій, що висвітлюватимуть особливості соціальної роботи та, відповідно, професійної діяльності соціальних працівників в Німеччині. Наявна там професійно забарвлена лексика уможливить ознайомлення студентів із різними проблемними ситуаціями, мотивуватиме до навчання. До того ж запропоновані матеріали нададуть істотну допомогу при виробленні навичок і вмінь аудіювання.

Виокремивши одиниці відбору для визначення критеріїв відбору навчальних матеріалів, слід врахувати певні фактори, що впливають на успішність формування у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Окрім специфічних психолінгвістичних особливостей (підрозділ 1.2), які також безпосередньо впливають на особливості формування у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, ми, слідом за О. Бирюк, [35, с. 151], виділяємо такі фактори:

- мету навчання;
- вимоги чинних нормативних документів щодо рівня розвитку усного спілкування у майбутніх соціальних працівників;
- особливості організацій процесу навчання.

Отже, розглянемо кожен із вищезазначених пунктів детальніше.

Метою навчання є формування у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Виходячи з того, що суб'єктами навчання є безпосередньо майбутні соціальні працівники, вважаємо, що навчальний матеріал повинен відповідати професійним інтересам студентів і містити актуальну інформацію, пов'язану з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Особливості організації процесу навчання зумовлені використанням кейс-технології на заняттях з НМ, в рамках якого опанування ПОУС НМ буде відбуватись в умовах аудиторних та позааудиторних занять. Робота в аудиторії передбачає виконання вправ на розвиток мовних і мовленнєвих навичок та навичок аудіювання, сприймання автентичних відео спеціалізованої тематики, їх аналіз, опрацювання професійно орієнтованої лексики, використання опор для продукування УС. Характерним для роботи в позааудиторний час буде пошук тематичної інформації для укладання навчально-дослідницького кейсу, виділення проблемної ситуації, пошук вирішення встановленої проблемної ситуації, укладання алгоритму вирішення проблемної ситуації.

Тепер розглянемо погляди вчених на проблему визначення критеріїв відбору навчального матеріалу.

Солідаризуючись із Н. Бориско під критеріями розуміємо основні ознаки, на основі яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання / невикористання його як навчального матеріалу [47, с. 116].

Питанням дослідження критеріїв відбору навчальних матеріалів займалися чимало науковців. Зокрема, М. Бурак, досліджуючи взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності, виділила такі критерії відбору навчального матеріалу: автентичності, мотиваційної цінності, тематичності, новизни, варіативності, відповідності рівню англійської комунікативної компетентності студентів, проблемності, авторитетності та доступності джерела, потенціалу для формування інформаційно-комунікативної компетентності [49].

О. Баб'юк для формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму визначила критерії автентичності, тематичності, професійної інформативності та практичної цінності, ситуативності, доступності та посильності,

соціокультурної цінності, взірцевості, достатньої лексичної насиченості, авторитетності джерела, домінування відеоряду над аудіорядом. Дослідниця виділила й такі кількісні критерії, як тривалість звучання та темп мовлення [11].

Н. Скіба охарактеризувала такі критерії відбору навчального матеріалу задля інтегрованого формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей: автентичність, професійна спрямованість, тематичність, актуальність інформації, зразковість, методична цінність [235].

І. Сімкова з метою навчання англійської професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей виокремила критерії професійної спрямованості, інформаційної насиченості та автентичності. Критерій автентичності розглядається у дослідженні в чотирьох позиціях: 1) автентичність текстів (автентичність змісту, мовного і мовленнєвого матеріалу); 2) автентичність інтерпретації студентами таких текстів; 3) автентичність завдань; 4) автентичність професійно орієнтованої ситуації. Науковиця визначила такі принципи відбору навчального матеріалу: принцип автентичності матеріалу; принцип адаптивності текстового матеріалу, що дозволяє пристосування його мовного і мовленнєвого наповнення, виходячи зі специфіки професійних інтересів студентів ІС; принцип тематичного маркування; принцип професійної спрямованості; принцип відповідності інформації пізнавальним потребам і професійним інтересам студентів; принцип наявності актуальної і сучасної інформації, принцип наявності проблемних ситуацій у дискусіях, спрямованих на виконання певних розумових і професійних завдань [233].

Отже, взявши до уваги психолінгвістичні особливості, мету, вимоги чинних нормативних документів, особливості організаційного процесу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ і врахувавши досвід вчених щодо проблеми формування критеріїв відбору навчального матеріалу, ми виділяємо такі: автентичність; тематичність; новизна та актуальність; мотиваційність; ситуативність; авторитетність джерела; професійна

спрямованість, лексична насиченість. Виокремлюємо також критерії відбору аудіо- та відеоджерел, такі як домінуюча роль відеоряду над аудіорядом, тривалість звучання та темп мовлення. Вважаємо, що різна форма подачі навчального матеріалу дозволить розширити діапазон його відбору, забезпечить інтегроване формування вмінь говоріння та аудіювання.

Розглянемо детальніше окреслені вище критерії відбору навчального матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Здійснений аналіз критеріїв дозволив встановити, що переважаючим критерієм у процесі добору навчального матеріалу професійно орієнтованої спрямованості є критерій *автентичності*. На його основі забезпечується використання матеріалів, які носії мови створюють для носіїв мови, а не для навчальної ситуації [256, с. 242]. Такі матеріали відображають ситуації, так би мовити, «реального» життя і демонструють дійсний намір спілкування [351, с. 168].

Вважаємо, що застосування автентичних матеріалів для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ має велике значення. Такі матеріали унаочнюють особливості УС німецькомовного соціального працівника, які неможливо знайти в навчальних матеріалах. Автентичні тексти насичені професійно забарвленою лексикою та презентують певні лінгвістичні характеристики мови німецькомовного соціального працівника. Цілком солідаризуємось з І. Голуб, яка стверджує, що автентичний текст збагачує словниковий запас майбутніх фахівців вузькоспеціалізованою, професійною та науковою лексикою, дає змогу ознайомитися з типовими жанрово-стильовими ознаками притаманними фаховому дискурсу [69, с. 4]. Вважаємо це вагомою підставою для тренування аудитивної компетенції, що, як результат, може бути основою при предметному обговоренні побаченого й почутого у формі як коментарів, так і дискусій [348, с. 74].

Автентичні матеріали передбачають формування відповідних навичок, вироблення вмінь (підрозділ 1.4) УС, сприяють належній презентації мовної інформації відповідного рівня, реалізації принципу проблемності, створенню можливості інтерактивного навчання [92, с. 83].

Автентичні тексти вважаються комунікативними одиницями двох рівнів: когнітивного, який служить для змістового наповнення процесу комунікації, та лінгвістичного, який відображає мовні та мовленнєві форми втілення цих програм [208, с. 5].

Маємо підстави стверджувати, що використання автентичних матеріалів відіграє велику роль у професійному становленні майбутніх соціальних працівників, оскільки перегляд автентичних відеоматеріалів дає змогу студентам звертати увагу на особливості роботи німецькомовного соціального працівника, на техніки, якими він користується, на його міміку та жести. До того ж автентичні матеріали слугують взірцем для формування ПОУС НМ майбутніх соціальних працівників.

Наступним ми визначаємо критерій *тематичності*, що означає відбір матеріалів згідно з тематикою, визначеною навчальною програмою. Як справедливо зауважує І. Голуб, формування матеріалу варто організовувати, щоб з кожної теми можна було виокремити підтеми, а отже, утворювати ряд взаємопов'язаних підтем із проблемними задачами [69].

У підрозділі 1.4 ми виокремили тематичні блоки, в межах яких здійснюємо відбір навчальних матеріалів: навколо соціальної роботи; соціальна робота з дітьми та підлітками; соціальна робота з сім'ями, залежність; соціальна робота, орієнтована на підтримку життєдіяльності; соціальна робота з жінками; соціальна робота з людьми з обмеженими можливостями; консультаційна допомога.

Наприклад, тема «Залежність» включає в себе ще й такі підтеми, як «Допомога алкозалежним», «Допомога наркозалежним».

Тексти фахового спрямування повинні відповідати останнім тенденціям спеціальності та відображати сучасну тематику. Отже, наступний критерій – *новизна та актуальність* навчальних матеріалів. Перманентні зміни в спільноті, її активний розвиток та різноманітні події, що відбуваються у світі, викликають появу нових соціальних явищ і понять. Саме тому слід добирати матеріал зв злободенною інформацією у плані проблематики сфери соціальної

роботи. При пошуку навчальних матеріалів ми послуговуємось інтернетом (фахові сайти, блоги, YouTube), де наявна актуальна інформація, висвітлена проблематика соціальної сфери.

Логічним доповненням цього критерію вважаємо критерій *мотиваційності*. Н. Гупка-Макогін слушно зауважує: цей критерій означає здатність навчальних матеріалів мотивувати майбутніх соціальних працівників до реалізації завдань унаслідок відповідності навчальних матеріалів навчальним потребам та інтересам студентів, завдяки наявності у них особистісно значущого змісту, професійної спрямованості (вагомості для подальшої професійної діяльності). Він передбачає стимулювання навчальної та комунікативної активності шляхом моделювання проблемних ситуацій професійно орієнтованого усного спілкування в академічних умовах [77, с. 74].

Необхідність впровадження цього критерію вбачаємо також у стимулюванні студентів до пошуку виходу із проблемних ситуацій, самостійного навчання.

Критерій *ситуативності* передбачає підбір текстів, що демонструють зміст професійної діяльності спеціалістів соціальної сфери в різних типових для соціального працівника ситуаціях. Як наголошує О. Баб'юк, відібрані за критерієм ситуативності тексти, стимулюватимуть як навчальну, так і мовленнєву активність студентів, надаючи можливість і створюючи ситуації для висловлення власних суджень або презентації певної інформації [11, с. 90].

Завдяки наявності у складі ситуації необхідної для аналізу новизни й пізнавальної потреби, залучення ситуації в навчальний процес стимулюватиме засвоєння певних знань, вироблення навичок, умінь, напрацювання способів діяльності, а також розвиток відповідних компетентностей, потрібних при пошукові шляхів розв'язання проблемних ситуацій [180, с. 300].

Ще одним критерієм відбору навчального матеріалу ми визначаємо *авторитетність джерела*. Підбірку автентичних джерел доцільно проводити

з мережі Інтернет. Питанням соціальних проблем людства присвячено чимало відеоблогів, сайтів організацій та студій соціальної роботи, каналів мережі YouTube. Проаналізувавши наукові та науково-практичні матеріали, які демонструють особливості професійної діяльності німецькомовного соціального працівника нами були відібрані 90 німецькомовних аудіо-, відео- та письмових джерел, серед яких були підручники та навчально-практичні практикуми для майбутніх фахівців соціальної сфери, сайти організацій та студій соціальної роботи. Відібрані джерела унаочнювали особливості діяльності соціальних працівників.

При застосуванні таких матеріалів звертаємо увагу на відповідність представленої інформації сучасному стану соціальної роботи в Німеччині, враховуємо особливості мовного й мовленнєвого оформлення поданих висловлювань.

Звісно, зазначений критерій варто застосовувати для відбору джерел й іншого характеру.

Наступним критерієм, необхідним для якісного добору навчальних матеріалів, визначаємо критерій *професійної спрямованості*. Значну роль у навчанні німецькомовного усного спілкування майбутніх соціальних працівників відіграє відбір саме професійно орієнтованого матеріалу, позаяк, як слушно стверджує С. Зонтова, такий матеріал містить стимули, які суттєво позначаються на мотиваційній сфері студентів, зумовлюючи їх зацікавленість і розумово-мовленнєву активність [107, с. 77].

Фаховий інтерес прямо пов'язаний з усвідомленням потреби професійного зростання, спонукає студентів до раціональних дій, спрямованих на набуття відповідних професійно орієнтованих знань, навичок і вмінь. Зміст текстів має відповідати програмам із фахових дисциплін [229, с. 168].

Перейдемо до розгляду наступного критерію відбору навчального матеріалу – *лексичної насиченості*. Сфера соціальної роботи як наука знаходиться на перетині різноманітних наук, що зумовлює наявність великої

кількості термінів (підрозділ 1.3). Важливість застосування цього критерію вбачаємо у необхідності використання текстів із переважаючою кількістю фахових лексичних одиниць (як відомих, так і невідомих). В процесі навчання усного спілкування зазначені вище лексичні одиниці будуть застосовуватися для формування усних висловлювань у формі діалогів та монологів. Як слушно зауважує О. Баб'юк, тексти не повинні бути перенасиченими новими фаховими одиницями, оскільки це спричинить труднощі в сприйнятті та розумінні тексту [11, с. 91].

Актуальним для нашого дослідження вважаємо також розглянути такі кількісні критерії, як *домінувальна роль аудіоряду над відеорядом, тривалість звучання та темп мовлення*, які стосуються відбору аудіо-та відеоматеріалів.

Потреба врахування *домінувальної ролі відеоряду над аудіорядом* зумовлена тим, що переважаюче становище відеоряду сприятиме кращому розумінню змісту побаченого та почутого. Крім того, відеосюжет відрізняє наявність візуальної інформації про місце події, зовнішній вигляд й невербальну поведінку учасників спілкування; зоровий ряд сприяє кращому запам'ятовуванню мовних структур, розширенню вокабуляру [101, с. 28]. Синтез слухової і зорової наочності створює лінгвістичну та екстралінгвістичну основу, що постає важливою умовою для оволодіння іншомовним мовленням. Візуальний ряд, відображаючи природну ситуацію та органічно пов'язуючись із темою, допомагає усвідомити залежність між мовою, мовленням і ситуацією. Тоді як звуковий ряд, набуваючи (відносно зображення) щоразу більшої самостійної змістової насиченості, зумовлює нове тлумачення зорового ряду [51, с. 21].

Критерій *тривалості звучання* залежить від методичної мети прослуховуваного тексту. На занятті оптимальний час для прослуховування складає 6–7 хвилин, позаяк цього часу досить для сприйняття прослуханої інформації [284].

Щодо критерію *темпу мовлення*, для прослуховування прикладів діалогічного й монологічного мовлення рекомендований темп мовлення – середній темп. При цьому для діалогічного мовлення обсяг тексту складає 250–300 слів (10–40 реплік) [238, с. 113], а для монологічного – 140–150 слів за хвилину [11, с. 93].

Проведемо аналіз відеофрагмента «Ich habe Rechte – und dann? Sozialarbeit für geflüchtete Frauen mit Gewalterfahrung» [332] за вказаними критеріями. Скрипт відео представлений у Додатку А.

Матеріал цілком відповідає критерію автентичності, оскільки доповідачі на відео – це діючі працівники соціальної служби Карітас, які надають допомогу та консультації жінкам-біженкам, що зазнали фізичного та психологічного насилля. Соціальні працівниці розповідають про особливості своєї діяльності. Отже, вважаємо це відео автентичним, оскільки підготовлене воно носіями мови не для навчальних цілей.

Відео відповідає наступному критерію, тематичності, позаяк може бути використане в рамках теми «Допомога жінкам» або «Робота з біженцями».

Новизна та актуальність полягає в тому, що відео створене 2019 року і відображає нинішній стан проблематики сучасності, сюжет потрібний для майбутньої професійної діяльності студентів та описує один із методів роботи соціальних працівників. Вважаємо, що це відео містить інформацію, яку майбутні соціальні працівники можуть використовувати в своїй майбутній професійній діяльності.

**Результати аналізу відповідності/невідповідності відеофрагменту
«Sozialarbeit für geflüchtete Frauen mit Gewalterfahrung»
визначеним критеріям**

Критерій	Текст
Автентичність	+
Тематичність	+
Новизна та актуальність	+
Мотиваційність	+
Ситуативність	+
Авторитетність джерела	+
Професійна спрямованість	+
Лексична насиченість	+
Додаткові критерії для відбору відео	
Домінуюча роль відеоряду	+
Тривалість звучання	+
Темп мовлення	+

Відображена у відео тема цікава для професійної діяльності майбутніх соціальних працівників і може слугувати джерелом проблемних ситуацій. Закономірно, що проблемні ситуації будуть мотивувати майбутніх соціальних працівників до усної комунікації на заняттях з іноземної мови. Вищесказане дане відео окреслює критерій мотиваційності.

Як зазначалося, оскільки відео демонструє злободенну для майбутніх соціальних працівників тему, на його основі є можливість створювати типові професійно орієнтовані проблемні ситуації, що спонукатимуть майбутніх соціальних працівників до продукування усного мовлення.

Відібране джерело досить авторитетне з огляду на місце роботи дійових осіб відео, оскільки соціальна служба Карітас є визнаною організацією в усій Європі і має філіали в Україні.

Критерій професійної спрямованості у відео абсолютний, оскільки відображає професійно орієнтовану тематику соціальної роботи.

Вважаємо, що відеоряд тут домінує над відеорядом. Темп мовлення соціальних працівниць середній, досить зрозумілий та чіткий, артикуляція виразна й зрозуміла. Тривалість відео 3 хвилини, що допустимо для роботи в умовах аудиторних занять.

Отже, в цьому підрозділі виокремлено одиницю відбору навчальних матеріалів та охарактеризовано критерії їх відбору. Встановлено, що на відбір навчального матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ впливають: мета навчання, вимоги чинних нормативних документів, особливості організації процесу навчання. Одиницею відбору навчального матеріалу вважаємо тексти різної форми подачі. Сюди входять як письмові тексти, так і аудіо- та відеофонограми, що зумовлено інтегрованим формуванням умінь говоріння та аудіювання у майбутніх соціальних працівників. Вважаємо, що така форма подачі дозволить розширити межі відбору навчального матеріалу, що забезпечить інтегроване формування навичок, умінь аудіювання й говоріння.

Критеріями відбору навчального матеріалу визначено автентичність, тематичність, новизну та актуальність, мотиваційність, ситуативність, авторитетність джерела, професійну спрямованість, лексичну насиченість. Розглянуто додаткові критерії для відбору аудіо- і відеофонограм, такі як домінуюча роль відеоряду над аудіорядом, тривалість звучання та темп мовлення.

У наступному підрозділі охарактеризуємо систему вправ і завдань для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

2.2. Етапи та система вправ і завдань для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

У підрозділі 2.1 ми розглянули критерії відбору автентичного матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Наступним кроком є розробка системи вправ і завдань для навчання ПОУС НМ. Як зауважила М. Бурак, розробка вправ та завдань – важливий компонент методики, оскільки вона враховує логіку оволодіння певними навичками та вміннями, передбачає обґрунтовану послідовність організації вправ із метою досягнення певних навчальних цілей [49, с. 106].

Проаналізуємо спершу наявні розробки у сфері навчання ПОУС. Аналіз існуючих досліджень дозволив зробити висновок, що на сьогоднішній день існують розробки підсистем та комплексів вправ для: 1) навчання взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікативної компетентності [49], 2) формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму [11], 3) технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів [41].

Проте розробка системи вправ і завдань для навчання майбутніх працівників ПОУС НМ із використанням кейс-технології ще не була предметом розгляду.

Оскільки метою нашого наукового викладу є навчання таких аспектів УС, як аудіювання та говоріння у ДМ та ММ, вважаємо необхідним спершу виділити етапи формування ПОУС, оскільки в контексті дослідження поетапність навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ відіграє велику роль.

З метою визначення етапів навчання ПОУС НМ ми звернулися до результатів дотичних сучасних розвідок. Багатогранна проблема

виокремлення етапів навчання різних аспектів професійно орієнтованого мовлення становить предмет вивчення багатьох науковців і відображає особливості підходів до розв'язання цієї проблеми. Зокрема, Л. Бондар для навчання студентів технічних спеціальностей французького монологічного мовлення виокремлює підготовчий та основний етапи, де останній етап містить рецептивно-репродуктивний, репродуктивно-продуктивний та продуктивний підетапи [41, с. 115–118].

О. Баб'юк виокремлює такі етапи: підготовчий, який спрямований на розвиток граматичних, лексичних та фонетичних навичок студентів, їхньої стратегічної усвідомленості, розширення знань щодо структурних і лінгвістичних особливостей монологу у сучасному англomовному туристичному дискурсі; основний етап, що передбачає отримання інформації з різних джерел (текстів, фонограм, відеофонограм), формування вмінь аргументації, аналізу інформації, її узагальнення, подальший розвиток стратегічної усвідомленості, формування вміння використовувати мовленнєві формули та засоби міжфразового зв'язку, подальше розширення лінгвосоціокультурних знань та формування відповідних умінь для забезпечення ефективної комунікації з клієнтами, колегами тощо; завершальний етап, спрямований на розвиток умінь продукувати підготовлене та непідготовлене монологічне висловлювання, а також подальше вдосконалення навичок та вмінь, на яких зосереджувалась увага на попередніх етапах [11, с. 101–102].

У дослідженні О. Ярошенко охарактеризовано два етапи формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів: підготовчий та основний. Метою підготовчого етапу є отримання інформації, набуття професійно орієнтованих знань з педагогіки, психології, методики і лінгвістики, а також лінгвосоціокультурних знань. На основному етапі, передбачено розвиток безпосередньо професійно орієнтованої компетентності у діалогічному мовленні на аудиторних заняттях з англійської мови шляхом проведення дискусії під керівництвом викладача [285, с. 76–77].

I. Сімкова у своєму дослідженні методики навчання англomовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей виділяє такі етапи:

– інформативно-підготовчий етап, який передбачає закладання основ навчання професійно орієнтованої дискусії (ознайомлення студентів із темою і проблемою професійно орієнтованої дискусії, формування мовленнєвих навичок і вмінь у процесі виконання вправ репродуктивного, рецептивного й рецептивно-репродуктивного типів);

– ситуативно-дискусійний, метою якого є підготовка до дискусії та проведення дискусії;

– констатуючо-інтерпретаційний етап призначений для розвитку вмінь майбутніх фахівців інженерних спеціальностей аналізувати результати власної діяльності з метою переходу від аналізу змісту професійно орієнтованих ситуацій до їх синтезу, знаходження не одного, а кількох нетрадиційних розв'язків професійної проблеми [233, с. 94–96].

Проаналізувавши досвід вчених [11; 41; 49; 84; 133; 165; 180; 233] врахувавши психологічні та лінгвістичні складові теоретичної частини дослідження, специфіку діяльності соціальних працівників, ми виділяємо такі етапи навчання ПОУС НМ: *підготовчий, основний, завершальний*.

Відомо, що процес породження мовних висловлювань не може бути повністю автоматизований з точки зору форми і змісту, тоді була б втрачена сутність мови як основного засобу обміну думками. Водночас мовні механізми включають численні компоненти, які піддаються автоматизації і фігурують у процесі мовного спілкування як закріплені операції, тобто навички. Наприклад, у наслідок нерозривної єдності слухового й мовленнєвого аналізатора людина повинна досконало володіти навичками імітації сигналів, фонематичним і інтонаційним слухом, миттєвим комбінуванням слів у межах вивченого мінімуму та ін. Отже, будь-яке мовне вміння має в своїй основі автоматизовані закріплені операції, вироблені під контролем свідомості за допомогою різноманітних тренувальних / підготовчих і мовних / комунікативних вправ

[65, с. 210–211]. Саме тому підготовчий етап має на меті реалізацію двох завдань: перше зумовлене формуванням загальних умінь, необхідних для створення усного спілкування (фонетичних, лексичних, граматичних навичок, навичок аудіювання), метою другого завдання є активізація фонових та професійно орієнтованих знань про соціальну роботу в Німеччині.

Як слушно зазначають Н. Гальскова та Н. Гез, «динаміка формування мовленнєвих умінь, що передбачає кінцевою метою вільне комбінування матеріалу адекватно комунікативному наміру, пов'язана з розробкою вправ двох груп – для навчання підготовленого (з позиції викладача – керованого) мовлення і для розвитку умінь непідготовленим (некерованим) мовленням» [65, с. 214]. Тому вважаємо, що першочерговий розвиток фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння та відповідних навичок аудіювання є, безумовно, необхідною складовою навчального процесу, особливо для формування умінь породження усного висловлювання.

На основному етапі доцільно розвивати вміння ДМ і ММ та аудіювання, зокрема вживати мовленнєві формули та засоби міжфразового зв'язку в діалозі-розпитуванні та монологі-розповіді, аргументувати, презентувати інформацію. Беручи до уваги те, що навчально-дослідницькі кейси укладаються студентами самостійно, необхідно також розвивати у майбутніх соціальних працівників вміння критичного мислення та вмінь, необхідних для опрацювання інформаційного матеріалу, тобто аналізувати, збирати та систематизувати інформацію, а також висловлювати власну думку.

Завершальний етап поділяється на два підетапи, кожен з яких виконує свої функції. Мета першого підетапу – самостійне формування студентами навчально-дослідницьких кейсів. Як ми вже зауважували у підрозділі 1.1 особливістю навчально-дослідницького кейсу є те, що студенти дискутують та аналізують кейси написані й продемонстровані іншими студентами. Майбутні соціальні працівники створюють навчально-дослідницькі кейси в умовах позааудиторної роботи відповідно до запропонованої викладачем структури (див. табл. 2.3), а також з огляду на вимоги до укладання навчально-

дослідницьких кейсів: автентичність (джерел і ситуацій), проблемність, новизна та актуальність, авторитетність джерела, інформаційна насиченість.

Відбір проблемної ситуації відбувається в рамках визначеної теми. Вважаємо, що такий спосіб впровадження кейс-технології дасть змогу максимально наблизити процес навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності, спонукатиме до критичного мислення, а також дасть змогу автоматизувати навички та вміння, набуті на попередніх етапах навчання.

Таблиця 2.3

Структура кейсу

Вступ	Представлення теми
Опис ситуації	Опис проблемної ситуації
	Опис контексту ситуації (що призвело до ситуації)
Розвиток кроків допомоги	Обґрунтування вибору технології для роботи з випадком
	Описати кроки допомоги (в який спосіб буде відбуватись допомога, яка послідовність дій)
Оцінювання	Оцінювання результатів та прогнозування подальшого розвитку подій
Висновки	Загальні висновки

Другий підетап реалізується безпосередньо в аудиторії. Спочатку студенти презентують свої навчально-дослідницькі кейси відповідно до визначених вимог. Відтак відбувається дискусія стосовно запропонованих кроків допомоги. В межах дискусії студенти аргументують свій вибір і пропонують альтернативні шляхи вирішення проблемних ситуацій. На

завершення відбувається аналіз проведених презентацій та дискусій. На цьому підетапі відбувається вдосконалення вмінь професійно орієнтованого ДМ та ММ, а також мовленнєвих вмінь аудіювання.

Охарактеризувавши запропоновані етапи для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, доцільно розглянути відповідні вправи та завдання.

Розглядаючи питання класифікації вправ, варто зауважити, що це питання неодноразово порушувалося в багатьох наукових доробках вітчизняних та іноземних вчених. Проте загальноприйнятої класифікації вправ на сьогоднішній день не існує. Роль вправ визначається тим, наскільки повно вони втілюють у собі найбільш важливі характеристики для забезпечення досягнення певного рівня комунікативної компетентності [262, с. 194]. Залежно від формування конкретних умінь дослідники закладають різні ознаки вправ під час їх класифікацій. Ми опираємось на класифікацію, запропоновану Н. Скляренко [237, с. 4]:

- за спрямованістю на прийом та видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні);
- за комунікативним компонентом (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні);
- за способом виконання (усні, письмові, фронтальні, хорові, індивідуальні, парні, групові);
- за професійною спрямованістю: професійно орієнтовані;
- за місцем виконання (аудиторні, позааудиторні);
- за наявністю / відсутністю опор (без опор, спеціально створеними опорами, з природними опорами);
- за рівнем керування (з повним, з частковим, з мінімальним керуванням).

Окрім вправ у нашій системі виділяємо також поняття *завдання*, основне призначення якого – спрямованість на зміст. Необхідність розрізнення вправи

та завдання зумовлена тим, що завдання складніші та комплексні і зорієнтовані на виконання певного комунікативного завдання або досягнення певного результату у спілкуванні [252, с. 182]. Відповідно для розвитку й удосконалення навичок і вмінь ДМ та ММ студентам пропонуються до опрацювання вправи, а під час укладання навчально-дослідницьких кейсів перед студентами будуть поставлені завдання.

Результати визначення у межах системи вправ підсистем та груп вправ для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ унаочнимо у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Система вправ і завдань для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ

Етап/ Підетап	Підсистеми та групи вправ і завдань	Типи вправ і завдань	Види вправ і завдань
	<i>Підсистема 1. Вправи для розвитку фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок аудіювання</i>		
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Підготовчий етап	1.1. Вправи для розвитку фонетичних навичок 1.2. Вправи для розвитку лексичних навичок говоріння; 1.3. Вправи для розвитку граматичних навичок говоріння; 1.4. Вправи для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання; 1.5. Вправи для активізації фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині	Рецептивні/ рецептивно-репродуктивні; некомунікативні/ умовно-комунікативні/ комунікативні; усні/письмові; фронтальні/у малих групах/ індивідуальні; аудиторні/ позааудиторні; з опорою/ без опори; з частковим керуванням/ з повним керуванням/ з мінімальним керуванням	Заповнення пропусків; інтонаційне читання слів; співвіднесення малюнку і лексичної одиниці; створення Mind Map; доповнення речень, трансформація речень; перегляд відео, визначення ключових понять; читання тексту з проведенням порівняльного аналізу

1	2	3	4
	<i>Підсистема 2. Вправи для розвитку вмінь ДМ і ММ та вмінь аудіювання Вправи і завдання для розвитку вмінь укладати навчально-дослідницький кейс</i>		
Основний етап	2.1. Вправи для розвитку вмінь діалогу-розпитування; 2.2. Вправи для розвитку вмінь монологу-розповіді; 2.3. Вправи для розвитку мовленнєвих вмінь аудіювання; 2.4. Вправи та завдання для розвитку вмінь укладати навчально-дослідницький кейс; 2.5. Вправи для розвитку вмінь дискутувати та презентувати інформацію	Рецептивні/ рецептивно-репродуктивні; некомунікативні/ умовно-комунікативні/ комунікативні; усні/письмові; у малих групах/ індивідуальні; аудиторні/ позааудиторні; з опорою/ без опори; з частковим керуванням/ з мінімальним керуванням/ без керування	Встановлення правильного порядку; співвіднесення; Перегляд відео, визначення теми; критичний аналіз та порівняння статистичних даних; зіставлення мовленнєвих шаблонів; збір аргументів «ЗА» і «ПРОТИ»; короткий виклад прочитаної інформації із висловленням думки
Завершальний етап Підетап 1	<i>Підсистема 3.Завдання для удосконалення вмінь укладати навчально-дослідницький кейс Завдання для удосконалення вмінь професійно орієнтованого ДМ, ММ та аудіювання</i>		
	3.1. Завдання для удосконалення вмінь укладати навчально-дослідницький кейс: 1) відбір проблемної ситуації; 2) аналіз ситуації; 3) укладання кейсу відповідно до структури; 4) підготовка презентації	продуктивні; комунікативні; індивідуальні/групові; письмові; позааудиторні; з опорами; з мінімальним керуванням	Пошук проблемної ситуації; аналіз ситуації; підбір технології для роботи з випадком; опис кроків допомоги; критична оцінка запропонованих кроків
Завершальний етап Підетап 2	3.2. Завдання для удосконалення вмінь утворювати монолог-презентацію та діалог-дискусію; 3.3. Завдання для удосконалення вмінь вести діалог-розпитування та монолог-розповідь; 3.4. Вправи для удосконалення мовленнєвих вмінь аудіювання	продуктивні/рецептивні, комунікативні, індивідуальні/ групові, позааудиторні/аудиторні, з опорою/ без опори, з мінімальним керуванням/ без керування	Презентація доповіді по кейсу; проведення дискусії, підведення підсумків; розповідь опрацьованої інформації; розпитування; переказ змісту відео

Висвітливши етапи формування у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, перейдемо до безпосереднього обґрунтування системи вправ, яка синхронізується з вищеокресленими етапами.

Під системою вправ і завдань розуміємо логічно побудовані, взаємопов'язані вправи та завдання для формування мовленнєвих компетентностей, які враховують низку чинників, виконуються в певній послідовності та об'єднані єдиною кінцевою метою [252, с. 189–190].

Отже, створена нами система включає в себе підсистеми вправ та завдань, що корелюють з етапами описаними вище. Ці вправи і завдання створені з урахуванням психолінгвістичних особливостей, принципів, цілей та змісту навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Наведемо приклад вправ з теми «Abhängigkeit».

Перша підсистема включає рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи, спрямовані на підготовку до формування усного спілкування. Відповідно ця підсистема містить такі групи:

- 1.1. Вправи для розвитку фонетичних навичок
- 1.2. Вправи для розвитку лексичних навичок говоріння;
- 1.3. Вправи для розвитку граматичних навичок говоріння;
- 1.4. Вправи для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання;
- 1.5. Вправи для активізації фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині.

Тема: Abhängigkeit

Підсистема 1. Вправи для розвитку фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок аудіювання

Підготовчий етап

Група 1.1. Вправи для розвитку фонетичних навичок

Приклад 1

Ціль вправи: розвивати вимовні навички та навички розпізнавання окремих звуків.

Характеристика вправи: рецептивна, некомунікативна, усна, фронтальна, аудиторна, зі спеціально створеними опорами, з частковим керуванням.

Вид вправи: заповнення звуків *e* та *ä*.

Завдання: Lesen Sie folgende Wörter. Welche Buchstaben fehlen? Ergänzen Sie.

Abh_ängigkeit, Drog_n, abl_nken, b_einflussen, gef_hrlich.

Приклад 2

Ціль вправи: розвивати інтонаційні та вимовні навички в говорінні.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, усна, фронтальна, аудиторна, зі спеціально створеними опорами, з частковим керуванням.

Вид вправи: читання речень з різною інтонацією.

Завдання: Sprechen Sie folgenden Sätze zuerst unfreundlich-streng und danach freundlich-verständnisvoll.

Da könnte ja jeder kommen / Das geht leider nicht / Können Sie nicht sagen? / Da kann man leider keine Ausnahme machen

Група 1.2. Вправи для розвитку лексичних навичок говоріння

Приклад 1

Ціль вправи: активізувати та розвивати лексичні знання і навички теми Abhängigkeit.

Характеристика вправи: рецептивна, некомунікативна, індивідуальна, аудиторна, з опорою, з повним керуванням.

Вид вправи: співвіднесення малюнків із відповідними лексичними одиницями.

Завдання: Ordnen Sie die Fotos den passenden Redewendungen zu.

Zigaretten rauchen / emotional abhängige Beziehungen / sich spritzen / die Drogen konsumieren / die Rauschdroge / eine Therapie machen / eine negative Clique / Zigaretten rauchen / deprimiert sein



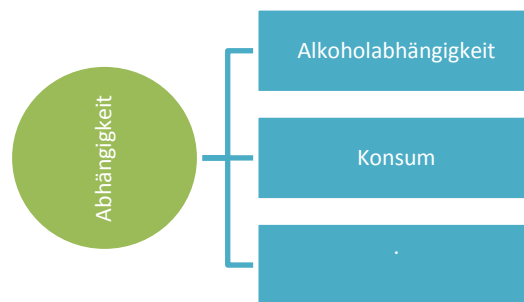
Приклад 2

Ціль вправи: активізувати та розвивати лексичні знання і навички теми Abhängigkeit.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, у малих групах, аудиторна, з опорою, з частковим керуванням.

Вид вправи: збір лексичних одиниць для формування Mind-Map.

Завдання: Sammeln Sie weitere Begriffe zum Thema „Abhängigkeit“ und machen die Mind-Map.



Група 1.3. Вправи для розвитку граматичних навичок говоріння

Приклад 1

Ціль вправи: активізувати граматичні знання, розвивати репродуктивні граматичні навички студентів.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, індивідуальна, аудиторна, з опорою, з повним керуванням.

Вид вправи: трансформація речень на складнопідрядні із використанням сполучників *weil* та *deshalb*.

Завдання: Verbinden Sie die Sätze mit „weil“ und „deshalb“.

1. Maria missbraucht Tabletten. Sie wohnt in einer Wohngruppe für Jugendliche mit Suchtproblemen.

weil _____

deshalb _____

2. Sozialarbeiterin ruft Matias jeden Tag. Matias braucht dringend eine Therapie.
weil _____

deshalb _____

3. Die Folgen des Drogenkonsums sind immer erkennbar. Häufig sind Süchtige sozial vereinsamt und haben entweder gar keine zwischenmenschlichen Beziehungen mehr oder nur noch zu anderen Süchtigen.

weil _____

deshalb _____

4. Mehr als die Hälfte der Menschen kommunizieren öfter online miteinander als im wirklichen Leben, sie sind auch beruflich online schon mehr als offline. Immer mehr Menschen sind internetsüchtig, süchtig nach Sozialen Netzwerken.

weil _____

deshalb _____

5. Zusammen mit Sozialarbeiter entscheidet Alex eine Gruppentherapie zu machen. Schon 5 Jahre ist er Spielsüchtig.

weil _____

deshalb _____

6. Die Betroffenen vernachlässigen ihre Arbeit und haben Probleme mit sozialen Kontakten. Ihre Phantasien und Träume drehen sich nur noch um das Glücksspiel.

weil _____

deshalb _____

7. Die motivierende Gesprächsführung ist eine gute Methode bei der Arbeit mit Suchtproblemen. Die Methode respektiert die Autonomie und Entscheidungsfreiheit des Klienten.

weil _____

deshalb _____

8. Handlungsfeld der Sozialarbeiter betrifft auch psychologische Hilfe. Psychologische Probleme sind oft Ursache von verschiedenen Abhängigkeitsformen.

weil _____

deshalb _____

Приклад 2

Ціль вправи: розвивати репродуктивні граматичні навички студентів.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, індивідуальна, аудиторна, з опорою, із частковим керуванням.

Вид вправи: доповнити речення використовуючи сполучники *weil* та *deshalb*.

Завдання: Schreiben Sie den Satz weiter. Benutzen Sie dabei „weil“ und „deshalb“.

Drogenkonsum hat große Folge, weil _____

Група 1.4. Вправи для розвитку мовленнєвих навичок аудіювання

Приклад 1

Ціль вправи: розвивати лексичні навички розпізнавання лексичних одиниць у відеофрагменті.

Вид вправи: виділення ключових понять після перегляду відео.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, індивідуальна, позааудиторна, з опорою, з мінімальним керуванням.

Завдання: Sehen Sie einen Doku – Film «Alkoholiker: Wie Menschen Wege aus der Sucht finden» 2:14-4:15.

https://www.youtube.com/watch?v=18GmA0A5z9w&list=PLGIFYPm2HH0CtV9UhgVG0c_nc42cSiTKf&index=4&t=2495s

Welche Schlüsselbegriffe beschreibt die dargestellte Situation?

Група 1.5. Вправи для активізації фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині

Приклад 1

Ціль вправи: поглибити знання стратегій та підходів соціальної роботи, створення порівняльного аналізу.

Характеристика вправи: рецептивна, комунікативна, індивідуальна, позааудиторна, з природною опорою, з мінімальним керуванням.

Вид вправи: читання тексту з виділенням основної інформації.

Завдання: Lesen Sie den Text über Ansätze und Strategien der sozialen Arbeit in Deutschland. Welche Ansätze und Strategien der sozialen Arbeit in der Ukraine sind Ihnen bekannt?

Arbeitsansätze der Sozialen Arbeit im Umgang mit Sucht

Drogenhilfe und Drogenpolitik in Deutschland bewegen sich in einer Polarität. Auf der einen Seite steht eine akzeptierende Sicht des Drogengebrauchers, der eine Überhilfe braucht, seinen Drogenkonsum nicht problematisiert ist.

Auf der anderen Seite steht eine konfrontierende Sicht, die den Drogenkonsum als Sucht und damit als Krankheit etikettiert.

Dazwischen liegt eine Haltung, die dieser Polarität umfassender gerecht werden will: es geht darum, mit einer motivierende Haltung den Klienten in seiner derzeitigen Sicht zu akzeptieren, seine eigene Problemsicht zu ergründen und ihn auf Diskrepanzen in einer partnerschaftlichen Weise aufmerksam zu machen.

Hilfe für Suchtkranke in Deutschland zeichnet sich dadurch aus, dass möglichst frühzeitig Hilfe vor Ort angeboten wird, um weitere Verschlimmerung zu vermeiden. Dabei sollen in erster Linie die Eigenkräfte des Betroffenen und seiner sozialen Umgebung gestärkt werden. Auf Grund der verschiedenen Trägerschaften ist es eine große Aufgabe, die Hilfeeinrichtungen im Suchtbereich miteinander zu vernetzen.

Grundprinzipien der Hilfe:

- Frühe Intervention
- Ressourcenorientierung
- Selbsthilfe vor Fremdhilfe
- Basisversorgung
- Vorrang ambulanten Hilfe
- Prinzip der Wohnortnähe
- Kooperation der Hilfesysteme
- Mehrdimensionale Schadensminimierung

Strategien im Umgang mit Suchtproblemen

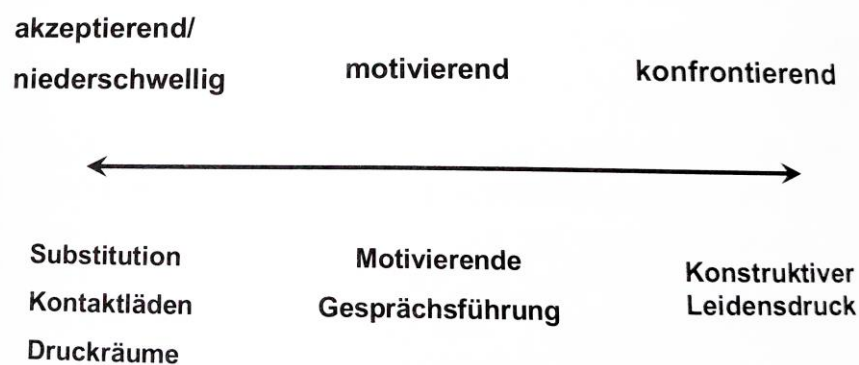


Abbildung Nr.20: Strategien im Umgang mit Suchtproblemen

Наступна підсистема вправ і завдань спрямована на розвиток умінь ДМ і ММ та умінь аудіювання, а також на розвиток умінь, необхідних для роботи безпосередньо над навчально-дослідницьким кейсом: збір, аналіз та

систематизація інформації, розвиток умінь аргументувати та презентувати інформацію. До цієї підсистеми вправ і завдань належать такі групи:

- 2.1. Вправи для розвитку умінь діалогу-розпитування;
- 2.2. Вправи для розвитку умінь монологу-розповіді;
- 2.3. Вправи для розвитку умінь аудіювання;
- 2.4. Вправи для розвитку умінь укладати навчально-дослідницький кейс;
- 2.5. Вправи для розвитку умінь дискутувати та презентувати інформацію.

Підсистема 2. Вправи для розвитку вмінь ДМ і ММ та умінь аудіювання.

Вправи і завдання для розвитку умінь укладати навчально-дослідницький кейс

Основний етап

Група 2.1. Вправи для розвитку умінь діалогу-розпитування

Приклад 1

Ціль вправи: ознайомлення зі структурою діалогу-розпитування; забезпечення мовленнєвим матеріалом для розвитку умінь діалогу-розпитування.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, індивідуальна, аудиторна, зі штучною опорою, з частковим керуванням.

Вид вправи: встановити правильний порядок частин діалогу.

Завдання: Ordnen Sie die Dialogteile in richtiger Reihenfolge zu. Wie kann der Dialog weiterentwickeln? Überlegen Sie.

- *Du bist jetzt ratlos. Und von deinen Eltern fühlst du dich im Stich gelassen*
- *Du kannst hier alles erzählen, was du willst.*
- *Nein, ich bin nicht sicher.*
- *Hallo Martina, was kann ich für dich heute tun? Du siehst deprimiert aus.*
- *Leider, ist es so, dass du schon so viel überlebt hast.*

- *Warum fühlst du dich so ärgerlich?*
- *Hallo Frau Pech. Ja genau, so ist es jetzt.*
- *Ich werde in der Schule immer schlechter und schlechter; ich weiß einfach nicht mehr, was ich tun soll. Und meine Eltern... die kümmert sich überhaupt nicht darum.*
- *Ich fühle mich in der Schule und zu Hause immer so ärgerlich. Nun dann möchte ich so stark Cannabis rauchen.*

Приклад 2

Ціль вправи: активізація мовленнєвого матеріалу для розвитку вмінь діалогу-розпитування.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, парна, аудиторна, з штучною опорою, з частковим керуванням.

Вид вправи: «мозковий штурм».

Завдання: Sie bereiten sich für ein Gespräch mit dem Klienten vor. Arbeiten Sie zu zweit und überlegen, welche Fragen Sie dem Klienten stellen sollen.

Група 2.2. Вправи для розвитку умінь побудови монологу-розповіді

Приклад 1

Ціль вправи: розвиток умінь вживати мовленнєві формули.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, індивідуальна, аудиторна, з штучною опорою, з частковим керуванням.

Вид вправи: здійснити розподіл мовних засобів відповідно до композиційної частини.

Завдання: Sehen Sie folgende Redemittel. Schreiben Sie sie in die Tabelle nach Themen aus.

Ich spreche heute zum Thema/Zusammenfassend möchte ich sagen/Ich komme jetzt zum Schluss/Heute möchte ich mich der Frage dem Thema...widmen/In der ersten Linie geht es darum, dass/Die Situation erzählt über/In meinem Vortrag geht es um/Außerdem hinaus wird gezeigt/Das wären die wichtigsten Informationen zum Thema/Eine wesentliche Aussage ist/Insgesamt kann man sagen/Das Thema lautet.../Hauptsächlich wird erklärt

Einleitung	Informationen wiedergeben	Schluss

Приклад 2

Ціль вправи: розвиток умінь утворювати первинні вислови до теми Abhängigkeit.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, індивідуальна, аудиторна, зі штучною опорою, з мінімальним керуванням.

Вид вправи: дати відповідь на запитання, утворивши розповідь.

Завдання: Soziale Hilfe den Drogensüchtigen in der Ukraine. Lesen Sie folgende Fragen, beantworten Sie sie und erzählen.

Wer kann eine Hilfe bekommen?

Wo kann man eine Hilfe bekommen?

Was kann ich als Sozialarbeiter machen?

Група 2.3. Вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання

Приклад 1

Ціль вправи: розвиток умінь виділяти основні факти з відеофонограми.

Характеристика вправи: рецептивна, комунікативна, індивідуальна, аудиторна, зі штучною опорою, з мінімальним керуванням.

Вид вправи: визначення теми відео на слух.

Завдання: Sehen Sie ein Video an. Über welche Themen spricht man im Video? Kreuzen Sie an.

https://www.youtube.com/watch?v=74xX_zjvaeA

<input type="checkbox"/> Cannabis in der Welt	<input type="checkbox"/> Namen von Hauptpersonen
<input type="checkbox"/> Suchthilfe	<input type="checkbox"/> Zahl von Betroffenen in Europa
<input type="checkbox"/> Gefahren des neuen Cannabis	<input type="checkbox"/> Typen von Rauchdrogen
<input type="checkbox"/> Folgen von Drogenkonsum	<input type="checkbox"/> Arten von Therapie

Приклад 2

Ціль вправи: розвиток умінь вибірково розуміти необхідну інформацію.

Характеристика вправи: рецептивна, комунікативна, парна, аудиторна, з штучною опорою, з мінімальним керуванням.

Вид вправи: заповнення таблиці.

Завдання: Sehen Sie ein Video über Michael an
<https://www.youtube.com/watch?v=wdJP5Waas2E>

Arbeiten Sie zu zweit und füllen Sie die Tabelle aus:

Symptome	
Ursachen	
Folgen	
Prognosen	

Група 2.4. Вправи для розвитку умінь укладати навчально-дослідницький кейс

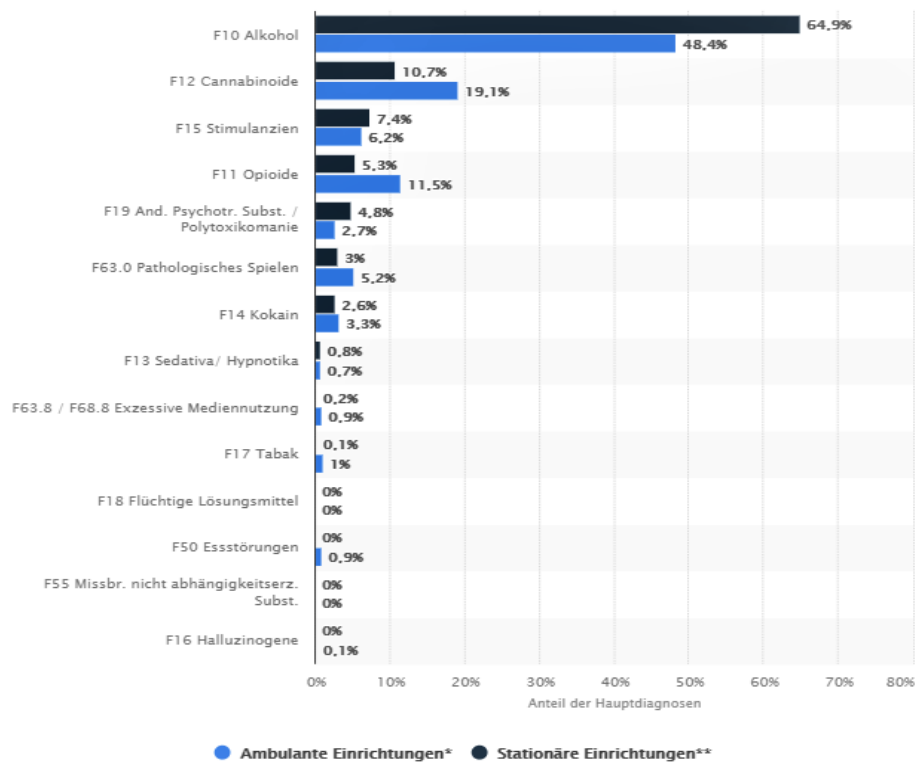
Приклад 1

Ціль вправи: розвиток навичок критичного аналізу та порівняння інформації.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, індивідуальна, позааудиторна, з природною опорою, без керування.

Вид вправи: аналіз статистики.

Завдання: Sehen Sie die Statistik „Anteil der Hauptdiagnosen in ambulanten und stationären Suchthilfeeinrichtungen in Deutschland im Jahr 2018“ an.



Finden Sie solche Statistik in der Ukraine und vergleichen Sie sie.

Приклад 2

Ціль завдання: уміння збирати інформацію.

Характеристика завдання: рецептивна, комунікативна, в малих групах, аудиторна/позааудиторна, зі штучно створеною опорою, без керування.

Вид завдання: пошук та аналіз інформації.

Завдання: Finden Sie weitere Information über Drogenkonsum. Füllen Sie in die Tabelle fehlende Information.

Symptome des Drogenkonsums	
Ursachen des Drogenkonsums	
Folgen des Drogenkonsums	
Prognosen des Drogenkonsums	

Група 2.5. Вправи для розвитку умінь дискутувати та презентувати інформацію

Приклад 1

Ціль вправи: вміння вживати мовленнєві формули для аргументації думки.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, групова, аудиторна, без опори, з частковим керуванням.

Вид вправи: зібрати аргументи «ЗА» і «ПРОТИ».

Завдання: In vielen Ländern der Welt ist Cannabis schon legal. Seit 10.3.2017 ist Cannabis in Deutschland nur als medizinisches Mittel legal in Apotheken und ist auf Rezept erhältlich. Es gibt Ideen Cannabis vollständig zu legalisieren. Sammeln Sie „PRO“ und „CONTRA“ Argumente dazu. Arbeiten Sie in 2 Gruppen. Benutzen Sie dabei folgende Redewendungen.

<i>Pro</i>	<i>Contra</i>
Das Wichtigste hier ist...	Ich finde nicht zulässig, ...
Es ist positiv, dass...	Es ist negativ, dass...
Ein Vorteil ist, ...	Ein Nachteil ist, ...
Für die Legalisierung spricht...	Gegen Legalisierung spricht...

Приклад 2

Ціль вправи: формування вміння аргументувати власну думку.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, у малих групах, аудиторна, з опорою, з мінімальним керуванням.

Вид вправи: аргументація власної думки.

Завдання: Sie haben Pro und Contra Argumenten über Cannabis-Legalisierung gesammelt. Teilt jetzt in Paaren und beweisen Sie Ihre Position.

Приклад 3

Ціль вправи: формування вміння презентувати інформацію.

Характеристика вправи: продуктивна, комунікативна, індивідуальна, позааудиторна/аудиторна, без опори, з мінімальним керуванням.

Вид вправи: презентація технік роботи соціального працівника.

Завдання: Machen Sie eine Recherche: welche Techniken, die im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit sind, kann der Sozialarbeiter benutzen? Präsentieren Sie im Kurs und machen Sie Ihre Bewertungen dazu.

Приклад 4

Ціль вправи: формування вміння презентувати та аргументувати власну думку, формування умінь використовувати мовленнєві засоби.

Характеристика вправи: рецептивно-продуктивна, комунікативна, індивідуальна/групова, аудиторна, зі спеціально створеною опорою, з частковим керуванням.

Вид вправи: презентація ідей, «брейнстормінг».

Завдання: Lesen Sie folgende Situation und machen weitere Aufgaben.

Angelia Adler ist 19 Jahre alt, sie wirkt eingeschüchtert und unsicher. Sie hat mit ihren Eltern wegen Spannungen so gut wie keinen Kontakt mehr, ist alkoholabhängig und missbraucht Tabletten. Seit mehreren Monaten lebt sie in einer Wohngruppe für Jugendliche mit Suchtproblemen. Sie neigt dazu, sich selbst zu verletzen, und hat die Tendenz, immer wieder über Tage wegzubleiben. Angelia erscheint immer wieder in unregelmäßigen Abständen im

Jugendzentrum. Ihre Laune verändert sich jeden Tag: manchmal ist sie nicht ansprechbar, manchmal wiederum steigt sie gerne zur Unterhaltung ein.

Aufgabe 1: Welche Hilfe würden Sie initiieren und einbeziehen?

Aufgabe 2: Präsentieren Sie Ihre Ideen und sammeln Sie weitere Ideen.

Diskutieren in Kleingruppen. Benutzen Sie dabei folgende Redewendungen:

<p>Eigene Meinung äußern: Meiner Auffassung/Ansicht/ Meinung nach.... In Bezug auf würde ich sagen, dass ... Ich halte das für besonders wichtig, weil... Wenn man bedenkt, dass.... dann...</p>	<p>Die Meinung zustimmen Das finde/glaube/meine ich auch. Da haben Sie / hast du natürlich Recht. Das ist wirklich ein schlagendes Argument Dein / Ihr Argument leuchtet mir ein.</p>
<p>Zweifel, Unsicherheiten ausdrücken Da bin ich mir nicht sicher. Das kann ich nicht (so ganz) glauben. Können Sie/kannst du das belegen/beweisen?</p>	<p>Vorschlag machen: Ich bin dafür, dass .../ Ich schlage vor, wir Was halten Sie davon/hältst du davon,</p>

Завершальний етап зумовлений певними підсистемами завдань, які відображають цілі кожного підетапу. Нагадаємо, що метою підетапу 1 є самостійне укладання навчально-дослідницьких кейсів майбутніми соціальними працівниками, мета підетапу 2 – презентація результатів роботи над кейсом, дискусія та рефлексія. Відповідного до цього ми виділяємо нижченаведені групи завдань:

3.1. Завдання для удосконалення вмій укладати навчально-дослідницький кейс;

3.2. Завдання для удосконалення вмій утворювати монолог-презентацію та діалог-дискусію;

3.3. Завдання для удосконалення вмій утворювати діалог-розпитування та монолог-розповідь;

3.4. Вправи для удосконалення мовленнєвих вмій аудіювання.

**Підсистема 3. Завдання для вдосконалення вмінь укладати
навчально-дослідницький кейс.**

Завдання для вдосконалення вмінь професійно орієнтованого

ДМ, ММ та аудіювання

Завершальний етап

Підетап 1

Група 3.1. Завдання для вдосконалення вмінь укладати навчально-дослідницький кейс

Приклад 1

Ціль завдання: розвивати вміння пошуку, аналізу та систематизації інформації.

Характеристика завдання: продуктивна, комунікативна, індивідуальна, позааудиторна, з опорою, з мінімальним керуванням.

Вид завдання: пошук проблемної ситуації.

Завдання: Sie haben das Thema *Abhängigkeit* gearbeitet. Machen Sie eine Recherche und suchen Sie eine Problemsituation zu diesem Thema.

Приклад 2

Ціль завдання: розвивати вміння пошуку, аналізу та систематизації інформації.

Характеристика завдання: продуктивна, комунікативна, індивідуальна, позааудиторна, з опорою, з мінімальним керуванням.

Вид завдання: створення навчально-дослідницького кейсу.

Завдання: Bilden Sie ein Case. Um erfolgreich diese Aufgabe zu erledigen beachten Sie die Struktur:

Einleitung	Präsentieren Sie das Thema
Beschreibung der Situation	Beschreiben Sie die Problemsituation
	Beschreiben Sie die Vorgeschichte

Entwicklung der Hilfeschritte	Begründen Sie, welche Arbeitsansätze haben Sie gewählt?
	Beschreiben Sie die Hilfeschritte
Bewertung	Bewerten Sie die Ergebnisse und beschreiben Sie Erwartungen
Schlussfolgerungen	Allgemeine Schlussfolgerungen

Підетап 2

Група 3.2. Завдання для вдосконалення вмінь створювати монолог-презентацію та діалог-дискусію

Приклад 1

Ціль завдання: розвивати вміння монологу-презентації.

Характеристика завдання: продуктивна, комунікативна, індивідуальна/групова, аудиторна, з опорою, без керування.

Вид завдання: презентація матеріалів навчально-дослідницького кейсу.

Завдання: Präsentieren Sie Ihre Situation und Ergebnisse.

Приклад 2

Ціль завдання: розвивати вміння діалогу-дискусії.

Характеристика завдання: продуктивна, комунікативна, групова, аудиторна, без опори, з мінімальним керуванням.

Вид завдання: дискусія.

Завдання: Sie haben Präsentationen von Ihren Kollegen gehört. Finden Sie die präsentierten Ergebnisse erfolgreich oder nicht? Warum? Stellen Sie die Fragen und diskutieren Sie.

Група 3.3. Завдання для вдосконалення вмінь вести діалог-розпитування та монолог-розповідь

Приклад 1

Ціль завдання: удосконалення вміння ведення монологу-розповіді.

Характеристика завдання: продуктивна, комунікативна, групова, аудиторна, без опори, без керування.

Вид завдання: розповідь інформації.

Завдання: Welche Sozialämter beschäftigen sich mit Abhängigkeit? Erzählen Sie in Gruppen.

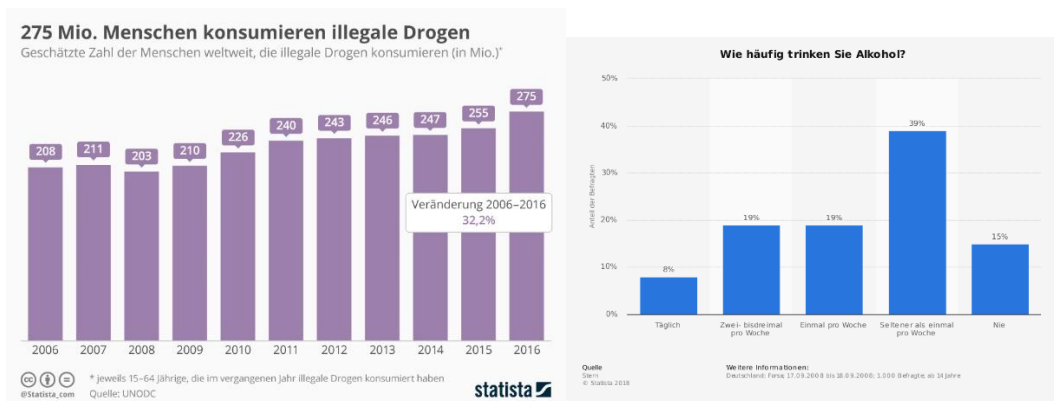
Приклад 2

Ціль вправи: вдосконалення вміння ведення діалогу-розпитування.

Характеристика вправи: продуктивна, комунікативна, парна, аудиторна, з природною опорою, без керування.

Вид вправи: розпитування щодо статистичних даних, порівняння даних.

Завдання: Arbeiten Sie zu zweit und befragen Sie einander über Angaben der Statistik und vergleichen Sie die Ergebnisse.



Група 3.4. Вправи для вдосконалення мовленнєвих умінь аудіювання

Приклад 1

Ціль завдання:

Характеристика завдання: рецептивна, комунікативна, індивідуальна, аудиторна, без опори, з мінімальним керуванням.

Вид завдання: переказ змісту прослуханого.

Завдання: Sehen Sie ein Video „Suchtklinik wegen Cannabis“ an. Erzählen Sie, welches Hauptthema ist im Video dargestellt?

https://www.youtube.com/watch?v=74xX_zjvaeA&list=PLGIFYPm2HH0Aqri7rHNPcTAKo8gTPfGH6&index=3&t=535s

Отже, в цьому підрозділі ми запропонували та описали 3 етапи навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: підготовчий, який передбачає, розвиток фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок в аудіюванні, активізацію фонових та професійно-орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині; основний етап, який має на меті розвиток вмінь ДМ і ММ та мовленнєвих умінь аудіювання, а також розвиток умінь укладати навчально-дослідницький кейс, розвиток умінь збирати та аналізувати інформацію, а також аргументувати та презентувати інформацію; завершальний етап, який в свою чергу поділяється на 2 підетапи, де метою 1-го підетапу є вдосконалення умінь формувати навчально-дослідницький кейс, а метою 2-го підетапу – удосконалення вмінь створювати підготовлений монолог-презентацію та діалог-дискусію, утворювати діалог-розпитування та монолог-розповідь, удосконалення мовленнєвих умінь аудіювання.

Представлена система вправ та завдань корелює із запропонованими етапами і складається із трьох підсистем вправ та відповідних груп вправ і завдань.

У наступному підрозділі розглянемо модель організації навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

2.3. Модель організації навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

Ефективність організації процесу навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ вимагає розробки відповідної моделі організації навчання.

Інтерпретацію поняття «модель навчання» знаходимо в різних науково-методичних працях. На приклад, модель навчання – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення або знакових формул, який, будучи аналогом відображеного об'єкта, відтворює в більш простому вигляді

структуру, якість, взаємозв'язки та відношення між елементами досліджуваного об'єкта, безпосереднє вивчення яких пов'язане з будь-якими труднощами, і тим самим полегшує процес отримання інформації про предмет, що цікавить [164, с. 36–40]. Інше тлумачення терміна передбачає модель навчання як складну систему, образ навчально-педагогічного процесу, що містить взаємопов'язані компоненти, спрямовані на формування відповідної компетентності [276, с. 151].

Модель навчання визначено як штучно створений об'єкт, для якого характерна знаково-символічна форма, за допомогою якої відображено у спрощеному вигляді структуру та властивості педагогічного процесу, взаємозв'язки між компонентами об'єкта [99, с. 363].

Враховуючи вищезазначені інтерпретації та тематику нашого дослідження, ми визначаємо модель навчання як штучно створений знаково-символічний об'єкт навчання, що відображає у спрощеній формі компоненти педагогічного процесу для демонстрації формування компетентності в усному спілкуванні.

Побудова моделі організації навчання включає в себе врахування таких характеристик: об'єкт навчання, суб'єкти навчання, мету навчання, принципи навчання, ступінь навчання, поетапну реалізацію, навчальну дисципліну або дисципліни, на основі яких побудовано модель, засоби навчання, специфіку реалізації запропонованої моделі в кредитно-модульній системі навчання майбутніх соціальних працівників, контроль результатів, очікуваний результат [76, с. 149; 77, с. 120].

У нашому дослідженні *об'єктом навчання* виступає процес формування ПОУС НМ. *Суб'єктами навчання* є майбутні працівники соціальної сфери, тобто студенти I та II курсів, які навчаються за спеціальністю 231 «Соціальна робота» та 232 «Соціальне забезпечення». *Мета навчання* – забезпечення майбутніх соціальних працівників високим рівнем ПОУС НМ. Сюди можемо віднести й низку професійних цілей, розглянутих у попередньому розділі. До принципів навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ відносимо

принцип індивідуалізації, активності, диференціації та інтеграції, інтеграції з дисциплінами фаху, автентичності навчальних матеріалів, комунікативної спрямованості, ситуативної організації навчання. Детальніше кожен з принципів охарактеризовано в підрозділі 1.4.

Ступінь навчання охоплює I-III семестри першого (бакалаврського) рівня і реалізовується в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». *Поетапна реалізація* навчального процесу передбачає поступове оволодіння майбутніми соціальними працівниками навичок та вмінь ПОУС НМ. Запропонована методика навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ передбачає три етапи реалізації: підготовчий, основний, завершальний (підетап 1, підетап 2). Модель організації навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ реалізується в межах *навчальної дисципліни* «Іноземна мова за професійним спрямуванням / Berufsbezogenes Deutsch». *Засобами навчання* виступають матеріали різної форми подачі: аудіо- та відеоматеріали, друковані матеріали.

Очікуваний результат навчання полягає в досягненні майбутніми соціальними працівниками рівня володіння ПОУС НМ B2. *Контроль результатів* навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ здійснювався у формах поточного, підсумкового, індивідуального, фронтального, групового, усного, само- та взаємоконтролю. *Поточний контроль* здійснюється в процесі виконання навчальних завдань у режимі аудиторної роботи і зумовлений різними видами завдань. *Підсумковий контроль* передбачає оцінювання результатів навчання в кінці кожної навчальної теми у формі усного тестування. *Індивідуальний контроль* викликаний самостійним укладанням навчально-дослідницького кейсу і передбачає збір, аналіз та систематизацію інформації, необхідної для формування кейсів. *Само- та взаємоконтроль* здійснюється індивідуально, в парах або малих групах. Оцінювання результатів укладання навчально-дослідницьких кейсів відбувалось з урахування вимог висунутих до

навчально-дослідницьких кейсів описаних у підрозділі 1.2. *Усний контроль* передбачає контроль результатів роботи над навчально-дослідницькими кейсами у формах презентації та подальшої дискусії.

Окрім розглянутих вимог, при побудові моделі організації навчання ми враховуємо також описані в попередніх підрозділах аспекти: психолінгвістичні особливості, принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Сучасні вимоги передбачають володіння студентами при вступі до вузу іноземною мовою щонайменше на рівні B1.

При побудові моделі беремо до уваги розподіл годин у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

У кожному семестрі для навчання НМ за силабусом Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича вноситься всього 120 год, із них 60 аудиторної та 60 самостійної роботи. Розподіл годин однаковий у всіх семестрах.

Під час розрахунку годин варто врахувати факт інтегрованого формування умінь УС з іншими мовними та мовленнєвими вміннями. Проте недостатній рівень сформованості студентів умінь та навичок ПОУС НМ свідчить про те, що на навчання володіння навичками усного спілкування варто виділяти більше часу.

Оскільки кількість годин, представлених у силабусах у модулях і, відповідно, у семестрах рівна, розподілимо години наступним чином. В межах одного змістового модуля впроваджуємо описані у підрозділі 2.2 етапи навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, що реалізуються у відповідних групах вправ і завдань. Кожен наступний модуль зумовлений реалізацією такого самого циклу в іншій темі.

На підготовчому етапі відбувається формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок та навичок в аудіюванні. Враховуючи специфіку вправ і завдань, вважаємо доречним такий розподіл годин у межах етапу: 4 години на аудиторну і 4 години на самостійну роботу. На основному етапі необхідно приділити більше часу завданням, які виконуються в режимі

аудиторної роботи, зокрема це групи вправ на розвиток умінь ДМ і ММ та вмінь аудіювання. На цьому етапі передбачено також розвиток вмінь укладати навчально-дослідницький кейс. Специфіка цих завдань полягає і самостійному пошуку та опрацюванні інформації. Отже, виокремлюємо 4 години на аудиторну та 4 години на самостійну роботу. Особливість завершального етапу полягає в особливому поділі аудиторної та самостійної роботи, що зумовлено самостійним формуванням студентами навчально-дослідницьких кейсів (підетап 1) та їх презентацією з подальшим обговоренням (підетап 2). На підетапі 2 передбачено також удосконалення мовленнєвих умінь аудіювання. Відповідно 6 годин самостійної роботи ми виділяємо на підетап 1 та 4 години аудиторної на підетап 2. В кінці модуля передбачена модульна контрольна робота, на яку виділили 2 години аудиторної роботи. Нами передбачений контроль вихідних знань, що проводиться традиційно на початку семестру для визначення рівня сформованості умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Зауважимо, що в другому змістовому модулі ми виділяємо більше годин на аудиторну та самостійну роботу, оскільки студенти на цьому етапі вже обізнані щодо особливостей виконання вправ і завдань. Тому можемо більшу частину навчального матеріалу виділяти на аудиторне та самостійне опрацювання.

Схематично модель організації навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ зображена у табл. 2.5. Охарактеризуємо тепер реалізацію запропонованої моделі в межах навчального процесу. На початку навчального року пропонуємо провести вхідний контроль знань. Для цього студентам необхідно опрацювати спеціально підготовлені проблемні ситуації. Оскільки метою перевірки є визначення рівня сформованості компетентності в УС, вхідний контроль рекомендовано провести у 2 етапи.

**Модель організації навчання
майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного
спілкування німецькою мовою**

Модуль 1				
Змістовий модуль 1				
Назви етапів	Підсистеми та групи вправ і завдань	ВСЬОГО	аудиторні	СР
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Підготовчий етап	1.1-1.5	8	4	4
Основний етап	2.1.-2.5	8	4	4
Завершальний етап (підетап 1)	3.1	6		6
Завершальний етап (підетап 2)	3.2-3.4	4	4	
МКР		2	2	
Разом ЗМ 1		28	14	14
Змістовий модуль 2				
Назви етапів	Підсистеми та групи вправ і завдань	ВСЬОГО	аудиторні	СР
Перший етап (Підготовчий)	1.1- 1.5	10	4	6
Другий етап (основний)	2.1.- 2.5	10	4	6
Третій етап (завершальний) перший підетап	3.1	4		4

Продовження табл. 2.5

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Третій етап (завершальний) другий підетап	3.2-3.4	6	6	
МКР		2	2	
Разом ЗМ 2		32	16	16
Всього за семестр		60	30	30

На першому етапі доцільно провести перевірку вмінь аудіювання. Другий етап передбачає перевірку вмінь УС. Спочатку студенти в парах або малих групах опрацьовують проблемні ситуації формулюючи при цьому шляхи подолання проблеми. Свої ідеї щодо розв'язання проблем студенти презентують у формі монологів, після чого відбувається обговорення шляхом дискусії.

У межах аудиторної та самостійної роботи відповідні підсистеми вправ і завдань реалізуються послідовно з урахування етапів навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Підготовчий етап передбачає розвиток фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок аудіювання. Виконання вправ може відбуватись в умовах як аудиторної, так і позааудиторної роботи. Скажімо, некомунікативні вправи для розвитку граматичних або лексичних навичок можуть бути виконані в умовах самостійної роботи, а вправи, спрямовані на розвиток фонетичних навичок говоріння, рекомендовано виконувати в режимі аудиторної роботи. При цьому ми не дотримуємося строгої послідовності виконання вправ. Варто зауважити, що всі види вправ перевіряються на занятті з викладачем.

Вправи, спрямовані на пошук, аналіз та систематизацію додаткової інформації, доцільно опрацьовувати в межах самостійної роботи.

Вправи, що корелюють з основним етапом, рекомендовано впроваджувати в описаній авторкою послідовності, оскільки це забезпечує

поступовий розвиток умінь ДМ і ММ та мовленнєвих умінь аудіювання, умінь проводити пошук та аналіз інформації. Саме за таких умов можливий розвиток умінь укладати навчально-дослідницький кейс, а також аргументувати та презентувати. На самостійне опрацювання виносяться завдання, що передбачають пошук або прослуховування аудіотекстів, збір додаткової інформації, завдання, які можуть бути затратними за часом їх виконання. Як і на попередньому етапі, всі вправи перевіряються в умовах аудиторної роботи.

Особливістю третього етапу є чітке розмежування самостійної та аудиторної роботи. Так, підготовку матеріалів навчально-дослідницьких кейсів доцільно проводити вдома, оскільки такий вид роботи вимагає спеціального опрацювання, пошуку необхідних джерел інформації, її аналізу, систематизації, виділення ключових аспектів, а це вимагає часу. Представлення навчально-дослідницьких кейсів, що включає їх презентацію та подальше обговорення, рекомендовано здійснювати в межах аудиторної роботи.

У кінці семестру передбачений підсумковий контроль. О. Бабюк слушно зауважує, що в кінці першого семестру результати підсумкового контролю доцільно порівнювати з результатами вхідного контролю, а в кінці другого – з даними, отриманими під час підсумкового контролю по завершенні першого семестру. Як бачимо, здійснюється постійний моніторинг результатів формування вмінь монологічного мовлення студентів [11, с. 133].

Оскільки презентація та обговорення результатів навчально-дослідницьких кейсів відбувається в межах аудиторного навчання, майбутні соціальні працівники мають змогу провести самооцінювання та взаємооцінювання проведеної роботи.

Отже, у цьому підрозділі ми охарактеризували модель організації навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, яка реалізується відповідно до навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням / Berufsbezogenes Deutsch». Запропонована модель організації

навчання базується на впровадженні в навчальний процес розробленої системи вправ і завдань та реалізується в 3 етапи (підготовчий, основний, завершальний) у межах змістового наповнення навчальних модулів.

Щоб переконатися в ефективності розробленої системи вправ і завдань навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ та напрацьованої моделі організації навчання доцільно провести експериментальну перевірку отриманих результатів дослідження, що ми й здійснимо у наступному розділі.

Висновки до розділу 2

Отже, метою цього розділу було визначити одиницю відбору та охарактеризувати критерії відбору навчального матеріалу, описати систему вправ і завдань для навчання майбутніх працівників соціальної сфери ПОУС НМ та запропонувати модель організації навчання майбутніх працівників соціальної сфери ПОУС НМ.

Встановлено, що на відбір навчального матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ впливають: мета навчання, вимоги чинних нормативних документів, особливості організації процесу навчання. Одиницею відбору навчального матеріалу вважаємо тексти різної форми подачі. Сюди входять як письмові тексти, так і аудіо- і відеофонограми, що зумовлено інтегрованим формуванням умінь говоріння та аудіювання у майбутніх соціальних працівників.

Критеріями відбору навчального матеріалу визначено автентичність, тематичність, новизну та актуальність, мотиваційність, ситуативність, авторитетність джерела, професійну спрямованість, лексичну насиченість. Охарактеризовано додаткові критерії для відбору аудіо- і відеофонограм, такі як домінуюча роль відеоряду над аудіорядом, тривалість звучання та темп мовлення.

Запропоновано й описано 3 етапи навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: підготовчий, який передбачає, розвиток фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок в аудіюванні, активізацію фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині; основний етап, який має на меті розвиток умінь ДМ і ММ та мовленнєвих умінь аудіювання, а також розвиток умінь укладати навчально-дослідницький кейс, збирати та аналізувати інформацію, аргументувати та презентувати інформацію; завершальний етап, який в свою чергу поділяється на 2 підетапи, де метою 1-го підетапу є вдосконалення умінь формувати навчально-дослідницький кейс, а метою 2-го підетапу – удосконалення умінь професійно орієнтованого ДМ, ММ та мовленнєвих умінь аудіювання.

Представлена система вправ та завдань корелює із запропонованими етапами і складається із трьох підсистем вправ і завдань, а також відповідних груп вправ і завдань.

Перша підсистема вправ і завдань містить групи вправ для розвитку фонетичних навичок, лексичних навичок говоріння, граматичних навичок говоріння, для розвитку навичок аудіювання, вправи на активізацію фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині.

Друга підсистема передбачала такі групи вправ: вправи для розвитку вмінь діалогу-розпитування, для розвитку вмінь монологу-розповіді, для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання, для розвитку вмінь збирати та аналізувати інформацію, для розвитку вмінь аргументувати та презентувати інформацію.

Мета третьої підсистеми вправ і завдань – удосконалення умінь збирати й аналізувати інформацію, аргументувати її та презентувати, розвиток умінь готувати і вести монолог-презентацію, діалогу-дискусію, діалог-розпитування, монолог-розповідь, а також удосконалення мовленнєвих умінь аудіювання.

Запропонована модель організації навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ реалізується відповідно до навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням / Berufsbezogenes Deutsch». Ця модель має основою впровадження у навчальний процес розробленої системи вправ і завдань, реалізується в 3 етапи (підготовчий, основний, завершальний) та передбачає рівномірний розподіл годин у межах змістового наповнення навчальних модулів.

Основні положення розділу висвітлені в таких працях: [15; 16; 18; 21; 26].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

У розділі 3 описано проведення експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ; здійснено аналіз та інтерпретацію результатів експерименту; укладено методичні рекомендації щодо навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

3.1. Організація експериментального навчання

Мета підрозділу – представити підготовку, організацію та проведення експериментальної перевірки запропонованої авторської методики формування у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, яка передбачає:

- 1) системний, парадигмальний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, професійно орієнтований, рефлексивний, рівневий підходи;
- 2) урахування принципів активності, індивідуалізації, диференціації, інтеграції з дисциплінами фаху, творчості, автентичності навчальних матеріалів, комунікативної спрямованості, ситуативної організації навчання;
- 3) відбір та використання навчального матеріалу в різних формах подачі;
- 4) застосування кейс-технології у формі навчально-дослідницького кейсу;
- 5) підготовчий, основний, завершальний етапи навчання;
- 6) використання запропонованої системи вправ і завдань, що корелює з етапами і складається з відповідних груп вправ, завдань для

формування мовних та мовленнєвих навичок говоріння, аудіювання та мовленнєвих умінь ДМ і ММ та аудіювання, а також на вироблення навичок та умінь укладати навчально-дослідницький кейс;

7) задіяння моделі організації навчання, що вимагає зосередження уваги на комунікативно-спрямованій аудиторній та самостійній діяльності студентів.

Опираючись на визначення П. Гурвича, під методичним експериментом розуміємо організовану спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора з метою розв'язання методичної проблеми [78, с. 39]. Проведена нами перевірка експериментальної методики навчання охоплювала 4 основні фази: організацію експерименту, реалізацію, констатацію результатів дослідження, інтерпретацію результатів [252, с. 48].

Експеримент проведено в 2020 н.р. на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича серед студентів, що навчаються на факультетах психології, педагогіки та соціальної роботи і на філологічному факультеті за спеціальностями 231 «Соціальна робота» та 232 «Соціальне забезпечення»; Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка серед студентів факультету педагогіки та психології за спеціальністю 231 «Соціальна робота»; Волинського національного університету імені Лесі Українки на факультеті педагогічної освіти та соціальної роботи спеціальності 231 «Соціальна робота»; Херсонського державного університету серед студентів факультету психології, історії та соціології спеціальності 231 «Соціальна робота»; Ужгородського національного університету на факультеті суспільних наук серед студентів спеціальності 231 «Соціальна робота».

Учасниками експерименту виступили 48 студентів I та II курсів (16 студентів у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, 8 студентів у Тернопільському національному університеті імені Володимира Гнатюка – ЕГ, 9 студентів із Волинського національного

університету імені Лесі Українки, 7 студентів із Херсонського державного університету, 8 студентів із Ужгородського національного університету – КР).

Перед проведенням експерименту визначено мету: перевірити ефективність розробленої методики формування в майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ з урахування кейс-технології.

Для реалізації мети експериментального дослідження окреслені нижченаведені завдання дослідження, які відображають покрокову реалізацію визначеної мети:

- 1) сформулювати гіпотезу експерименту;
- 2) визначити критерії оцінювання рівня сформованості студентів I та II курсів ПОУС НМ;
- 3) підготувати відповідні матеріали для проведення доекспериментального та післяекспериментального зрізів;
- 4) провести доекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості у студентів компетентності у ПОУС НМ;
- 5) сформувати експериментальну та контрольну групи для проведення експериментального дослідження;
- 6) здійснити експериментальне навчання;
- 7) провести післяекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості ПОУС НМ;
- 8) здійснити опитування студентів після проведення експерименту для визначення їх думки стосовно запропонованих комплексів вправ;
- 9) методами математичної статистики здійснити перевірку достовірності висунутої гіпотези;
- 10) відповідно до результатів експерименту порівняти 2 варіанти методики, сформулювати необхідні висновки та надати необхідні методичні рекомендації.

Гіпотезу експерименту сформульовано так: досягти високого рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ можна за умови застосування запропонованої методики, що передбачає поетапне формування ПОУС НМ із застосуванням кейс-технології.

Характер проведеного експерименту визначено як навчальний, природний, відкритий, вертикально-горизонтальний, оскільки експеримент проводився у природних навчальних умовах у формах аудиторної та позааудиторної роботи і передбачав вдосконалення навичок у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Вертикальний характер експерименту повинен забезпечити перевірку загальної ефективності методики, а горизонтальний – порівняти авторський та традиційний варіанти методики.

Неварійованими величинами є кількість студентів у групах, вихідний рівень сформованості компетентності в усному спілкуванні, завдання до- та післяекспериментального тестування, навчальні матеріали, тривалість експериментального навчання, критерії оцінювання.

До варійованої величини ми віднесли методику навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою, яка передбачала відповідний зміст та принципи навчання, відбір матеріалів згідно з визначеними критеріями, особливий характер застосування кейс-технології, реалізацію розробленої системи вправ, що корелює з етапами навчання. Структуру проведеного нами експерименту унаочнимо в таблиці 3.1. Сформулювавши гіпотезу експерименту, перейдемо до наступного етапу, а саме до критеріїв оцінювання рівня сформованості майбутніх соціальних працівників компетентності ПОУС НМ. Варто зауважити, що в переважній більшості наукових праць розкривається проблема виділення критеріїв, оскільки проведення власне експерименту та аналіз його результатів неможливі без визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості вмінь тих, кого навчають.

**Структура експериментального дослідження навчання
майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного
спілкування німецькою мовою**

Етап експерименту	Час проведення експерименту	К-сть годин	Завдання експерименту
Доекспериментальний зріз	2.09.2020	2 год	Визначити вихідний рівень сформованості майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ
Експериментальне навчання	9.09.2020 – 9.12.2020		Перевірити ефективність запропонованої методики
Післяекспериментальний зріз	16.12.2020	2 год	Визначити рівень сформованості майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ
Післяекспериментальне опитування	16.12.2020	20 хв	Визначити ставлення студентів до запропонованої методики та визначити труднощі, які виникали в процесі навчання та опрацювання кейсів

У цьому дослідженні ми використовуємо критеріальну шкалу для оцінювання рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Вважаємо, що така форма оцінювання спрощує процедуру розуміння студентами критеріїв, за якими ми оцінюватимемо рівень сформованості у них компетентності ПОУС НМ. Проаналізувавши досвід вчених [11; 77; 84; 92; 99; 133; 180; 275] та врахувавши цілі навчання, екстраполюємо на наше дослідження такі критерії рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: розуміння загального змісту повідомлення, точність розуміння для аудіювання; ситуативність, ініціативність, аргументованість, реактивність для ДМ; зв'язність, вільність, повнота висловлювання, досягнення комунікативної мети для ММ. Виходячи зі специфіки цієї розвідки, вважаємо за доцільне виокремити також спільні критерії для оцінювання рівня сформованості умінь у ДМ та ММ: професійної спрямованості, відносної мовної правильності, темп мовлення.

Зауважимо, що визначені критерії корелюють із цілями та метою навчання і відображають характеристики, на розвиток яких спрямоване навчання. Розтлумачимо зміст кожного критерію, починаючи із критеріїв оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні.

Основними критеріями оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні визначено *розуміння загального змісту повідомлення* і *точність розуміння*. Відбір критеріїв зумовлений специфікою навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Перевірка рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників умінь в аудіюванні відбувалася шляхом перегляду відеофонограми та подальшого виконання завдань у тестовій формі. Тест визначаємо як завдання стандартної форми, на основі якого стає можливим встановити рівень і наявність певних знань, умінь і навичок за допомогою шкали оцінювання результатів [282, с. 340].

Оцінити рівень сформованості умінь в аудіюванні за критерієм *розуміння загального змісту повідомлення* зможемо за результатами тестів,

укладених за застосуванням прийому «правильно/неправильно» (richtig/falsch). Вважаємо, що тести такого формату прості для укладання, значно спрощують процедуру оцінювання, виключають двозначне розуміння питання студентами.

Для перевірки *точності розуміння* прослуханого змісту ми пропонуємо тести множинного вибору та тест на доповнення речення. Запропоновані речення відображають деталі прослуханого повідомлення і допоможуть оцінити їх розуміння студентами.

Перейдемо до розтлумачення оцінювання запропонованих завдань. За кожну правильну відповідь у завданні ми ставили 1 бал. Отже, за виконання завдання 1 студент міг отримати максимально 10 балів. Завдання 2 і 3 оцінювались по 5 балів кожне, що в сумі за 2 завдання складало також 10 балів. Загалом за тест студенти могли отримати 20 балів.

Зразок доекспериментального зрізу оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні наведемо нижче.

Охарактеризувавши критерії оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні, перейдемо до розгляду критеріїв оцінювання рівня сформованості умінь в ДМ та ММ. Нагадаємо, що для оцінювання рівня сформованості вмінь в ДМ ми виокремили критерії ситуативності, ініціативності, аргументованості та реактивності. Для оцінювання рівня сформованості умінь в ММ нами запропоновано критерії зв'язності, вільності, повноти висловлювання та досягнення комунікативної мети. Ми виокремили спільні критерії для оцінювання рівня сформованості вмінь в ДМ та ММ – професійної спрямованості, відносної мовної правильності та темп мовлення. Розглянемо зазначені критерії.

Критерій *ситуативності* передбачає перевірку умінь майбутніх працівників соціальної сфери оформити усне висловлювання відповідно до ситуації мовлення. Обчислення коефіцієнта визначається співвідношенням кількості фраз, які відповідають ситуативності мовлення, до загальної

кількості фраз [99, с. 328]. Тобто $K = \frac{x_1}{x}$, де x_1 – це кількість фраз, що відповідають ситуації, а x – загальна кількість фраз. Співвідношення коефіцієнта до балів продемонструємо в табл. 3.3:

Таблиця 3.3

Шкала оцінювання критерію ситуативності

Коефіцієнт	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Критерій *ініціативності* застосовується для оцінювання вміння починати та підтримувати діалог, тобто бути ініціатором спілкування, уміти продукувати ініціативну репліку. Зокрема, ініціативність передбачає вміння деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів із новою або відомою інформацією [92, с. 138; 101, с. 152]. Коефіцієнт ініціативності пропонуємо вираховувати за наступною формулою: $K = \frac{x_1}{x}$, де x_1 вказує на кількість фраз, що містять перехоплення ініціативи; x – загальна кількість фраз.

Таблиця 3.4

Шкала оцінювання критерію ініціативності

Коефіцієнт	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Наступний критерій, *аргументованості*, ми, слідом за Н. Андронік, розуміємо як наявність у висловлюванні майбутніх соціальних працівників аргументів відповідно до комунікативної ситуації [9, с. 8]. Особливої важливості цей критерій набуває у процесі оцінювання діалогів-дискусій. Вимірювання показника відбувається шляхом визначення коефіцієнта, де кількість реплік студента, що спрямовані на аргументацію, співвідноситься до загальної кількості реплік.

Таблиця 3.5

Шкала оцінювання критерію аргументованості

Коефіцієнт	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Критерій *реактивності* перевіряє, перш за все, уміння швидко реагувати на репліку партнера, коментувати, за необхідності робити зауваження та висловлювати власне ставлення до реплік партнера [92, с. 139]. Розраховувати коефіцієнт реактивності пропонуємо за наведеною вище формулою: $K = \frac{x_1}{x}$, де x_1 – кількість фраз, що вказують на реакцію на репліку партнера по спілкуванню, а x – загальна кількість фраз.

Таблиця 3.6

Шкала оцінювання критерію реактивності

Коефіцієнт	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Розглянувши критерії оцінювання рівня сформованості вмінь у ДМ майбутніх соціальних працівників, перейдемо до конкретизації змісту критеріїв оцінювання сформованості вмінь у ММ.

Критерій *зв'язності* перевіряє вміння використовувати засоби зв'язку, які забезпечують логічність та структурну цілісність висловлювання, а також критерій зв'язності враховує логіко-композиційну структуру усного висловлювання [11, с. 143]. Для обчислення коефіцієнта зв'язності ми послуговуємося формулою, запропонованою Н. Бориско: $K = \frac{C_1}{C}$, де C – загальна кількість сполучних елементів, а C_1 – кількість засобів зв'язку, типових для ММ [46].

Таблиця 3.7

Шкала оцінювання критерію зв'язності

Коефіцієнт	0,05	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9-1
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Критерій *вільності* уможлиблює оцінювання рівня сформованості вмінь майбутніх соціальних працівників висловлюватися вільно, без довгих пауз, у межах визначених тем, переконувати слухачів, вільно добираючи при цьому необхідні комунікативні засоби. Враховується логічний та послідовний розвиток монологічного висловлювання [92, с. 141]. Обрахунок коефіцієнта вільності проводимо, послуговуючись формулою, запропонованою Я. Дьячковою: $K = (x - x_1) / x$, де x – загальна кількість фраз, x_1 – кількість хезитацій, що зумовили незавершеність думки, супроводжувалися некоректними комунікативними засобами, непослідовністю викладення думок.

Таблиця 3.8

Шкала оцінювання критерію вільності

Коефіцієнт	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Для оцінювання показників *повноти висловлювання та досягнення комунікативної мети* ми послуговувалися критеріальною шкалою, запропонованою І. Задорожною [99, с. 330]:

1 бал – показник за даним критерієм має надзвичайно слабкі ознаки (студент розкрив лише елементи теми, не згадав стрижневих аспектів, відсутні приклади; мовлення студента неінформативне);

2 бали – показник за цим критерієм має дуже слабкі ознаки (тема розкрита дуже поверхово, відсутні стрижневі компоненти змісту, студентом наведені поодинокі приклади; мовлення студента неінформативне);

3 бали – показник за цим критерієм має доволі слабкі ознаки (тема розкрита поверхово, відсутні стрижневі компоненти змісту, наведено поодинокі приклади; мовлення студента неінформативне);

4 бали – показник за цим критерієм має слабкі ознаки (тема розкрита поверхово, студент згадав певні стрижневі компоненти змісту, не завжди наведено приклади, подекуди присутнє висловлення власної точки зору; мовлення студента малоінформативне);

5 балів – показник за цим критерієм має певні ознаки (тема розкрита поверхово, згадані основні компоненти змісту, студентом наведені певні приклади, подекуди висловлював власну точку зору; мовлення студента малоінформативне);

6 балів – показник за цим критерієм має певні ознаки (тема частково розкрита, згадано переважаючу кількість компонентів змісту (хоча деякі з них викладені не повністю); наведено деякі приклади (уточнення, пояснення, аргументовано переваги чи недоліки тощо), хоч і не завжди релевантно; презентовано у висловлюванні основну інформацію, дуже мало другорядну; мовлення студента відносно інформативне);

7 балів – показник за цим критерієм має достатні ознаки (загалом тему розкрито, згадано стрижневі компоненти змісту; наведено деякі приклади (уточнення, пояснення, аргументація переваг чи недоліків тощо), хоч і не завжди релевантно; презентовано у висловлюванні основну інформацію, частково другорядну; мовлення студента досить інформативне);

8 балів – показник за цим критерієм має достатні ознаки (загалом тему розкрито, реалізовано усі основні компоненти, доповнюючи основну інформацію другорядною, хоча й не завжди вдало; наведено приклади, висловлено власні та прийняті погляди; мовлення доволі інформативне);

9 балів – показник за цим критерієм має виражені ознаки (тему розкрито, реалізовано усі стрижневі компоненти, основна інформація підкріплена другорядною, хоча і не завжди вдало; наведено приклади, висловлено власні та прийняті погляди; мовлення інформативне);

10 балів – показник за цим критерієм має чітко виражені ознаки (успішно розкриті всі основні аспекти змісту, викладено основні думки за допомогою доцільного використання прикладів, аргументів, пояснень тощо; наведено доречні приклади; висловлені власні та прийняті погляди; основна інформація завжди супроводжується доречною другорядною; мовлення інформативне).

Розкривши зміст критеріїв оцінювання сформованості вмінь у ММ, перейдемо до розгляду спільних критеріїв для оцінювання обох форм усного висловлювання. Принагідно зауважимо, що оцінювання кожної з форм відбувалось окремо. Отже, максимально за оцінювання ДМ студент міг отримати 10 балів, за ММ також 10 балів. Проте для зручності в підрахунках ми виводили середнє значення по вказаних спільних критеріях.

Критерій *професійної спрямованості* перевіряє наявність у висловлюваннях майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованої лексики. Показник професійної спрямованості ми вимірюватимемо коефіцієнтом, тобто співвідношенням реплік студента, що містять професійно забарвлену лексику, до загальної кількості реплік. Вимірювання проводимо за формулою $K = \frac{x_1}{x}$, де x_1 – кількість фраз, що вказують на реакцію на репліку партнера по спілкуванню, а x – це загальна кількість фраз.

Таблиця 3.9

Шкала оцінювання критерію професійної спрямованості

Коефіцієнт	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Критерій *відносної мовної правильності* враховує кількість допущених у процесі породження усних висловлювань лексичних, граматичних, фонетичних помилок. Окрім того критерій передбачає вживання мовцем сталих виразів, кліше, фразеологізмів, характерних для конкретного виду усного висловлювання [92, с. 136]. Для розрахунку коефіцієнта ми взяли за основу формулу запропоновану Я. Дьячковою: $K = 10 - 0,5x$. Коефіцієнт вираховується за характером та кількістю лексико-граматичних або фонетичних помилок на кожні 10 речень, x – це кількість лексичних, граматичних чи фонетичних помилок. Розрахунок коефіцієнта представимо в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Шкала оцінювання критерію відносної мовної правильності

Коефіцієнт	1	2-1,5	3-2,5	4-3,5	5-4,5	6-5,5	7-6,5	8-7,5	9-8,5	10-9,5
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Критерій *темпу мовлення*. Для вимірювання темпу мовлення ми послугувалися розрахунковими даними І. Зайцевої, де задовільним темпом мовлення вважається показник 130 сл./хв. Відповідно до уваги бралися також випадки хезитації, за кожен з яких знімалися по 0,5 бала [101, с. 155].

Таблиця 3.11

Шкала оцінювання критерію темпу мовлення

Темп мовлення	89 і нижче	94–90	99–95	104–100	109–105	114–110	119–115	122–120	129–125	130 і вище
К-сть балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Максимально за кожен критерій студенти могли отримати по 10 балів, що в загальній сумі становило 130 балів за всі критерії. Таблиця унаочнює розподіл балів за критеріями для оцінки рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Таблиця 3.12

Шкала оцінювання рівня сформованості ПОУС НМ

№	Критерій	Бали
1	2	3
Оцінювання рівня сформованості вмінь в аудіюванні		
1	Розуміння загального змісту	10
2	Точність розуміння	10
Оцінювання рівня сформованості вмінь у ДМ		
3	Ситуативність	10
4	Ініціативність	10
5	Аргументованість	10
6	Реактивність	10
Оцінювання рівня сформованості вмінь у ММ		
7	Зв'язність	10
8	Вільність	10
9	Повнота висловлювання	10
10	Досягнення комунікативної мети	10

1	2	3
	Спільні критерії для оцінювання рівня сформованості вмінь у ДМ та ММ	
11	Професійна спрямованість	10 сер.
12	Відносна мовна правильність	10 сер.
13	Темп мовлення	10 сер.
	Всього	130

Охарактеризувавши основні критерії оцінювання рівня сформованості майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, перейдемо до розгляду проведення процедури доекспериментального та післяекспериментального зрізів.

Завдання доекспериментального та післяекспериментального зрізів були ідентичними. Мета зрізів полягала в перевірці рівня сформованості усного спілкування, що включала оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні, ДМ та ММ. Враховуючи специфіку кожного з видів мовленнєвої діяльності, ми провели зрізи у 2 етапи. Охарактеризуємо їх детальніше.

Доекспериментальний зріз, метою якого було оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні, тривав одну академічну годину і включав доекспериментальне опитування учасників експерименту – майбутніх соціальних працівників. Студентам пропонувалось до перегляду відео та відповідні тестові завдання.

Зауважимо, що в ході доекспериментального зрізу опорами для студентів слугували лише завдання та відеоряд у відеофонограмі. Типи завдань для до- та післяекспериментального зрізів були ідентичними. Наведемо приклад доекспериментального зрізу для оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні:

**Доекспериментальний зріз
(оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні)**

Name und Vorname _____

Universität/Fakultät _____

Gruppe _____

I. Sehen Sie ein Video an und machen Sie die Aufgaben

1. *Markieren Sie, ob die folgenden Sätze richtig (R) oder falsch (F) sind (max. 10 Punkte).*

- Mathias Förster macht seine Arbeit im Büro der Ambulanz.
- Er nimmt dort eine Rolle des Arztes ein.
- Die Zielgruppe sind die Leute, die keinen Zugang zum Gesundheitssystem haben.
- Ganz oft sind das die Leute aus dem ganzen Europa.
- Das besondere Erlebnis für Mathias war, als ein Mann keine Hilfe annehmen wollte.
- Die Anzahl der Kältebusse in Berlin ist zu wenig.
- Es gibt keine Erfolgsgeschichte, die Mathias beschreiben kann.
- Er kommuniziert ganz oft mit den Leuten auf den Straßen.
- Mathias ist sehr besorgt für die Zukunft der Straßensozialarbeit.
- Nach seiner Meinung wird die Anzahl von Obdachlosen nicht steigern.

2. *Wählen Sie bei jeder Aufgabe richtige Lösung*

1) Mathias Förster arbeitet ...

- a. bei Kältebusaktiv b. bei Sozialamt c. im Krankenhaus

2) Mathias ist mit der Ambulanz...

- a. einmal pro Woche unterwegs b. jeden Tag unterwegs c. nie auf den Straßen

- 3) Das Projekt „Kältebus“ hat ein Ziel ...
 - a. den Frauen zu helfen b. medizinisch die Leute zu versorgen c. allen in der Not zu helfen
- 4) Die Aufgaben von Mathias sind ...
 - a. medizinische Hilfe anzugeben b. Umfragen zu machen c. Plätze finden und Kontakte mit Leuten herzustellen
- 5) Eine Hilfe vom Kältebus bekommen die Leute, die...
 - a. Hunger haben b. keine Möglichkeit haben medizinische Leistungen zu bekommen c. Probleme mit der Polizei haben

3. *Schreiben Sie die Sätze weiter*

- 1) Der Mann war alkoholisiert und konnten mit ihm Polnisch sprechen, aber_____
- 2) Die Politik muss sagen, dass _____
- 3) Die Anzahl der Busse muss erhöht werden, um _____
- 4) Das wichtigste in den Nachtgeschichten ist _____
Wenn die Politik die Sozialsystem nicht unterstützt, dann_____

Провівши оцінювання рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників умінь в аудіюванні, ми перейшли до оцінювання рівня сформованості вмінь у ДМ і ММ. Оцінювання усних видів мовленнєвої діяльності ми проводили в усній формі, яка тривала 1 академічну годину з урахуванням часу на проведення інструктажу, підготовку та продукування ДМ та ММ. Охарактеризуємо детальніше.

Крок 1. Першим кроком було формування міні груп по 3 людини. Кожній групі пропонувались до опрацювання проблемні ситуації в межах теми *Soziale Arbeit mit Jugend in der Schule*. До кожної проблемної ситуації додавалася спеціально створена опора, яка містила короткий опис героя

ситуації та пункти розкриття ситуації. Представлені пункти слугують опорним планом для вирішення проблемної ситуації. Наведемо приклад проблемної ситуації з опорою:

Приклад ситуації

Gestern hatte Yasmin Geburtstag, die Vorfreude auf das Geschenk ihrer Eltern war kaum auszuhalten. Voller Stolz präsentierte Yasmin ihr neues iPhone 6 ihren Freundinnen heimlich in der Schule. Um ein Haar hätte Herr Diederichs sie erwischt und das Telefon bis Freitag im Sekretariat verschwunden, nicht auszudenken. Yasmins Freundinnen bewunderten das neue Handy. Nur Anja, ihre ehemals beste Freundin, beobachtete das Geschehen aus einiger Entfernung.

Zuhause angekommen, piepst das Telefon und Yasmin bekommt eine Einladung in eine neue Gruppe mit dem Namen „Die Hässlichkeit Yasmin stinkt!“. Geschockt legt Yasmin das Telefon zur Seite. Bis zum nächsten Morgen gehen im Sekundentakt immer neue Nachrichten auf sämtlichen Social-Media-Kanälen ein, allesamt herabsetzend und beleidigend. Am Frühstückstisch berichtet Yasmin unter Tränen ihren geschockten Eltern. Diese nehmen umgehend Kontakt zu dem Sozialarbeiter an der Schule ihrer Tochter auf, wo noch am selben Vormittag ein Termin vereinbart wird.

Bearbeiten Sie die Situation nach Schema:

1. Erzählen Sie die Situation
2. Was könnte als Grundproblem gelten? Was könnte im Hintergrund des Problems sein?

Welche Hilfschritten können Sie vorschlagen?

Протягом 10–15 хвилин студенти опрацьовували ситуації та готували монологічні висловлювання стосовно запропонованих ситуацій.

Крок 2. Наступним кроком ми використали метод Wirbelgruppen (метод «Пазл»), який передбачає зміну учасників груп, щоб у новоутворених групах

були присутні представники кожної попередньої групи. Протягом 3 хвилин студенти презентували свої проблемні ситуації та шляхи їх вирішення. Після презентацій у групах відбувались дискусії стосовно запропонованих шляхів допомоги.

Продуковані студентами усні висловлювання записувалися на диктофон для подальшого їх аналізу та оцінювання згідно з визначеними нами критеріями.

Описавши детально процес організації методичного експерименту охарактеризуємо наступний його компонент – експериментальне навчання. Експеримент тривав протягом I семестру 2020/2021. Навчання проводилось на основі укладених нами експериментальних матеріалів (приклад у Додатку Ж) і всі учасники експериментального навчання були забезпеченими необхідними матеріалами. Зокрема, перед початком експериментального навчання студенти були ознайомлені з основною метою експерименту, критеріями оцінювання результатів навчання, структурою навчально-дослідного кейсу та вимогами до його укладання.

Експериментальне навчання проходило в ЕГ згідно із запропонованою нами методикою, навчання в КГ відбувалось відповідно до традиційної методики прийнятої у закладах вищої освіти. На кожному занятті ми використовували розроблену нами систему вправ і завдань відповідно до окреслених у підрозділі 2.2 етапів навчання.

У ході експериментального навчання студенти оволодівали мовними і мовленнєвими навичками та вміннями на основі запропонованих матеріалів за темами „Soziale Arbeit mit Kindern und Jugend“ та „Abhängigkeit“. Відбір тем, матеріалів та технології навчання сприяли підвищенню мотивації до усного спілкування, стимулювали активізацію навчальної діяльності студентів. Після опрацювання теми майбутні соціальні працівники укладали навчально-дослідницькі кейси. Під час укладання навчально-дослідницьких кейсів студенти мали змогу працювати в малих групах або парах.

Упродовж експериментального навчання були виявлені певні позитивні тенденції:

- покращились навички вимови професійно орієнтованих термінів, внаслідок опрацювання автентичних матеріалів поповнився склад професійної лексики та граматичних структур, що використовуються у фахових текстах;

- помітно збільшився рівень впевненості, що відобразилось на позбавленні страху робити помилки та спілкуватися німецькою мовою використовуючи ті мовні та мовленнєві засоби, які студенти набули протягом експериментального навчання. Таким результатам сприяли різноплановість запропонованих завдань, групових форм робіт, а також можливість самостійно укладати навчально-дослідницький кейс та відбирати відповідні проблемні ситуації. Хочемо підкреслити, що у майбутніх соціальних працівників збільшився й рівень відповідальності, завдяки роботі в групах, малих групах та парах, а також самостійній роботі над укладанням навчально-дослідницьких кейсів;

- майбутні соціальні працівники мали змогу використовувати НМ задля професійної взаємодії на заняттях в умовах навчальної діяльності, інтегрувати знання, здобуті на предметах основного фаху. Спостерігалось також розширення світогляду та фахових знань у різних сферах соціальної роботи;

- протягом навчального процесу студенти розвили навички й уміння збирати, аналізувати, систематизувати інформацію, аргументовано відстоювати власну точку зору та критично аналізувати, знаходити різні шляхи виходу із проблемних ситуацій, що дало змогу отримати певний досвід із позиції майбутнього фахівця;

- внаслідок особливого характеру застосування кейс-технології в студентів покращились уміння усного спілкування.

По завершенні експериментального навчання студенти ЕГ та КГ виконали післяекспериментальний зріз, завдання якого були укладені

ідентично до доекспериментального зрізу. Запропоновані матеріали післяекспериментального зрізу були однаковими для обох груп.

Отже, в цьому підрозділі ми описали покроковий процес підготовки та проведення експерименту, визначили мету експерименту, яка полягала у перевірці ефективності розробленої методики формування у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ з урахування кейс-технології. Була сформульована гіпотеза експерименту та визначені її основні положення. Окреслені етапи експерименту, завдання, деталізована методика навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, описана процедура проведення експерименту, а також охарактеризовано процес проведення до- та післяекспериментальних зрізів. Окрім того, ми описали критерії оцінювання рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, які застосовувалися для оцінювання результатів до- та післяекспериментального зрізів.

У наступному підрозділі проведемо інтерпретацію та аналіз результатів експерименту.

3.2. Інтерпретація результатів експерименту

Метою цього підрозділу є подання результатів, отриманих в ході експерименту, перевірка та узагальнення цих даних методами математичної статистики.

Визначення вихідного рівня ПОУС НМ ми проводили шляхом вирахування коефіцієнта навченості В. Беспалька [31]: $K = A/N$, де A – кількість балів за виконання завдання, N – максимально можлива кількість балів. Традиційно задовільним вважається коефіцієнт навченості не нижче 0,7. Продемонстровані результати доекспериментального зрізу вказують на недостатній рівень володіння майбутніми соціальними працівниками ПОУС НМ (Додаток К).

Проаналізуємо відповіді студентів та порівняємо їх з отриманими результатами. Найнижчі показники студенти продемонстрували за критеріями точності розуміння, аргументованості, вільності, відносної мовної правильності та професійної спрямованості. Під час оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні великі труднощі у студентів викликало завдання доповнити речення. На нашу думку, це спричинено недостатнім запасом професійних термінів, що, як наслідок, зумовило важкість сприйняття відео. Найбільше проблем у студентів виникало в процесі ведення власне дискусії та відбору необхідних кліше для аргументації власних думок. Недостатня обізнаність студентів щодо процесу ведення дискусії, обмежений запас кліше та мовних засобів призвели до таких результатів. Також певні складнощі виникали в процесі ініціювання дискусій. Вважаємо, що причиною цього була недостатня впевненість студентів щодо коректності створених ними усних висловлювань. Низький показник критерію професійної спрямованості свідчить про недостатній запас професійно орієнтованих термінів. Характерними були також граматичні помилки, особливо під час утворення форми минулого часу, підрядних речень та відмінювання прикметників.

У таблиці 3.12 наведені середні показники коефіцієнтів навченості в експериментальних групах за результатами доекспериментального зрізу.

Згідно з аналізами результатів доекспериментального зрізу можемо підсумувати, що рівень сформованості умінь в ПОУС НМ у жодній з тестованих груп не досягає коефіцієнта навченості 0,7.

Розрахувавши коефіцієнт навченості в обох групах, перевіримо достовірність даних методом математичної статистики. Ми використали метод кутового перетворення Фішера φ^* . Суть полягає у порівнянні двох вибірок для з'ясування частоти наявності ефекту й визначення, яка частка не має ефекту [228, с. 157].

Результати доекспериментального зрізу у групах

Індекс групи	Отримані бали за окремими показниками													Середній бал	Середній коефіцієнт
	Аудіювання		ДМ				ММ				Спільні критерії				
	Розуміння загального змісту	Точність розуміння	Ситуативність	Ініціативність	Аргументованість	Реактивність	Зв'язність	Вільність	Повнота висловлювання	Досягнення комунікативної мети	Професійна спрямованість	Відносна мовна правильність	Темп мовлення		
ЕГ	5,2	4,5	5,0	4,7	4,3	5,0	5,2	4,9	5,1	4,8	4,5	5,3	5,5	4,9	0,49
КГ	5,3	4,5	5	4,7	4,2	4,9	5	4,5	4,9	4,7	4,2	5,2	5,2	4,8	0,48
Макс. показники	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	130	1

Для проведення підрахунків нам потрібно перевести відсоткові частки у величини центрального кута, який вимірюється у радіанах. Отже, кут φ_1 відповідає більшій відсотковій частці, а меншій частці – менший кут φ_2 . Чим більша величина φ^* , тим більша достовірність відмінностей [228, с. 158].

Оскільки відношення тут нелінійні, розрахунки проводяться за такою формулою: $\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{P})$, де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці.

Ми сформулювали дві статистичні гіпотези: H_0 – частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в одній групі не більша, ніж в іншій;

H_1 – частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в одній групі більша, ніж в іншій.

Побудуємо таблицю емпіричних частот для виявлення відмінностей між ЕГ та КГ відповідно до двох значень ознаки «є ефект», «немає ефекту».

Таблиця 3.14

Зіставлення результатів доекспериментального зрізу у групах

Індекс групи	«Є ефект»			«Нема ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% частка	φ^*	
ЕГ	3	12,5	0,723	21	87,5	2,419	24
КГ	2	8,3	0,584	22	91,7	2,557	24

Визначимо величини φ з відповідними відсотковими частками у кожній групі. Згідно з таблицею О.В. Сидоренко, $\varphi_1 = 0,723$; $\varphi_2 = 0,584$.

Проведемо розрахунок $\varphi^*_{емп.}$ за формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

$$\varphi^*_{емп.} = (0,723 - 0,584) \times \sqrt{\frac{576}{48}} = 0,139 \times \sqrt{12} = 0,139 \times 3,46 = 0,481.$$

Зіставимо отримане значення $\varphi^*_{емп.}$ з критичними значеннями $\varphi^*_{кр.}$, що відповідає прийнятим у психології рівням статистичної значущості [228, с. 162]:

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

$0 < 0,481$, отже, $\varphi^*_{емп.} < \varphi^*_{кр.}$.

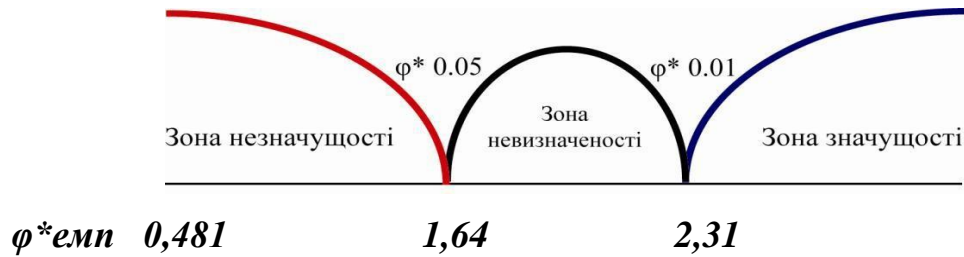


Рис. 3.1. Вісь значущості

Емпіричне значення (0,481) знаходиться в зоні незначущості (рис. 3.1). Тому отримані дані дозволяють відкинути гіпотезу H_1 і прийняти гіпотезу H_0 : – частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами доекспериментального зрізу, в одній групі не більша, ніж в іншій. Отже, робимо висновок, що ЕГ та КГ рівні.

Тепер розглянемо результати післяекспериментального зрізу в ЕГ та КГ. Середні показники доекспериментального та післяекспериментального зрізів в обох групах подано у табл. 3.14. Результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів показані у Додатку К.

Порівняємо середні показники доекспериментального та післяекспериментального зрізів в ЕГ та КГ.

Згідно з результатами доекспериментального зрізу в ЕГ та КГ ми виявили в студентів низький коефіцієнт навченості. Результати післяекспериментального зрізу демонструють, що учасники ЕГ досягли мінімально задовільного коефіцієнта навченості, внаслідок чого приріст коефіцієнта в ЕГ більший, ніж у КГ.

Унаочнимо середні показники післяекспериментального зрізу в ЕГ та КГ в таблиці 3.16. Результати післяекспериментального зрізу засвідчують, що студенти ЕГ досягли більшого коефіцієнта навченості, порівняно зі студентами КГ. Значно вирости показники ситуативності, досягнення комунікативної мети та темпу мовлення, також поліпшились показники аргументованості, повноти висловлювання та професійної спрямованості.

Опираючись на отримані дані, можемо зробити висновок, що експериментальна методика (ЕГ) виявилась ефективнішою.

Таблиця 3.15

**Середні показники доекспериментального
та післяекспериментального зрізів у групах**

Індекс групи	Зріз	Середній бал	Середній коефіцієнт навченості	Приріст коефіцієнта навченості
ЕГ	до	4,9	0,49	0,28
	після	7,7	0,77	
КГ	до	4,8	0,48	0,05
	після	5,3	0,53	
Максимальні показники		130	1	

Для достовірності отриманих результатів перевіримо дані за вищезгаданим критерієм Фішера.

Спочатку перевірку ефективності запропонованої методики проведемо по вертикалі. Для цього порівнюємо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів у кожній групі та сформулюємо статистичні гіпотези H_0 (нульову) про відсутність ефекту та H_1 (альтернативну) про значущість відмінностей.

Середні показники післяекспериментального зрізу у групах

Індекс групи	Отримані бали за окремими показниками												Середній бал	Середній коефіцієнт	
	Аудіювання		ДМ				ММ				Спільні критерії				
	Розуміння загального змісту	Точність розуміння	Ситуативність	Ініціативність	Аргументованість	Реактивність	Зв'язність	Вільність	Повнота висловлювання	Досягнення комунікативної мети	Професійна спрямованість	Відносна мовна правильність			Темп мовлення
ЕГ	8,5	7,3	8,1	7,75	7,8	7,75	7,4	7,1	7,8	8,0	7,3	7,0	8,0	7,7	0,77
КР	6,1	4,8	5,6	5,25	4,7	4,9	5,7	4,9	5,2	5,5	4,6	5,6	6,4	5,3	0,53
Макс. показники	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	130	1

Спочатку перевіримо статистичну значущість відмінностей в ЕГ. Для цього визначимо відсоткові частки за показниками «є ефект», «нема ефекту» та сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 – частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості 0,7 у ЕГ, за результатами післяекспериментального зрізу, не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу;

H_1 – частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнту навченості 0,7 у ЕГ, за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

За таблицею О.В. Сидоренко ми отримали такі показники кута φ^* : $\varphi 1$ – 2,300; $\varphi 2$ – 0,723.

**Зіставлення результатів доекспериментального
та післяекспериментального зрізів у ЕГ**

Індекс групи	«Є ефект»			«Нема ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% Частка	φ^*	
Доексперим	3	12,5	0,723	21	87,5	2,419	24
Післяексперим	20	83,3	2,300	4	16,7	0,839	24

Проведемо розрахунки за формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1; n_2 – це кількість спостережень у вибірці 2.

$$\text{Отже, } (2,300 - 0,723) \times \sqrt{\frac{576}{48}} = 1,577 \times \sqrt{12} = 1,577 \times 3,46 = 5,456.$$

Зіставимо отримане значення $\varphi^*_{емп}$ з критичними значеннями $\varphi^*_{кр}$, що відповідає прийнятим у психології рівням статистичної значущості [228, с. 162]:

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

$$5,456 > 2,31, \text{ отже, } \varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}.$$

Емпіричне значення (5,456) знаходиться в зоні значущості. Це дозволяє нам відкинути гіпотезу H_0 і вважати правильною гіпотезу H_1 . Отримані дані доводять, що частка студентів, які досягли мінімального коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу. Це доводить, що запропонована методика в ЕГ ефективна. Відобразимо отримані результати на осі значущості:

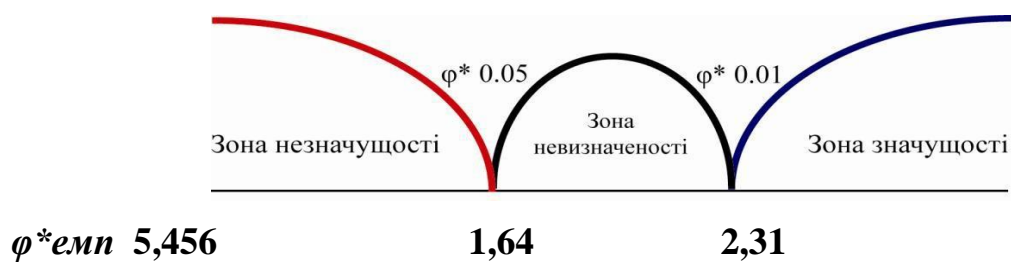


Рис. 3.2. Вісь значущості

Тепер визначимо статистичну значущість відмінностей у КГ. Гіпотези ми сформулювали так:

H_0 – частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості 0,7 у КГ, за результатами післяекспериментального зрізу, не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу;

H_1 – частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості 0,7 у КГ, за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу.

Таблиця 3.18

**Зіставлення результатів доекспериментального
та післяекспериментального зрізів у КГ**

Індекс групи	«Є ефект»			«Нема ефекту»			Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	φ^*	К-сть осіб	% Частка	φ^*	
Доексперим	2	8,3	0,584	22	91,7	2,557	24
Післяексперим	3	12,5	0,723	21	87,5	2,419	24

За таблицею О.В. Сидоренко ми, отримали такі показники кута φ^* : φ_1 – 0,723; φ_2 – 0,584.

Проведемо розрахунки за формулою $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$, де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці, φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1; n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

$$\text{Отже, } (0,723 - 0,584) \times \sqrt{\frac{576}{48}} = 0,139 \times \sqrt{12} = 0,139 \times 3,46 = 0,480.$$

Зіставимо отримане значення $\varphi^*_{емп}$ з критичними значеннями $\varphi^*_{кр}$, що відповідає прийнятим у психології рівням статистичної значущості [228, с. 162]:

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

$$0,480 < 2,31, \text{ отже, } \varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}.$$

Емпіричне значення (0,480) знаходиться в зоні незначущості. Згідно з отриманими результатами, ми відкидаємо гіпотезу H_1 . Це доводить, що частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості 0,7 у КГ, за результатами післяекспериментального зрізу, не більша, ніж за результатами доекспериментального зрізу. Згідно зі статистичними даними робимо висновок, що традиційна методика неефективна. Отримані результати відобразимо на осі значущості:

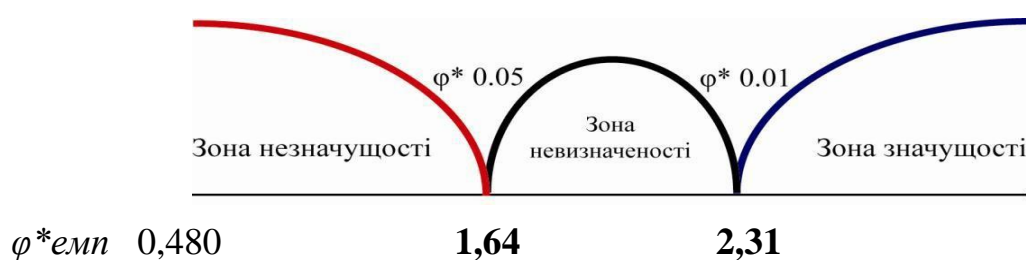


Рис. 3.3. Вісь значущості

Після експериментального навчання ми провели опитування студентів, метою якого було оцінити ставлення учасників експерименту до запропонованої методики. Результати опитування показують позитивне ставлення студентів до запропонованої методики. 77% опитуваних зауважили, що запропоновані завдання сприяли підвищенню їх рівня професійно орієнтованого усного спілкування. 83% відмітили підвищення мотивації у результаті виконання завдань та оцінили запропонований комплекс вправ на «добре». 79% зауважили, що запропоновані теми цікаві, їх оцінили високим балом. Найбільші труднощі у 38% студентів викликало вміння вести дискусію, у 23% – завдання на опрацювання лексичного матеріалу, у 15% труднощі виникали під час виконання завдань на формування кейсів. Серед досягнень, які студенти помітили після проведення експериментального навчання, були зменшення страху помилок під час усного спілкування, поліпшення вмінь ведення дискусії, значне поповнення запасу слів.

Отже, згідно з результатами експериментальної перевірки методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, було досягнуто мети та завдань експерименту. На основі математичних розрахунків доведено ефективність запропонованої методики, яка сприяє підвищенню рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

У наступному підрозділі запропонуємо методичні рекомендації для викладачів щодо навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

3.3. Методичні рекомендації щодо навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

Отримані результати експериментального дослідження свідчать про ефективність розробленої нами методики, що дає підстави сформулювати методичні рекомендації стосовно навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Особливості професійно орієнтованого навчання залежать, перш за все, від *цілей* та професійних потреб тих, хто навчається. Домінантною ціллю навчання професійно орієнтованого спілкування є практична. В межах цієї цілі Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти передбачено формування умінь та навичок усного спілкування на рівні B2 [96]. Не менш вагома й професійна ціль навчання. Професійна мета втілюється через професійну спрямованість навчання НМ, що в свою чергу зумовлюється необхідними для навчання знаннями: знання комунікативних ситуацій, особливостей професійного спілкування в контексті сфери соціальної роботи.

Звісно, в процесі навчання майбутніх соціальних працівників важливу роль відіграють усі цілі навчання, описані нами у підрозділі 1.4.

Ефективність розробки вправ і завдань для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ залежить, перш за все, від визначення типових комунікативних ситуацій професійно орієнтованого спілкування (інформування клієнтів стосовно різних соціальних служб та організацій; встановлення довірливих контактів з клієнтами; підтримка життєдіяльності громадян; профілактична робота; налагодження співпраці з іноземними клієнтами; посередницька робота між клієнтом та державою; консультування; реабілітація; виступи на конференціях) і комунікативних намірів спілкування (презентувати та конкретизувати інформацію, переконувати та прихилити, аргументувати, ініціювати розмову, закликати до дій, демонструвати дані).

Визначивши основні цілі навчання, комунікативні ситуації та наміри ПОУС НМ, необхідно враховувати навички й уміння, якими повинні оволодіти в процесі навчання майбутні соціальні працівники. Рекомендуємо розділити їх на мовленнєві, когнітивно-розумові та організаційні. Розуміння необхідних навичок та вмінь дозволить ефективно організовувати навчальний процес, зосереджуючись на тих складових навчання, які будуть потрібні майбутнім соціальним працівникам в їх професійній діяльності.

Доцільно також зважати на індивідуально-психологічні особливості студентів, такі як пам'ять, мислення, увага, сприймання, мотивація, які належать до психічних процесів і пов'язані із УС.

Навчаючи майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, рекомендуємо дотримуватись таких принципів навчання: індивідуалізації, активності, диференціації та інтеграції, інтеграції з дисциплінами фаху, автентичності навчальних матеріалів, комунікативної спрямованості, ситуативної організації навчання. Згідно з окресленими принципами розглянемо особливості організації навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Навчання спілкування разом із його складовими компонентами, говорінням та аудіюванням, вважається найважчим для опанування. Про це свідчать страх студентів робити помилки, низький словниковий запас професійно орієнтованих термінів, тематика занять, недостатня вмотивованість студентів у процесі навчання. Перш за все потрібно організувати та оптимізувати процес навчання так, щоб максимально створити сприятливі умови для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, враховувати індивідуальні потреби студентів, а також підвищувати мотивацію до навчання, шляхом використання сучасних групових форм і методів навчання, які активізують навчальну діяльність у групах, малих групах та парах. До таких належать карусель, акваріум, мозковий штурм, метод «пазл» (Wirbelgruppe), класна прогулянка (Klassenspaziergang). Необхідно також підтримувати студентів під час виконання вправ і завдань на розвиток навичок та вмінь аудіювання, а також у процесі породження усних висловлювань у ДМ

та ММ. Зокрема, забезпечити зворотний зв'язок та давати відгуки щодо виконаних видів робіт, акцентувати увагу на позитивних аспектах та на прогресі.

Враховуючи обмежену кількість аудиторних годин, викладач повинен організувати навчання, щоб частина завдань відводилась на самостійне опрацювання. Практичну реалізацію навчання уможливить кейс-технологія. Як відомо, існують дві можливості щодо застосування в умовах навчання цієї технології. Релевантним для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ ми вважаємо створення навчально-дослідницьких кейсів студентами самостійно. На самостійне опрацювання виносяться завдання щодо пошуку, відбору та аналізу проблемної ситуації, пошук шляхів її вирішення, збір та систематизація, необхідної для цього інформації. Протягом аудиторної роботи студенти презентують свої навчально-дослідницькі кейси та обговорюють кейси, створені іншими учасниками, створюючи в такий спосіб умови для проведення дискусії. Такий спосіб застосування технології на занятті з НМ підвищує мотивацію до навчання, сприяє кращому формуванню навичок та умінь ПОУС майбутніх соціальних працівників та позитивно впливає на розвиток професійної складової навчання.

Необхідно також підкреслити важливість відбору навчального матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, що зумовлено ефективністю формування необхідних навичок, умінь та знань. Рекомендовано до використання автентичні матеріали різної форми подачі: аудіо- та відеофонограми, друковані тексти, оскільки такі матеріали можуть слугувати прикладами ПОУС у формах діалогів та монологів. Відбір матеріалів рекомендовано здійснювати, опираючись на такі критерії: автентичності, тематичності, новизни та актуальності, мотиваційності, ситуативності авторитетності джерела, професійної спрямованості, лексичної насиченості. Для відбору аудіо- та відеофонограм наголошуємо на важливості додаткових критеріїв як домінувальної ролі відеоряду над аудіорядом, тривалості звучання та темпу мовлення.

Відібрані матеріали для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ повинні містити приклади реальної професійної діяльності соціальних працівників, відповідати справжнім намірам спілкування, відтак бути автентичними та професійно орієнтованими.

Відображення тем та реалій, що притаманні сфері соціальної роботи, а також розширення фонових та професійно орієнтованих знань стимулюватимуть навчальну й комунікативну активність майбутніх фахівців, створюючи можливості та ситуації для висловлення власних суджень або презентації певної інформації.

Здійснюючи відбір навчальних матеріалів, необхідно зважати на джерела відбору. Зокрема, рекомендуємо опиратись на фахові сайти, блоги, канали YouTube, які містять актуальну проблематику та відображають реальний стан соціальної роботи в Німеччині.

ПОУС НМ зумовлено також вивченням професійно забарвленої термінології, яка має бути представлена у навчальних матеріалах, які в процесі навчання будуть застосовуватись майбутніми соціальними працівниками під час створення усних висловлювань. Проте тексти та аудіо- і відеофонограми не повинні бути перенасиченими новими лексичними одиницями, оскільки це спричинить труднощі у їх сприйнятті та розумінні.

Найбільш вживані у сфері соціальної роботи діалог-розпитування, діалог-дискусія, монолог-розповідь, монолог-презентація. Зважаючи на поширеність функціональних типів діалогів та монологів в умовах професійної діяльності, рекомендуємо зосереджувати увагу в процесі навчання майбутніх соціальних працівників саме них. Навчаючи ДМ та ММ, слід зважати на структурно-композиційну побудову кожного із запропонованих функціональних типів УС.

Особливу увагу варто також приділяти навчання професійно спрямованої термінології, оскільки незнання фахової лексики спричинить труднощі у процесі іншомовного спілкування. Для спілкування у сфері соціальної роботи характерне

вживання іменників, багатокомпонентних слів, стилістичних засобів, таких як фразеологічні одиниці, метафори, метонімія, порівняння.

Навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ рекомендуємо проводити у три етапи, із застосуванням кейс-технології: підготовчий, основний, завершальний. Розглянемо детальніше кожен із них.

Підготовчий етап має на меті виконання двох завдань: перше зумовлене формуванням загальних умінь, обов'язкових для творення усного спілкування (фонетичних, лексичних, граматичних навичок, навичок аудіювання), метою другого завдання є активізація фонових та професійно орієнтованих знань про соціальну роботу в Німеччині.

На основному етапі доцільно розвивати вміння ДМ і ММ та вмінь аудіювання, зокрема вживати мовленнєві формули та засоби міжфразового зв'язку в діалозі-розпитуванні й монологі-розповіді, аргументувати, презентувати інформацію. Беручи до уваги те, що навчально-дослідницькі кейси укладаються студентами самостійно, доцільно також розвивати у майбутніх соціальних працівників вміння критичного мислення та вмінь, потрібних для опрацювання інформаційного матеріалу, тобто аналізувати, збирати та систематизувати інформацію, а також висловлення власної думки.

Завершальний етап поділяється на 2 підетапи, кожен з яких виконує свої функції. Метою першого підетапу є самостійне формування студентами навчально-дослідницьких кейсів. Як ми вже зауважували у підрозділі 1.1 особливістю навчально-дослідницького кейсу є те, що студенти дискутують та аналізують кейси, написані та продемонстровані іншими студентами.

Відбір проблемної ситуації відбувається в рамках визначеної теми. Вважаємо, що такий спосіб впровадження кейс-технології дасть змогу максимально наблизити процес навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності, спонукатиме до критичного мислення, а також дасть змогу автоматизувати навички й вміння, набуті на попередніх етапах навчання.

Укладання навчально-дослідницьких кейсів майбутніми соціальними працівниками відбувається в умовах позааудиторної роботи відповідно до запропонованої структури, а також з огляду на вимоги до укладання навчально-дослідницьких кейсів: автентичність (джерел та ситуацій), проблемність, новизна та актуальність, авторитетність джерела, інформаційна насиченість. Наведемо приклад кейсу, укладеного відповідно до запропонованих вимог і структури.

Навчально-дослідницький кейс на тему:

Abhängigkeit

Einstieg

Abhängiges Verhalten ist ein Teufelskreis: durch den Konsum von Alkohol, Drogen oder Medikamenten versuchen die Leute eine unbefriedigende und als unerträglich erlebte Situation scheinbar verbessern. Lässt die Wirkung der Substanz aber nach, kommt es im wahrsten Sinne des Wortes zu einer "Ernüchterung", weil die Situation sich nicht verändert hat. Oft erscheint sie sogar noch unerträglicher, so dass die Person jetzt erst recht die Substanz "braucht", um der Situation zu entfliehen. Deshalb ist es heutzutage ein großes Problem für die Gesellschaft.

Fallbetrachtung und Hintergrund

Frau Adler ist 38 Jahre alt. Mit 17 Jahren probierte sie erstmals illegale Substanzen wie Haschisch oder Amphetamine. Sie absolvierte eine Ausbildung zur Zahnarthelferin und arbeitete mehrere Jahre in ihrem Beruf. Mit 24 Jahre kam sie über eine neue Clique erstmals in Kontakt mit Heroin und Kokain, experimentierte mit diesen Substanzen, bis sich erstmals ein körperlicher Entzug von Opiaten einstellte. Nach der Trennung von ihrem Partner war Frau Adler zunehmend überfordert mit der Erziehung der Kinder, der Bewältigung des Alltags und massiven Schulden. Im Zuge dessen steigerte sich ihr Beikonsum von Benzodiazepinen und Alkohol zur Substitution. Jetzt ist Frau Adler motiviert schädliche Substanzen nicht jeden Tag zu konsumieren, um in der Zukunft die Situation zu verändern. Auch möchte sie Kontakt mit ihren Kindern zu erneuern.

Hilfesritte

Frau Adler nimmt seit langer Zeit Drogen. Diese Sucht ruinierte ihr Leben, ruinierte ihre Familie. Sie will alles zurück, um von vorne zu beginnen. Nur braucht man noch mehr Information über ihre Familie und Beziehungen mit den Eltern. Deshalb schlagen wir vor eine Hilfe durch konfrontative Arbeit und motivierende Gesprächsführung einzubauen.

Aus der Situation ist es klar, dass Frau Adler ihre Lebenssituation verändern möchte, trotzdem kehrt sie von Zeit zu Zeit zum Konsum zurück. An dieser Stelle ist es wichtig der Klientin

ein Respekt zu zeigen und ihre Aufmerksamkeit darauf achten, dass ihre Worte den Handlungen widersprechen. Dann sollen wir mit Hilfe der Motivationsgespräche Frau Adler dazu motivieren, die Behandlung weiterzuführen. Das ermöglicht ihre Zukunft zu planen.

In diesem Fall werden wir weitere Hilfe initiieren:

- psychologische Behandlung/Beratung;
- ärztliche Versorgung;
- sozialpädagogische Familienhilfe, Rechtsanwalt, Gericht;
- individuelle Therapie sowie Gruppentherapie.

Evaluation

Wenn Frau Adler die Angelegenheit nicht selbst in die Hand nimmt und sich nicht an Spezialisten wendet, die ihr helfen können, ist das Ergebnis sehr schlecht. Kinder können von ihr genommen werden, oder schlimmer noch, sie kann an diesen Drogen sterben.

Zusammenfassung

Zusammenfassend möchten wir sagen, dass ganz oft stehen folgende Faktoren im Zusammenhang mit Abhängigkeit: Selbstunsicherheit und Komplexe, Spaß an Verbotenem und Risiko, Langeweile, Beeinflussbarkeit, Problemverdrängung, Leistungssteigerung, Kontaktstörungen und Geltungsdrang. Diese Faktoren führen in Kombination mit der Drogenwirkung dazu, dass Abhängigkeit geradezu erlernt wird. Die Aufgabe der Sozialarbeiter ist diesem Fall eine vielseitige Hilfe zu initiieren, wobei Psychologe, Anwälte und Ärzte helfen können. Wichtig ist immer einen Klienten zu motivieren und zu unterstützen.

Другий підетап реалізується безпосередньо в аудиторії. Спочатку студенти презентують свої кейси відповідно до визначених вимог. Згодом відбувається дискусія стосовно запропонованих кроків допомоги. В межах дискусії студенти шляхом розпитувань ставлять одне одному релевантні запитання, аргументують свій вибір і пропонують альтернативні шляхи вирішення проблемних ситуацій. На завершення здійснюється аналіз проведених презентацій та дискусій. Доцільно також на цьому етапі проводити вдосконалення мовленнєвих умінь аудіювання.

Створений комплекс вправ для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ повинен корелювати з визначеними етапами, а вправи і завдання – сприяти поетапному формуванню вмінь усного спілкування, а також навичок та умінь, необхідних для майбутньої

професійної діяльності студентів. Усі запропоновані нами підсистеми вправ і завдань передбачають різні види аудиторної та позааудиторної роботи, є мотивуючими, спрямовані на активізацію створення майбутніми соціальними працівниками ПОУС НМ, а також уможливають розвиток умінь укладати навчально-дослідницький кейс. Наведемо нижче рекомендовані підсистеми вправ і завдань.

Підсистема 1. Вправи для розвитку фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок аудіювання, які містять відповідні групи вправ, а також підгрупу вправ для активізації фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині.

Вправи цієї підсистеми спрямовані на автоматизацію фонетичних, лексичних та граматичних навичок, передбачають фронтальні та групові форми робіт. Залежно від обсягу вправи рекомендовано деякі з них давати на самостійне опрацювання.

Підсистема 2. Вправи для розвитку вмій ДМ і ММ та умінь аудіювання. Вправи та завдання для розвитку умінь укладати навчально-дослідницький кейс. У межах цієї підсистеми передбачене виконання подвійного завдання, що зумовило відбір груп вправ для розвитку умінь діалогу-розпитування, монологу-розповіді, для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання. Тобто ці вправи спрямовані на розвиток умінь породжувати та сприймати усні висловлювання. Вправи та завдання для розвитку умінь шукати й аналізувати інформацію, а також для розвитку умінь аргументувати, презентувати інформацію, передбачають операції, які будуть необхідні в подальшому студентам для укладання та підготовки презентації їх навчально-дослідницьких кейсів.

Підсистема 3. Вправи та завдання для удосконалення вмій укладати навчально-дослідницький кейс. Вправи та завдання для вдосконалення вмій професійно-орієнтованого ДМ, ММ та аудіювання.

Впровадження цих груп вправ і завдань відбувається в умовах позааудиторної та аудиторної робіт. Так, укладання студентами кейсів

передбачено в межах самостійної позааудиторної роботи. Для виконання цього завдання ми рекомендуємо формувати малі групи, оскільки це дозволить студентам ефективніше організувати процес роботи над кейсами. Презентація та обговорення результатів опрацювання навчально-дослідницьких кейсів відбувається в аудиторії. Вправи та завдання цієї підсистеми повинні спонукати до мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів, критичного мислення та ведення активної дискусії, а також розвивати рефлексивні вміння.

В основі запропонованої моделі організації навчання пропонуємо розподілити рівномірно години аудиторної та самостійної роботи. Під час розрахунку годин варто врахувати факт інтегрованого формування умінь УС з іншими мовними та мовленнєвими вміннями. У межах одного змістового модуля ми впроваджуємо описані нами у підрозділі 2.2 етапи навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, що реалізуються у відповідних підсистемах вправ і завдань. У рамках кожного наступного модуля реалізується такий самий цикл, але на іншу тему.

Рекомендовано здійснювати такі види контролю, як поточний, підсумковий, індивідуальний, фронтальний, груповий, усний, само- та взаємоконтроль. Поточний контроль, зокрема індивідуальний та фронтальний пропонуємо здійснювати викладачем. Під час проведення само- та взаємоконтролю доцільно опиратись на запропоновані вимоги укладання навчально-дослідницьких кейсів, які слугують критеріями для здійснення само- та самооцінювання. Відобразимо їх у таблиці 3.19, де + означає відповідність вимозі, – невідповідність вимозі, +/- часткова відповідність вимозі.

Таблиця 3.19

Вимога	Відповідність вимозі
Автентичність (джерела та ситуації)	+/-
Проблемність	+/-
Новизна та актуальність	+/-
Авторитетність джерела	+/-
Інформаційна насиченість	+/-

Для визначення рівня сформованості вмінь у ПОУС НМ варто проводити рубіжний контроль у кінці теми та підсумковий контроль по завершенні навчального модуля.

Отже, в цьому підрозділі ми описали методичні рекомендації щодо навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Висновки до розділу 3

Перевірка результатів дисертаційного дослідження відбувалася шляхом проведення експерименту. Експеримент проведено у 2020 н.р. на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича серед студентів, що навчаються на факультетах психології, педагогіки та соціальної роботи і на філологічному факультеті за спеціальностями 231 «Соціальна робота» та 232 «Соціальне забезпечення»; Тернопільського

національного університету імені Володимира Гнатюка серед студентів факультету педагогіки та психології спеціальності 231 «Соціальна робота»; Волинського національного університету імені Лесі Українки на факультеті педагогічної освіти та соціальної роботи спеціальності 231 «Соціальна робота»; Херсонського державного університету серед студентів факультету психології, історії та соціології спеціальності 231 «Соціальна робота»; Ужгородського національного університету на факультеті суспільних наук серед студентів спеціальності 231 «Соціальна робота».

В експерименті взяли участь 48 студентів 1-го та 2-го курсів. Учасники експериментального навчання були розподілені на експериментальну та контрольну групи.

Неварійовані величини – кількість студентів у групах, вихідний рівень сформованості компетентності в усному спілкуванні, завдання до- та післяекспериментального тестування, навчальні матеріали, тривалість експериментального навчання, критерії оцінювання.

До варійованої величини ми віднесли методiku навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, яка передбачала відповідний зміст та принципи навчання, відбір матеріалів згідно з визначеними критеріями, особливий характер застосування кейс-технології, реалізацію розробленої системи вправ, що корелює з етапами навчання.

Результати експериментального навчання перевірялися методом кутового перетворення Фішера φ . Дані експерименту підтвердили дієвість запропонованої методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ є дієвою. Після завершення експериментального навчання ми провели опитування студентів із метою виявлення їх особистих вражень від запропонованої методики. Опитування довело ефективність та успішність застосування нашої методики.

Позитивні результати експериментального навчання дозволили сформулювати методичні рекомендації для викладачів стосовно навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Основні положення розділу викладено в таких публікаціях: [27; 287].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено методика навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

1. Аналіз праць, релевантних до нашої наукової розвідки здійснений на основі застосування системного, парадигмального, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, професійно орієнтованого, рівневого та рефлексивного підходів, які стали методологічними орієнтирами при вивченні проблеми навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. В ході аналізу виявлені основні теоретичні передумови, які будуть враховані під час формування методики навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, зауважено, що спілкування включає в себе говоріння й аудіювання. Охарактеризовано поняття ПОУС НМ майбутніх соціальних працівників, під яким ми розуміємо вид усного спілкування, який включає сприймання та продукування усного висловлювання у діалогічній і монологічній формах, передбачає реалізацію діяльності в соціальній і особистісній сферах, взаємодію учасників спілкування в межах професійної діяльності. Зроблено висновок, що спілкування є інструментом професійної діяльності та засобом особистісного розвитку майбутніх соціальних працівників.

Для уможливлення реалізації підходів, а також для створення ефективної методики навчання ми охарактеризували актуальні технології навчання іноземних мов, зокрема кейс-технологію, та здійснили узагальнену класифікацію кейсів за їх ознаками. Внаслідок аналізу досліджень, присвячених впровадженню кейс-технології в навчальний процес, виокремили кейс-технологію як ефективну технологію навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. Релевантним для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ визнали впровадження кейс-технології, де учасники навчального процесу самостійно укладали кейси. Враховуючи особливості

навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, описавши основні компоненти застосування кейс-технології (цільовий, мотиваційний, змістовий, рефлексивний і професійно орієнтований), а також окресливши функції кейсу (навчальна, дослідницька, аналітична, прогнозуюча, практична), визначили такий кейс як навчально-дослідницький, під яким ми розуміємо опис реальної проблемної ситуації, що передбачає самостійну його підготовку учасниками навчального процесу для аналізу, формулювання проблеми і вироблення можливих шляхів її розв'язання та інтегрованого формування у майбутніх соціальних працівників умінь і навичок ПОУС німецькою мовою в межах тематики їх майбутньої професійної діяльності. На основі теоретичного аналізу джерельної бази й особистого педагогічного досвіду описані дидактично-методичні та когнітивно-психологічні переваги застосування навчально-дослідницького кейсу для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, а також вимоги до укладання навчально-дослідницьких кейсів, зокрема автентичність (джерел та ситуацій), проблемність, новизна та актуальність, авторитетність джерела, інформаційна насиченість.

Не менш важливе для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ врахування психолінгвістичних особливостей. Зокрема, ми проаналізували функціонування психічних процесів мислення, пам'яті, уваги, сприймання, мотивації. Для навчання ПОУС НМ потрібно розвивати у майбутніх соціальних працівників критичне мислення, спрямовувати навчання на розвиток стратегій запам'ятовування, сприяти активізації уваги та сприймання, застосовувати вправи для підвищення мотивації до вивчення НМ.

На основі аналізу лінгвістичних особливостей ПОУС НМ сфери соціальної роботи встановили, що сфера соціальної роботи характеризується комунікативним та професійним дискурсом і з'ясували, що в межах УС соціального працівника переважають офіційно-діловий, розмовний та науковий стилі. Характеристика лінгвістичних особливостей ПОУС НМ, в ході якої були описані функціональні види діалогів (діалог-розпитування,

діалог-дискусія) та монологів (монолог-розповідь, монолог-презентація) притаманних сфері соціальної роботи, була здійснена на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях. Проведений аналіз дозволив нам висновувати, що спілкування соціального працівника характеризується точністю та ясністю висловлення думки, йому притаманне вживання численних стилістичних засобів (фразеологізмів, метафор, метонімії, порівняння), граматичних конструкцій. Ми дослідили й охарактеризували лінгвістично-структурні особливості термінологічного апарату сфери «Соціальна робота», що дозволило нам виявити ядро (терміни сфери соціальної роботи) та периферію (терміни суміжних сфер). На основі аналізу термінологічних одиниць сфери соціальної роботи констатовано наявність загальних, видових, базисних і похідних термінів, а також запозичень. Особливостями морфологічно-синтаксичної структури є словоскладання як основний спосіб творення термінів. За кількістю компонентів наявні двокомпонентні, трикомпонентні та чотирикомпонентні терміни. На основі морфологічного аналізу терміни утворюються за схемою іменник+іменник, прикметник+іменник, прикметник+прикметник, а також за допомогою додавання відповідних суфіксів. Установлено, що в межах сфери соціальної роботи терміни утворюють термінологічні поля.

2. Було конкретизовано принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. З'ясовано, що ефективність навчального процесу повинна забезпечуватися принципами індивідуалізації, активності, диференціації та інтеграції, інтеграції з дисциплінами фаху, автентичності навчальних матеріалів, комунікативної спрямованості, ситуативної організації навчання. Охарактеризовані практична та професійна цілі навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ як домінантні, а також освітня, розвивальна й виховна. В межах змісту навчання були охарактеризовані предметний компонент, який включає сфери, види спілкування, ситуації та роді, комунікативні цілі, наміри, теми, проблеми, мовленнєвий матеріал, лінгвосоціокультурний матеріал, мовний матеріал, навчальні та комунікативні

стратегії, та процесуальний компонент, який містить мовленнєві вміння і навички, навички оперуванням лінгвосоціокультурним матеріалом, уміння вступати в комунікативні стосунки, опанування лексичними, граматичними, фонетичними навичками, навчальними та комунікативними стратегіями, відповідні вправи для їх розвитку та знання.

3. Одиницями відбору навчальних матеріалів для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ визначено письмові та усні тексти різної форми подачі, тобто аудіо- та відеофонограми, а також письмові тексти. Відбір навчальних матеріалів відбувався з урахування психолінгвістичних особливостей, мети навчання, вимог чинних нормативних документів, особливостей організаційного процесу для навчання та досвіду вчених стосовно проблеми формування критеріїв відбору навчальних матеріалів.

Ми виділили такі критерії відбору навчальних матеріалів для навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ: автентичність, тематичність, новизна та актуальність, мотиваційність, ситуативність, авторитетність джерела, професійна спрямованість, лексична насиченість. Окрім виділених критеріїв, виокремлюємо також додаткові критерії домінувальної ролі відеоряду над аудіорядом, тривалості звучання та темпу мовлення, які належать до критеріїв відбору аудіо- та відеоматеріалів.

4. Навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ пропонується проводити в три етапи. На підготовчому етапі передбачені розвиток фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок в аудіюванні, активізація фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині. Основний етап має на меті розвиток вмінь ДМ і ММ та мовленнєвих умінь аудіювання, укласти навчально-дослідницький кейс, збирати й аналізувати інформацію, а також аргументувати та презентувати інформацію. Завершальний етап доцільно поділяти на два підетапи, де метою 1-го підетапу є вдосконалення умінь формувати навчально-дослідницький кейс, а метою 2-го підетапу –

удосконалення умінь професійно орієнтованого ДМ, ММ та аудіювання. Розроблено систему вправ та завдань, яка синхронізується із запропонованими етапами і складається із трьох підсистем вправ, а також відповідних груп вправ і завдань. Перша підсистема вправ містить групи вправ для розвитку фонетичних навичок, лексичних навичок говоріння, граматичних навичок говоріння, аудіювання, вправи на активізацію фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині. Друга підсистема вправ передбачала такі групи вправ: вправи для розвитку умінь складати діалог-розпитування, монолог-розповідь, для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання, для вироблення умінь збирати та аналізувати інформацію, для розвитку умінь аргументувати та презентувати інформацію. Метою третьої підсистеми вправ визначено виконання завдань для удосконалення умінь збирати та аналізувати інформацію, аргументувати й презентувати інформацію, для розвитку умінь ведення підготовленого монологу-презентації, умінь діалогу-дискусії.

Запропонована модель організації навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ, що дає можливість реалізувати підсистеми вправ і завдань, які корелюють з етапами навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ. У межах годинної сітки модель організації навчання реалізовується так: на один семестр виділено 120 годин, де 60 годин аудиторної та 60 годин самостійної роботи. Відповідно до особливостей запропонованої методики навчання, розподіл годин між аудиторною і самостійною роботою ми здійснили рівномірно. Запропонована модель організації навчання передбачає такі види контролю: поточний, підсумковий, індивідуальний, фронтальний, груповий, усний, само- взаємоконтроль.

5. Результати експериментального навчання перевірялися методом кутового перетворення Фішера φ *. За даними експерименту виявлено, що запропонована методика навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ дієва. Після завершення експериментального навчання ми провели опитування студентів із метою з'ясування їх особистих вражень від

запропонованої методики. Опитування засвідчило ефективність та успішність застосування нашої методики. Позитивні результати експериментального навчання дозволили сформулювати методичні рекомендації для викладачів стосовно навчання майбутніх соціальних працівників ПОУС НМ.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики навчання майбутніх соціальних працівників інших мовних та мовленнєвих компетентностей на основі ПОУС із використанням інформаційно-комунікативних технологій навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Абаньшина А. С., Курликова Л. В. Мультисенсорный метод як засіб формування мовної компетентності та стійкої мотивації школярів до вивчення англійської мови. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ*: матеріали II Міжнародної конференції, 12 квітня, Харків, 2013. С. 13–14.
3. Абрамова М. Немецкий язык в социальной работе. Профессионально : учебное пособие. Москва : Курс, 2018. 128 с.
4. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 303 с.
5. Академічний тлумачний словник української мови. URL : <http://sum.in.ua/>.
6. Аленченкова А. В. Развитие рефлексивной культуры слушателей в процессе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед наук : 13.00.02. Орел, 2016. 193 с.
7. Андреасян И. М. Методика обучения связной речи в VIII классе школы с преподаванием ряда предметов на английском языке : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Минск, 1979. 194 с.
8. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : дис. ... канд. пед наук : 13.00.08. Ростов на Дону, 2007. 232 с.
9. Андронік Н. П. Оцінювання рівня сформованості дискусійних умінь полі логічного мовлення студентів мовних вищих навчальних закладів. *Горизонты образования*. 2012. № 3. Том 2 (36). С. 7–11.

10. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : ЛЕНАНД, 2018. 368 с.

11. Баб'юк О. В. Методика формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун. ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 276 с.

12. Бабаян В. Н., Круглова С. Л. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик. *Вестник Костромского государственного университета*. 2016. № 22(3). С. 155–159.

13. Барсук С. Л. Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2016. 258 с.

14. Бартош І. А. Лінгвістична характеристика німецькомовного усного мовлення соціальних працівників. *Філологія та лінгвістика в сучасному світі* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, (30–31 серпня) Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 74–76.

15. Бартош І. А. Використання сучасних технологій навчання майбутніх працівників соціальної сфери. *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку* : міжнародна науково-практична конференція (25–26 листопада) Одеса : Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2016. С. 119–121.

16. Бартош І. А. Відбір навчальних матеріалів для формування у майбутніх соціальних працівників вмінь усного мовлення німецької мовою. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Вип. 29. Том 1. С. 174–180.

17. Бартош І. А. Врахування психологічних особливостей під час навчання німецькомовного усного спілкування майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та*

професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика : матеріали доповідей та повідомлень міжнародної науково-практичної конференції (14 вересня) Ужгород : Ужгородський національний університет, 2018. С. 13–14.

18. Бартош І. А. Етапи формування у майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного мовлення німецькою мовою : міжнародна науково-практична конференція Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Київ, 5–6 лютого 2021 р.

19. Бартош І. А. Інтерактивні технології у навчанні діалогічного мовлення студентів спеціальності «Соціальна робота». *Актуальні проблеми іноземної філології та освітньокультурний процес* (8–9 грудня) Тернопіль, 2017. С. 165–167.

20. Бартош І. А. Лінгвістичні особливості термінологічного апарату сфери соціальної роботи. *Мова та література у полікультурному просторі*: міжнародна науково-практична конференція (7–8 лютого) Львів : Наукова філологічна організація «ЛОГОС», 2020. С. 48–50.

21. Бартош І. А. Метод кейсів в процесі формування усного мовлення у майбутніх соціальних працівників. *Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування* : матеріали II науково-практичної конференції (19-20 червня) Харків : Молодий вчений, 2020. С. 33–35.

22. Бартош І. А. Навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників соціальної сфери шляхом застосування інтерактивних технологій. *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку* : міжнародна науково-практична конференція (27–28 травня) Одеса: Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2016. С. 116–118.

23. Бартош І. А. Професійно орієнтоване німецькомовне усне мовлення соціальних працівників: лінгвістичний аспект. *Науковий журнал Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*. 2020. № 7 (101). С. 129–141.

24. Бартош І. А. Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням / Berufsbezogenes Deutsch» першого (бакалаврського) рівня освіти за спеціальністю: Соціальна робота. Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2020. 6 с.

25. Бартош І. А. Сучасні технології навчання говоріння німецькою мовою майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2016. № 1. С. 101–106.

26. Бартош І. А. Теоретичне обґрунтування системи вправ для формування професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх працівників соціальної сфери німецькою мовою. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. 2020. № 3. С. 81–90.

27. Бартош І. А., Лабінська Б. І. *Deutsch für Soziale Arbeiter* : навчально-методичний посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2020. 256 с.

28. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов. Москва : Просвещение, 1965. 227 с.

29. Березовська Л. І. Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки : дис...доктора пед наук : 13.00.04. Одеса, 2020. 531 с.

30. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.

31. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 2016. 192 с.

32. Бибикина Э. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2006. 29 с.

33. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 531 с.

34. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва : Русский язык, 1977. 288 с.

35. Бирюк О. В. Критерії відбору автентичних англомовних публіцистичних текстів для формування у майбутніх учителів соціокультурної компетенції у процесі читання. *Вісник КНЛУ*. Серія «Педагогіка та психологія», Київ : Вид. центр КНЛУ. 2005. Вип. 8. С. 150–157.

36. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій (схеми і таблиці) / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. С. 175–187.

37. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : [монографія]. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. 137 с.

38. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 02. Київ. нац. ун-т. ім. Тараса Шевченка. Київ, 2017. 228 с.

39. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2018. 21 с.

40. Біян Н. Р. Лексико-семантична та структурна класифікація термінів у галузі туризму в англійській мові. *Іноземна філологія : український науковий збірник*, 2009. С. 142–149.

41. Боднар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т, Київ, 2011. 334 с.

42. Бойко Г. А. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні у майбутніх фахівців з харчових технологій в процесі самостійної роботи : дис. ... ступеня док. філософ. наук : 13.00.02. Київ. Нац. лінгв. ун-т, Київ, 2020. 253 с.

43. Большая энциклопедия : в 62 томах. Т. 45. Москва, 2006.

44. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. Педагогика. 2007. № 6. С. 3–10. URL :

http://portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1195048158&archive=1195938639&start_from=&ucat=&.

Дата звернення: 15.08.2019.

45. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.

46. Бориско Н. Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам. *Іноземні мови*. 1999. № 1. С. 22–25.

47. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранного языка (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2000. 508 с.

48. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернетресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 501 с.

49. Бурак М. І. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. наук. Тернопіль, 2019. 247 с.

50. Бухбиндер В. А. Устная речь как процесс и как предмет обучения: Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. Киев : КГУ, 2001. 568 с.

51. Ващило О. В. Критерії відбору автентичних подкастів для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. *Іноземні мови*. 2019. № 2. С. 18–25.

52. Ващило О. В. Методика навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. ун-т. ім. Т. Шевченка, Київ. 2020. 310 с.

53. Ващило О. В. Методичні принципи навчання іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення студентів магістратури машинобудівних факультетів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 1. С. 85–93.

54. Веретіна І. А. Інтегроване навчання майбутніх екологів професійно орієнтованого спілкування англійською мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2011. 269 с.

55. Верховна Рада України. Закон України № 1556-VII «Про вищу освіту». *Офіційний вісник України*. № 63 (15.08.2014), ст. 1728.

56. Верховна Рада України. Закон України № 2145-19 «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*, 2017. № 38–39 (05.09.2017), ст. 380.

57. Вишневська Н. Ю. Кліше як мовна одиниця: проблеми кліше в мовознавстві. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Серія: Філологічні науки. 2013. № 3. С. 33–36.

58. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов. Київ : Знання, 2011. 206 с.

59. Волкова О. А. Цілі навчання англійськомовному професійно орієнтованому монологічному мовленню майбутніх технологів. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 2014. С. 18–26.

60. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, Хмельницький, 2010. 572 с.

61. Волобуєва О. Ф. Психологічні особливості сприйняття та розуміння текстів іноземною мовою. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2015. № 1. С. 14–17.

62. Выготский Л. С. Мышление и речь. 2014. Directmedia. URL : <https://books.google.com.ua/books?%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B> (дата звернення: 08. 06. 2018).

63. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Москва: Директ-Медиа, 2008. 94 с.

64. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пособие для учителя. Москва: АРКТИ-Глосса, 2010. 165 с.

65. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 338 с.

66. Гез Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению. *Иностранные языки в школе*. 1981. № 5. С. 32.

67. Гладка В. А. Метонімія і метафора: питання диференціації понять. *Закарпатські філологічні студії*. 2015. Вип 1. С. 71–75.

68. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 287 с.

69. Голуб І. І. Критерії відбору навчального матеріалу в професійно орієнтованому навчанні англійської мови. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка*, 2010. № 15. С. 286–295.

70. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 368 с.

71. Гончарова М. В. Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению (на материале специальностей «Менеджмент», «Управление») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Москва, 2005. 225 с.

72. Гордєєва Т. Є. Формування критичного мислення під час підготовки майбутніх соціальних працівників. *Сучасні технології соціально-педагогічних досліджень* : Матеріали круглого столу (17 травня 2016 р.) Черкаси, 2016. С. 44–47.

73. Гордиенко Д. Я. Примеры как аргумент убеждения в научно-лингвистическом дискурсе. *Иностранный язык в системе среднего и высшего образования* : материалы международной научно-практической конференции (1-2 октября 2011 года). Пенза; Москва; Решт : Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. С. 8–15.

74. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні. 2014. URL : <http://razom.znaiu.com.ua/docs/716/index> (дата звернення: 15.09.2019).

75. Гришкова Р. О. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 23 с.

76. Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 403 с.

77. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Терноп. нац. пед. ун-т. імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 286 с.

78. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир : Изд-во Владимир. пед. ин-та, 1980. 104 с.

79. Гутник В. М. Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т, Київ, 2016. 23 с.

80. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення. Київ: *KM Academia*, 2000. 216 с.

81. Данилова Ю., Лебошин Н., Савченко О. Застосування системного підходу для формування та розвитку мовленнєвих компетенцій в ході вивчення англійської мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 3. С. 45–55.

82. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці : монографія. Харків : Видавець Іванченко І. С., 2014. 213 с.

83. Дзюблюк О. В., Чайковський Я. І. Методологія наукових досліджень і написання випускних кваліфікаційних робіт : методичні вказівки для здобувачів вищої освіти другого магістерського рівня з банківської справи. Тернопіль : ТНЕУ, 2020. 114 с.

84. Дмітренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики : [монографія]. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с.

85. Дмітренко Н. Є. Теоретико-методичний аспект професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Іноземні мови*: науково-методичний журнал. 2020. № 1. С. 3–9.

86. Доценко Н. А. Методологічні підходи щодо підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 2017. № 11 (51). С. 298–301.

87. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2005. 201 с.

88. Дружченко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2018. 268 с.

89. Дужа-Задорожна М. П., Задорожний В. В. Особливості функціонування німецької фахової соціально-педагогічної лексики у науковій і практичній сфері. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*. 2020. № 9 (77). С. 147–150.

90. Дужа-Задорожна М. П., Задорожний П. О. Структурно-семантичні особливості терміносистеми соціальної педагогіки (на основі німецької мови). Львів: *Видав. Львівської політехніки*. 2010. № 676. С. 98–101.

91. Дука М., Пovalій Т. Цілі та зміст навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англomовного монологічного мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 7. С. 185–196.

92. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 402 с.

93. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. *В защиту живого слова*. 1966. № 4 (33). С. 5–25.

94. Жовнич О. В. Методика навчання професійно орієнтованого англomовного писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 303 с.

95. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. акад. Максименка С.Д. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.

96. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : пер. з англ. О. М. Шерстюк ; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

97. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. Москва : Академия, 2006. 208 с.

98. Загородна О. Ю. Формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій. автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 20 с.

99. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.

100. Зайцева І. В. Відбір матеріалів для навчання майбутніх філологів англomовної дискусії на основі проблемних ситуацій. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія.* 2013. № 22. С. 26–34.

101. Зайцева І. В. Формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на засадах проблемного спілкування : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 288 с.

102. Застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників (методичні рекомендації для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-навчально-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України) / М. В. Артюшина, Я. Ю. Білоконь, І. Б. Дремова та ін.; за ред. Г. М. Романової. Київ : Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2014. 132 с.

103. Зацерковний В. І., Тішаєв І. В., Демидов В. К. *Методологія наукових досліджень* : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.

104. Зимняя И. А. *Педагогическая психология* : учеб. для вузов. Москва: Логос, 2001. 384 с.

105. Зимняя И. А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке* : 2-е изд. Москва : Просвещение, 1985. 160 с.

106. Зимняя И. А. *Смысловое восприятие речевого сообщения*. Москва : Наука. 1976. С. 20–45.

107. Зонтова С. Є. *Теоретичні підходи до відбору змісту, орієнтованого на майбутню професію студентів в процесі вивчення іноземної мови*. *Вісник Київського міжнародного університету*: зб. наук. Праць. Київ, 2004. Вип. 5. С. 73–82.

108. Зонтова С. Є. *Формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (на матеріалі іноземних мов)* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Інститут вищої освіти академії педагогічних наук України. Київ, 2008. 243 с.

109. Зязюн І. *Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні*. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2011. С. 7–13.

110. Ильчинская Е. П. *Профессионально-направленное обучение иностранному языку студентов – будущих социальных работников*. *Учёные записки. Социальная педагогика и психология*. 2009. №1. С. 70–76.

111. Ильчинская Е. П. *Формирование основ профессиональной направленности социальных работников в процессе изучения студентами иностранного языка в вузе* : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Российский государственный социальный университет. Москва, 2009. 175 с.

112. Івасюк Г. О. Робоча програма „Іноземна мова за професійним спрямуванням” та професійна іноземна мова для студентів за напрямом підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка. Чернівці: Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, 2014. 23 с.

113. Івашкевич Е. Е, Гудима О. В. Psychological Content of the Mechanisms of Perception a Foreign Language by a Personality. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 46. 157 с.

114. Калашник О. С. Робоча програма навчальної дисципліни Іноземна мова за професійним спрямуванням для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота». Київ, 2021. 21 с.

115. Камянова Т. Г. Системный подход как новый метод повышения качества изучения иностранных языков. *Качество. Инновации. Образование*. 2009. Вып. 44. С. 24–27. URL : http://quality.petrso.ru/files/file/f_file/251.pdf. (дата звернення: 20.12.2019).

116. Канюк О. Л, Сенько Е. П. Deutsch für Sozialarbeiter : навчальний посібник. Ужгород : УжНУ, 2005. 254 с.

117. Канюк О. Л., Козубовська І. В. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників: [монографія]. Ужгород, 2008. 140 с.

118. Карабан В. І. Переклад наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2002. 564 с.

119. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва : Гнозис, 2004. 390 с.

120. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 546 с.

121. Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності : колективна монографія / О. Б. Бігич, Д. А. Руснак, В. В. Стрілець та ін.; заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2017. 160 с.

122. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 285 с.

123. Кіржнер С. Е. Професійно спрямований монолог як об'єкт навчання студентів правових спеціальностей усного англійського спілкування. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія.* 2012. № 24. С. 130–135.

124. Климчук С. В. Формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2015. 19 с.

125. Клочко В. І., Прадівляний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : [монографія]. Вінниця : ВНТУ, 2009. 196 с.

126. Ковстун О., Заслужена А. Навчальна програма дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», напрям підготовки 6.130102 «Соціальна робота». Київ, 2018. 9 с.

127. Кодлюк І. В. Формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т, Тернопіль, 2018. 274 с.

128. Конопленко Л. О. Методика навчання усного англомовного спілкування з використанням ділової гри майбутніх фахівців із інформаційної безпеки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т, Київ. 2015. 328 с.

129. Конотоп О. С. Сучасні підходи до формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стартегічної компетентності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та Психологія.* 2020. № 33. С. 39–46.

130. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 262 с.

131. Корнетов Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : научный доклад. Москва : ИТПИМО, 1994. 64 с.

132. Корнева З. М. Компонентний склад іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ. *Молодь і ринок.* 2014. №6 (113). С 36–41.

133. Корнева З. М. Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 488 с.

134. Корнеєва І. О. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх дизайнерів англомовного монологу-презентації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія.* 2018. № 28. С. 84–93.

135. Корчевський Д. О. Парадигмальний підхід до інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 8. Ч. 2. С. 60–68.

136. Костюк В. Б. Принципи організації навчання іншомовного професійно-орієнтованого спілкування майбутніх судноводіїв. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. № 40. С. 54–59.

137. Котловський А. М. Формування англomовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 253 с.

138. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 23 с.

139. Краевский В. В. О влиянии педагогических факторов на эволюцию методов обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в высшей школе*. 1974. Вып. 8. С. 5–15.

140. Краснопольський В. Е. Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей на основі створення і використання web-технологій : дис.... доктора пед. наук : 13.00.01. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2019. 438 с.

141. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Москва: ИТДГК “Гнозис”, 2001. 270 с.

142. Крисак Л. В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення. дис. ... канд пед наук : 13.00.02. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2016. 288 с.

143. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей. *Вопросы психологии*. 1972. № 2. С. 87–99.

144. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посібник. Київ : Кондор, 2003. 192 с.

145. Кубрякова Е. С. Виды пространства текста и дискурса. *Категоризация мира: пространство и время*. Москва : Диалог- МГУ, 1997. С. 15–26.

146. Кун Т. Структура научных революций. Москва : Прогресс, 1977. 300 с.

147. Лабінська Б. І. Німецькі фразеологізми з компонентом на позначення фізичного стану людини : дис...канд. філол. наук : 10.02. 04. Львівський нац. ун-т. Львів, 2004. 220 с.

148. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2013. 580 с.

149. Лабінська Б. І., Бартош І. А. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням/Berufsbezogenes Deutsch» першого (бакалаврського) рівня освіти за спеціальністю: «Соціальна робота». Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2020. 12 с.

150. Лагута Т. М. Про діалог як форму прояву мовленнєвої діяльності студента. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. № 2. С. 204–207.

151. Лапіна В. О. Навчальний діалог як засіб формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу в процесі вивчення іноземних мов : дис...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 256 с.

152. Левчик І. Ю. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх психологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2014. 227 с.

153. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики. Москва : Смысл, 1997. 287 с.

154. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва : Смысл, 1999. 356 с.

155. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? *Начальная школа: плюс-минус*. 2001. № 1. С. 3–6.
156. Лиля М. М. Увага у навчанні іноземної мови. *Психолінгвістика*. 2010. № 5. С. 43–48.
157. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. Москва : Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
158. Литвинко О. А. Словотвірні та семантичні характеристики англійської термінологічної підсистеми машинобудування : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Сумський держ. ун-т. Суми, 2007. 211 с.
159. Личко Л. Я. Змістовний компонент професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх менеджерів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2003. Вип. 6. С. 118–126.
160. Лісогуб Л. І. Функціонування запозичених англійських термінів економічної терміносистеми у німецькій мові. *Вісник Запорізького державного університету*. 2002. № 1. С. 77–81.
161. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови : навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 143 с.
162. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Просвещение, 1984. 444 с.
163. Лямзіна Н. К. Навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Південно-укр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2015. 21 с.
164. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков Москва : Высш. школа, 1981. 159 с.
165. Майер Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 286 с.

166. Макар Л. В. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Рос. гос. пед ун-т. Санкт-Петербург, 2000. 257 с.

167. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 285 с.

168. Максименко Л. О. Психологічні й мовні особливості професійно спрямованого іншомовного діалогу менеджерів. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ : Серія «Філологія, педагогіка, психологія.»* 2014. № 28. С. 181–188.

169. Малько А. О. Методологічні зв'язки соціальної педагогіки і соціальної роботи в інформаційному суспільстві. *Соціальна педагогіка: теорія і практика.* 2005. № 1. С. 17–23.

170. Мараховська Н. В. Лінгвістичний вимір політичної комунікації. *Лінгвістичні студії.* 2011. Вип. 23. С. 170–174.

171. Марунько О. А. Робоча програма навчальної дисципліни Іноземна мова (німецька) для студентів з галузі знань 23 Соціальна робота, спеціальності 231 Соціальна робота. Кременець, 2017. 14 с.

172. Маслова С. Я. Методика навчання англomовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх виноробів на засадах контекстно-інтегрованого підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2016. 224 с.

173. Медведчук А. В. Структура та властивості діалогу-розпитування як засобу іншомовної професійно орієнтованої комунікації майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія.* 2017. № 10. С. 97–101.

174. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопільський нац. пед ун-т. Тернопіль, 2011. 585 с.

175. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

176. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах / Г. С. Чекаль, О. А. Палій, С. І. Потапенко, І. Ф. Андрійко. Ніжин : Вид-во Ніжинського державного університету, 2010. 328 с.

177. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій (схеми і таблиці) / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. С. 141–160.

178. Методичні рекомендації до навчання іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення студентів технічних університетів [електронне видання] / уклад.: І. В. Ставицька, Н. М. Куценко. Київ : НТУУ «КПІ», 2016. 67 с.

179. Метьюлкіна О. М. Формування англomовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників : дис. ... канд пед наук : 13.00.02. Київський нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Київ, 2012. 210 с.

180. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; 13.00.02. Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 450 с.

181. МОН України. (05.02.2016). Лист № 1/9-62 «Щодо організації навчального процесу». URL : <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/5047> (дата звернення: 31.06.2020).

182. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2008. 522 с.

183. Мулик К. О. Принципи формування нової англомовної лексики соціально-педагогічної сфери. *Записки з романо-германської філології*. 2015. № 2. С. 126–132.

184. Мулик К. О. Специфіка англійського діалогічного мовлення соціально-педагогічної спрямованості. *Записки з романо-германської філології*. 2014. № 1 (32). С. 128–132.

185. Мустафаева Э. Обучение устной разговорной английской речи с использованием проектной методики студентов старших курсов неязыковых специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Симферополь, 2017. 217 с.

186. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти».

[URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf) (дата звернення 1.03.2020).

187. Несин Ю. М. Навчання майбутніх офіцерів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англомовних фахових автентичних аудіотекстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац. тех. ун-т України «Київ. політех. ін-т». Київ. 2013. 297 с.

188. Нікітіна Н. П., Слабоуз В. В. Навчальна програма навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямування» підготовки ОКР «Бакалавр» напряму 6.010101 Дошкільна освіта, 6.010106 Соціальна педагогіка, 6.030103 Практична психологія, 6.010102 Початкова освіта, 6.130102 Соціальна робота, 6.040201 Математика, 6.040203 Фізика, 6.020303 Філологія, 6.030102 Психологія, 6.010201 Фізичне виховання, 6.010203 Здоров'я людини, 6.030509 Облік і аудит, 6.030601 Менеджмент, 6.010105 Корекційна освіта, 6.010103 Технологічна освіта, 6.010104 Професійна освіта. Слов'янськ: Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», 2015. 16 с.

189. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol (66). С. 31–36.

190. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні. *Міжнародний форум. Мовна освіта: шлях до Євроінтеграції* : тези доп. (17–18 березня 2005 р.). Київ, 2005. С. 6–7.

191. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

192. Новиков А. М., Новиков Д. А. *Методология*. Москва: СИНТЕГ. 2007. 668 с.

193. Образцов П. И., Иванова О. Ю. *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов*. Орел : ОГУ, 2005. 114 с.

194. *Обучение чтению : учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой*. Воро-неж : НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.

195. Окопна Я. В. *Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2012. 23 с.

196. Онуфрив А. Р. *Формування англomовної компетентності майбутніх маркетингологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка; Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка*. Тернопіль, 2017. 239 с.

197. Онуфрієнко Г. С. *Науковий стиль української мови : навч. посіб. з алгоритмічними приписами*. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 392 с.

198. Остапчук І. І. *Тропи та тропеїзація англomовного масмедійного дискурсу : дис. ... канд. філ. наук : 10.02.04. Львів, 2016. 230 с.*

199. Павелків К. М. Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2020. 478 с.

200. Павлішак О. Р. Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобицький держ. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2008. 22 с.

201. Паршикова О. О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : [монографія]. Донецьк : Вебер, 2009. 296 с.

202. Пассов Э. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Русский язык, 1989. 197 с.

203. Петранговська Н. Р. Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англійських фахових автентичних аудіо текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т, Київ. 2004. 290 с.

204. Петрова Т. О. Врахування лінгвістичних особливостей у процесі навчання усного підготовленого монологу-переконання англійською мовою. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 46. С. 48–52.

205. Пляка Л. В. Психологічні особливості розвитку професійної комунікативної компетентності у майбутніх провізорів : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 10.00.07. Нац. академія пед. наук України інституту психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2010. 22 с.

206. Повідайчик О. С. Особливості науково-дослідної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі Німеччини. In *The 12 th International scientific and practical conference «IMPACT OF MODERNITY ON SCIENCE AND PRACTICE»(13-14 April, 2020)*. Edmonton, Canada. 2020. 678 p. (p. 551).

207. Полное руководство по кейс-технологиям. Основы менеджмента. Панфилова А. П., Громова Л. А., Богачек И. А., Абчук В. А. / под ред. проф. Соломина В. П. Санкт–Петербург: Питер, 2004. 236 с.

208. Пономарьова О. І., Ковальова А. В. Відбір навчального матеріалу у формуванні іншомовної професійної компетенції. *Вісник ХНУ/Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2012. № 21. С. 126–134.

209. Попова Е. А. Политический дискурс как предмет культурно-лингвистического изучения. Языковая личность: проблемы значения и смысла. Волгоград : Перемена, 1994. С. 143–152.

210. Постанова Кабінету міністрів України від 29.04.2015 № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п> (дата звернення 1.02.2019).

211. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопільський нац. пед. ун-т ім.В.Гнатюка. Тернопіль, 2008. 21 с.

212. Про затвердження та введення в дію методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> (дата звернення 1.02.2019).

213. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

214. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів в Україні / Колектив авторів: Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є та ін. Київ: Ленвіт, 2006. 90 с.

215. Рач В. А., Ігнатова О. В., Борзенко-Мірошніченко А. Ю. Методологія системного підходу та наукових досліджень : підручник. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.І. Даля, 2013. 252 с.

216. Ребус Б. М. Психологические основы делового общения : учебное пособие для слушателей фак. повышения квалификации и проф. переподгот. управлен. кадров образования. Москва : Илекса, 2001. 192 с.

217. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 386-р «Про схвалення стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» від 15 травня 2013 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/386-2013-p> (дата звернення 1.02.2019).

218. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 712 с.

219. Русалкіна Л. Г. Психологічні особливості іншомовного мовлення майбутніх лікарів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2013. № 3. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_23 (дата звернення 8.02.2019).

220. Саєнко Н. С. Вдосконалення механізмів пам'яті в процесі вивчення іноземних мов. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2013. № 8 (2). С. 97–103.

221. Сажко Л. А. Шляхи формування іншомовної компетентності в говорінні студентів мовних спеціальностей. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Сер.: Педагогіка*. 2011. № 173. Вип. 161. С. 116-119. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_173_161_25 (дата звернення 23.02.2019).

222. Сайко Н. О. Система професійної підготовки педагогів у Німеччині. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 385–390.

223. Сальная Л. К.. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению: под ред. И. А. Цатуровой. Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. 198 с.

224. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Москва : Еврошкола, 2004. 233 с.

225. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2010. 844 с.

226. Семеряк І. З. Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням інтернету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т. Тернопіль, 2016. 188 с.

227. Сергеева Н. Н., Ларионова И. А. Практический курс немецкого языка по социальной работе : учебное пособие для вузов. Екатеринбург, 2014. 236 с.

228. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2004. 350 с.

229. Синеккоп О. С. Відбір навчальних матеріалів для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англomовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2017. № 3. С. 164–172.

230. Синергетичний дискурс проблематики націєтворення. URL : npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_ksue_Nesterenko/70.html (дата звернення: 15.03.2020).

231. Синиця І. О. Психологія усного мовлення. Київ: Радянська школа, 1974. 150 с.

232. Ситняківська С. М. Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2019. 673 с.

233. Сімкова І. О. Методика навчання англomовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац. техн. ун-т України Київський політехнічний інститут. Київ, 2010. 303 с.

234. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи Киев : Радянська школа, 1989. 156 с.

235. Скіба Н. Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т. Тернопіль, 2019. 341 с.

236. Склярєнко Н. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі художнього тексту. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія*. 2012. № 21. С. 126–136.

237. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–7.

238. Скріль І. В. Формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун. ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2020. 287 с.

239. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.

240. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судовоїнів до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсонський державний університет. Херсон, 2017. 305 с.

241. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа современной модели образования и развития личности: сб. науч. ст. Таганрог, 2004. 247 с.

242. Солодовникова Ю. Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курский государственный университет. Курск, 2009. 201 с.

243. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

244. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

245. Співак Я. О., Скіданова Н. В. Професійна підготовка соціальних працівників: вітчизняний і міжнародний досвід. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018. № 6. С. 134–144.

246. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие. 9-е изд. Ростов на Дону : Феникс, 2004. 672 с.

247. Столяренко Л. Д. Психология и этика деловых отношений. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 512 с.

248. Сура Н. А. Навчання у студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганський нац. пед. ун-т. Луганськ, 2005. 126 с.

249. Сурмин Ю. П., Туленков Н. В. Методология и методы социологических исследований. Киев : МАУП, 2000. 304 с.

250. Сухих С. А. Методология и методы исследования диалога. Диалог глазами лингвиста. Краснодар, 1994. С. 39–47.

251. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.

252. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр та ін. [за ред. С.Ю.Ніколаєвої ; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.

253. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник. Київ: Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.

254. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Кабанова М. Р. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Науково-методичний журнал "Іноземні мови"*. 2018. № 95(3). С. 15–22.

255. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика обучению английскому языку для делового общения : учебное пособие. Киев : Ленвит, 2004. 192 с.

256. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Дегтярьова Ю. В. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : [монографія] Дніпро : Дніпропетр. унів. імені Альфреда Нобеля, 2011. 264 с.

257. Тарнопольський О. Б., Дегтярьова Ю. В. Автентичність навчальної діяльності студентів у курсах іноземної мови для професійного спілкування у немовних вишах. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2011. № 29. С. 202–206.

258. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

259. Товщик С. А. Взаємозв'язок дефініцій соціальної педагогіки та соціальної роботи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 46. С. 108–112.

260. Томашевська А. Ю. Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Терноп. нац. пед ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 279 с.

261. Томчук М. І., Бучацька С. М. Психологічна готовність майбутніх фахівців до ділового спілкування іноземними мовами: монографія. *Вінниця: Вінницька газета*, 2010. 226 с.

262. Турчинова Г. В. Навчання монологічного та діалогічного мовлення студентів педагогічних професійно-лінгвістичних спеціальностей. *Іноземні мови*. 2005. № 2. С. 43–47.

263. Угода між Україною та Федеративною Республікою Німеччина про соціальне забезпечення (постанова КМУ від 22 травня 2019 р. № 434 «Про затвердження Домовленості щодо реалізації Угоди між Україною та Федеративною Республікою Німеччина про соціальне забезпечення») від 7.11.2018 р. Київ, 2019.

264. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2010. 173 с.

265. Утюж І. Г. Використання парадигмального підходу в освіті. *Політологічний вісник*. 2014. Вип. 74. С. 120–128.

266. Федорова І. А. Методика навчання майбутніх економістів – міжнародників професійно-спрямованого англомовного монологу-повідомлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2006. 290 с.

267. Філософський словник / Шинкарук В. І. Київ, 1973. 599 с.

268. Франк С. Л. Реальность и человек. Москва : Республика; 1997. 479 с.

269. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар. Изд. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.

270. Харламов И. Ф. Педагогика. Москва : Высшая школа, 1990. 576 с.

271. Холодій І. О. Стратифікаційна структура англійської соціологічної термінології. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Сер.: Філологічна*. 2010. № 14. С. 515–520.

272. Хриков Є. М. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917–1930-ті рр. XX століття. *Освіта Донбасу*. 2011. № 1 (144). С. 129–136. URL : www.nbu.gov.ua/portal/socgum/osdon/2011-1_22.pdf (дата звернення: 30.11.2019).

273. Цимбровська Х. І. Методика формування у майбутніх лікарів-педіатрів професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 224 с.

274. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2012. № 4. С. 11–27.

275. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2015. 622 с.

276. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англомовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. С. 149–161.

277. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних програм : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2008. 207 с.

278. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2005. 537 с.

279. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання-Прес, 2002. 295 с.

280. Шелестюк Е. В. Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия. *Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение»*. 2008. Вып. 26. № 30 (131). С. 170–175.

281. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування: дис... д-ра психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 445 с.

282. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов. Москва : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. 746 с.

283. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие. Москва : Филоматис, 2008. 188 с.

284. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тульский гос. пед. ун-т. Москва, 2009. 261 с.

285. Ярошенко О. В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2015. 260 с.

286. Aufstehen statt Aufgeben: Sozialarbeit bei Hinz&Kunzt, 2014. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=dBeWi0bAM&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=19> (Last accessed: 04.06.2019).

287. Bartosh I. Teaching professionally oriented oral communication in German to future social workers. *Applied Linguistics Research Journal* (ALR Journal, E-ISSN 2651-2629). 2021. № 3. P. 37–43.

288. Bak P. M. Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache, Denken. Berlin: Springer, 2020. 166 S.

289. Bernard J, Koubková J. Deutsch für Sozialpädagogen und Sozialarbeiter. Praha : Jabok, 2008. 194 p.

290. Bethscheider M. Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011. 158 S.

291. Betz R Dein Kind fühlend verstehen und unterstützen, 2017. URL : https://www.youtube.com/watch?v=l1CkGi_5zXI&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=46&t=831s (Last accessed: 04.06.2019).

292. Blažević N., Divjak D. Aneignung der Mitteilungsgrammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Tourismus. Conference Proceedings „*Foreign Languages and Tourism*“. Opatija, Croatia, 2012. S. 53–66.

293. Borisko N. Berufsbezogene Sprachkompetenz der angehenden ukrainischen DaF-Lehrenden. *Germanistik in der Ukraine*. 2016. № 11. S. 212–223.

294. Börner W., Vogel K. Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. Vol. 476. 277 S.

295. Brüner G. Wirtschaftskommunikation. Berlin: Max Niemeyer Verlag, 2013. 331 S.

296. Buchloh S. Soziale Arbeit und Interkulturelle Kommunikation– Theorie und Praxis der Kommunikation zwischen Kulturen in einem englischsprachigen Projektseminar. *Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hrsg.): Beiträge zum*, 2007. № 7. S. 39–46.

297. Buhlmann R., Fearn A. Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000. 461 S.

298. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Art.: Kommunikation. Stuttgart: Kröner, 2003. 1300 S.

299. Bygate M. Speaking. New York: Oxford University Press, 2003. 122 p.

300. Culley S. Beratung als Prozess. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten (C. Wolfgang Müller, Übers.) (4.Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2011. 239 S.

301. Deutschland, deine Ämter Die Betreuer vom Sozialamt. 2018. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Gg33ABf3fYc&t=1397s> (Last accessed: 05.06.2019).

302. Die beste Instanz. 2021. URL : https://www.youtube.com/watch?v=r45_9wvbDoA&t=524s (Last accessed: 10.06.2021).

303. Dohrn A. Deutsch als Fachsprachliches Handlungsfeld im Tourismus. *Facetten des Deutschen–didaktisch, linguistisch, interkulturell: Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag*. Universitätsverlag der TU Berlin. 2017. S 213–235.

304. Dörnyei Z. Wie motiviere ich richtig? Zeitschrift für die Praxis des Unterrichts. 2002. 26, 16–17. URL : https://www.rpn.ch/fee/IMG/pdf/Dornyei_Wie_motiviere_ich_richtig.pdf (Last accessed 18.05.2019).

305. Duden Online. URL : <https://www.duden.de/> (Last accessed 1.11.2019).

306. Duzha-Zadorozhna M., Müller M. Wörterbuch der sozialen Arbeit: Deutsch-Ukrainisch/Ukrainisch-Deutsch (Vol. 4). Lambertus-Verlag. 2013. 381 S.

307. Empathie statt künstlicher Intelligenz - Eine Diskussion mit Prof. Dr. Richard David Precht. 2020. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=NIQ6-Ds1yKU> (Last accessed 1.05.2019).

308. Engberg J. Fachkommunikation und fachexterne Kommunikation. *Handbuch Sprache im Recht*. 2017. № 12. S. 118–139.

309. Erziehung ohne Strafe. 2014: URL : <https://www.youtube.com/watch?v=1EqvmhZAozs&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=45&t=1949s> (Last accessed 18.05.2019).

310. Fandrych Ch. Fokus: Sprache. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 2016. № 6. S. 34–39.

311. Fischer, J., Musacchio, M. T., Standing, A. Exploiting internet case studies and simulation templates for language teaching and learning. Göttingen; Cuviller Verlag, 2010. 73 p.

312. Frey J. Aufmerksamkeit im Unterricht bezogen auf die Unterrichtsform. München: GRIN Verlag, 2005. 14 S.

313. Funk H. Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. 2001. № 4. S. 175–179.

314. Funk H., Ohm U. Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1991. 236 S.

315. Galliker M. B. Sprachpsychologie. Tübingen: Francke, 2013. 310 S.

316. Gardner R. C. Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 2001. № 23(1). S. 1–19.

317. Goldenstein, J., Spittel, M., Götzl, M. Die didaktische „Fallstudie“ im Diskurs. Ergebnisse einer Publikationsanalyse der Jahre 1980–2013. *Zeitschrift für Berufs-und Wirtschaftspädagogik*. 2014. №110 (2). S. 305–311.

318. Grundmann H. Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. *Baltmannsweiler*. 2007. 225 S.

319. Häckl B. Gespräche sprachbewusst führen: Ein deutschdidaktisches Konzept zur prozessorientierten Förderung von Gesprächsfähigkeiten im fächerweiten Unterricht (Sekundarstufe II) : doctoral dissertation. Universität Augsburg, 2017. 392 S.

320. Haider B. Deutsch in der Gesundheits-und Krankenpflege. Wien: Facultas Verlags-und Buchhandels AG. 2015. 304 S.

321. Hannafin M. Open Learning Environments : Foundations, methods and models. Instructional design theories and model. *A New Paradigm of Instructional Theory*. 1999. P. 115–140.

322. Hartung N. Berufsbezogene Deutschkenntnisse und inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen in der ambulanten Pflege : doctoral dissertation. Berlin, 2018. 309 S.

323. Heiner M. Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München: E. Reinhardt Verlag, 2010. 176 S.

324. Helfferich C. Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 2005. 214 S.

325. Hoffmann S., Baumann B. Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache (Vol. 4). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. 145 S.

326. Hofmann M. Verarbeitung elliptischer Satzkonstruktionen beim Sprachverstehen : doctoral dissertation. Hamburg, 2006. 190 S.

327. Höhle B. Psycholinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, 2011. 250 S.

328. Hörmann H. Psychologie der Sprache. Berlin: Springer-Verlag, 2013. 400 S.

329. Husinec S. Deutsch für Sozialarbeiter. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2011. 218 p.

330. Husinec S. Fachorientierter studienbegleitender Deutschunterricht für zukünftige Sozialarbeiter in Kroatien–Erfahrungen und Herausforderungen. *IDV Magazin*. 2010. № 83(3). S. 305–329.

331. Husinec S. Stationenlernen im fachorientierten studienbegleitenden Deutschunterricht. *Lerngruppenspezifika in DaF, DaZ und DaM*. 2013. S. 325.

332. Ich habe Rechte – und dann? Sozialarbeit für geflüchtete Frauen mit Gewalterfahrung, 2019. URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=4OMfMluyIzY&t=2s> (last accessed 18.05.2019).

333. Im Alltag der Sozialarbeit, 2017. URL :

http://cyberhelp.eu/assets/b31fe6a/cyberhelp_eu_sozialarbeit_gespraechsleitfaden_de.pdf (last accessed 18.05.2019).

334. Internationale Sozialarbeit, 2016. URL :

https://www.youtube.com/watch?v=dBMUQi_K4jE&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=64 (last accessed 19.05.2019).

335. Karbe U., Piepho H. Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch. Heidelberg: Hueber Verlag, 2000. 275 S.

336. Kessel K, Reimann S. Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache, 5. Aufl., Tübingen: A. Francke Verlag. 2017. 282 S.

337. Kiefer K. H. Kommunikative Kompetenz im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen : doctoral dissertation. Berlin, 2011. 404 S. URL : http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2011/3139/pdf/kiefer_karlhubert.pdf (last accessed 19.09.2019).

338. Kilb R., Peter, J. Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2016. 370 S.

339. Koeber-Abe, S. Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht. *ドイツ語教育*. 2019. № 23. S. 55–74.

340. Krasser Typ – Sozialarbeiter Blümlein gibt nicht auf, 2020. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=HFg1cxhlDKc> (last accessed 19.11.2020).

341. Kreft D., Mielenz I. Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., vollst. bearb. Juventa. 2005. 1100 S.

342. Kruse O. Kritisches Denken und Argumentieren. Vol. 4767. Konstanz: UTB, 2017. 264 S.

343. Kuhn C. Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache : doctoral dissertation. Jena, 2007. 458 S.

344. Lange A. Theorien zur Evolution des Denkens. *Evolutionstheorie im Wandel* 2020. Berlin: Springer, 2020. p. 259–284.

345. Langenmayr M., Haar Ch Kompetenzen. Deutsch für sozialpädagogische Berufe: Schüllerbuch. Köln: Bildungsverlag „Eins“, 2017. 307 S.

346. Leenen, W. R., Groß, A., Grosch, H. Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 101–123.

347. Lukesch H. Psychologie des Lernens und Lehrens. Regensburg: Roderer, 2001. 588 S.

348. Mac A. Zum Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsehnachrichten. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 2011. № 37. S. 73–84.

349. Manzano Vázquez B. Die case method in der Lehrerausbildung für Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 2014. № 40. S. 177–188.

350. Markowitsch H. J. Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen. Darmstadt: Primus, 2009. 196 S.

351. Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas / Krechel H-L., Gierlinger E., Geiger-Jailet A., Civegna K. u. a. ; Krechel, H.-L. (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. S. 168–172.

352. Mit dem Jugendamt unterwegs – Kinder ohne Schutz, 2019. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=hSNEDI3CF9I&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJIKJYr2qWrK-&index=24&t=600s> (last accessed 19.11.2020).

353. Müller H. M. Psycholinguistik-Neurolinguistik. *Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn*. Paderborn: UTB, 2013. p. 87.

354. Nasser M., Ghorbanzade M. Angst und Motivation beim Sprechen im DaF-Unterricht, 2020. URL : https://www.academia.edu/41502844/Angst_und_Motivation_beim_Sprechen_im_DaF_Unterricht (last accessed 9.11.2020).

355. Nohl A-M. Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (4. Aufl.). *Bildungsforschung*, 2005. URL : https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4658/pdf/bf_2005_2_Nohl_Dokumentarische_Interpretation.pdf (last accessed 9.06.2019).

356. Nold G., De Jong J. H. Sprechen. *Sprachliche Kompetenzen*. Weinheim: Beltz, 2007. S. 245– 255.

357. Oxford R. Language Learning Strategie : What Every Teacher Should Know. Boston : Heinle & Heinle, 1990. 368 p.

358. Pantucek P. Techniken der Gesprächsführung, 1998. URL : <http://www.pantucek.com/seminare/200709avalon/gespraechskript> (last accessed 9.06.2019).

359. Pätzold G.: Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere. *Zeitschrift für Beruf- und Wirtschaftspädagogik*. 2010. № 2. S. 161–172.

360. Prikoszovits M. Auf dem Prüfstand–Wie berufsbezogen und praktikabel sind moderne handlungsorientierte DaF-Unterrichtsaktivitäten. *Revista de Germanistica Intercultural*. 2017. № 25. S. 34–45.

361. Prikoszovits M. Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen–doch (ab) wann? Ein altersgruppen-und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2017. № 22 (2). S. 155–168.

362. Radin, A. M., Vetoshkin, A. A., Kashtanova, I. I., Pronkina, V. M. Case method as a means of teaching foreign language in additional education. *Гуманитарные науки и образование*. 2020. № 11(1). p. 94–99.

363. Raupach M. Strategien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, 2009. 271 S.

364. Rauscher K. Motivierende Gesprächsführung, 2016. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=1CCxOFgiT2k&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJIKJYr2qWrK-&index=14> (last accessed 9.06.2019).

365. Rustler F. Denkwerkzeuge der Kreativität und Innovation. Zürich: Midas Management, 2016. 304 S.

366. Schulschwänzer und Sozialarbeiter - Das Leben auf die Reihe kriegen, 2019. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=m-VAfyZqvqg>

367. Siller F., Tillmann A., Zorn I. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020. S. 315–332.

368. Soziale Arbeit – Psychische Gesundheit und Sucht. 2018. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=IKigoYxhQ1w&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJIKJYr2qWrK-&index=14> (last accessed 9.10.2019).

369. Soziale Arbeit im Krankenhaus. 2013. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=riUQo3mr9C4&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJIKJYr2qWrK-&index=19&t=0s> (last accessed 9.10.2019).

370. Spieckermann H. Der ‚Netzwerkbegriff‘ der Sozialen Arbeit, 2021. URL : https://www.researchgate.net/publication/348836358_Der_Netzwerkbegriff_der_Sozialen_Arbeit_Theorie-PraxisTransfer_aus_systemtheoretischer_Perspektive (last accessed 9.10.2021).

371. Spindler C. Lehrkonzept: Grundbegriffe und Konzepte der Sozialen Arbeit. *Fachdidaktik Soziale Arbeit: Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge*. 2020. 111. S 111–126.

372. Symposium I: Soziale Arbeit - auf dem Weg zur Berufsethik, 2014. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=YWGE-TIHaVo> (last accessed 3.04.2020).

373. Thole W., Höblich D., Ahmed S. Taschenwörterbuch Soziale Arbeit (Vol. 3655). Bad Heilbrunn: UTB, 2015. 344 S.

374. Traumberuf Schulsozialarbeit, 2009. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=oG59Q1IW0Ks&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJIKJYr2qWrK-&index=14&t=94s> (last accessed 3.04.2020).

375. Werani A. Inneres Sprechen: Ergebnisse einer Indiziensuche. Berlin: Lehmanns Media, 2011. Vol. 38. 416 S.

376. Whorf B. L. Language, Thought and Reality. Cambridge : Cambridge Mass «M.I.T», 1967. 377 p.

377. Zalipyatskikh N. Didaktik der technischen fachkommunikation: methodologien, konzepte, evaluationen. Berlin: Frank & Timme GmbH, 2017. Vol. 134. 422 S.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок анкети для опитування студентів Шановний респонденте!

Просимо взяти участь в опитуванні, що має на меті визначення рівня володіння усним професійно орієнтованим мовленням. Результати опитування будуть враховані у дослідженні «Методика навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою» і допоможуть у процесі розробки навчально-методичного комплексу.

Просимо вказати правильну відповідь і в полях для заповнення надати необхідну інформацію.

Дякуємо за співпрацю!

1. Яка ваша мета вивчення німецької мови?

- Німецька мова необхідна для моєї професійної діяльності
- Німецька мова є обов'язковим предметом для вивчення
- Подобається вивчати
- Інше

2. Як ви оцінюєте свій рівень володіння німецькою мовою?

- Високо
- Добре
- Достатньо
- Не дуже добре
- Низько

3. В яких ситуаціях майбутньої професійної діяльності ви, ймовірно, будете користуетесь німецькою мовою?

- Участь у міжнародних конференціях
- Співпраця з іноземними колегами
- Для можливості роботи закордоном
- Інше _____

4. Яким аспектам вивчення іноземної мови відводиться найбільше уваги на заняттях (можливі кілька варіантів)?

- Фонетичному.
- Лексичному.
- Граматичному.
- Аудіюванню.
- Читанню.
- Письму.
- Діалогічному мовленню.
- Монологічному мовленню.

5. Яким з представлених видів усного мовлення приділяється найбільше уваги на заняттях з іноземної мови (можливі кілька відповідей)?

<input type="checkbox"/> Діалог-розпитування	<input type="checkbox"/> Монолог-переконання
<input type="checkbox"/> Діалог-домовленість	<input type="checkbox"/> Монолог-повідомлення
<input type="checkbox"/> Діалог-обмін думками	<input type="checkbox"/> Монолог-презентація
<input type="checkbox"/> Діалог-дискусія	<input type="checkbox"/> Монолог-опис
<input type="checkbox"/> Діалог-етикетного характеру	<input type="checkbox"/> Монолог-розповідь

6. Який із поданих вище видів усного мовлення вважаєте найскладнішим для опрацювання?

7. Скільки часу протягом заняття виділяється на формування вмінь діалогічного мовлення?

- 75%
- 50%
- 25%
- 10%
- інше _____

8. Чи приділяється увага протягом заняття формуванню вмінь розпитування та дискусії?

- Так
- Так, але незначна.
- Ні.

Інше _____

9. Скільки часу протягом заняття виділяється на формування вмінь монологічного мовлення

- 75%
- 50%
- 25%
- 10%
- інше _____

10. Чи приділяється увага на занятті формуванню вмінь розповіді та презентації?

- Так
- Так, але незначна
- Ні

Інше _____

11. Які труднощі у вас виникають під час формування усного висловлювання?

- Вживання професійно орієнтованих термінів
- Коректна граматична побудова висловлювання
- Висловлення власної думки
- Спонтанне висловлення думки
- Реагування на репліки партнера
- Використання сталих мовних засобів – кліше
- Інше

12. Чи вдосконалюєте ви в позааудиторний час свій рівень володіння іноземною мовою?

- Так, систематично
- Так, але не систематично
- Ні

13. Як ви оцінюєте власні вміння спілкування німецькою мовою у професійній сфері?

- Високо
- Достатньо
- Низько

Додаток А1

Скрипт відео

Brigitte-Karina Mostisch und Ruhsar Gümüsdal beraten und begleiten geflüchtete Mädchen und Frauen mit Gewalterfahrungen. "VIP - Victims in Need of Protection. Ich habe Rechte - und dann?" so der Name des Projekts von Caritas und Fraueninformationszentrum - unterstützt mit Mitteln des Zweckerfüllungsfonds FlüchtlingsHilfen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Im Interview erzählen die beiden Sozialarbeiterinnen aus ihrem Alltag und berichten, wie sie die Frauen unterstützen, die Opfer physischer oder psychischer Gewalt geworden sind.

R: Wir sind Ansprechpersonen für Frauen, die in den Flüchtlingsunterkünften wohnen, die von der Caritas als Träger betreut werden. Die Frauen, die zu uns kommen, kommen mit unterschiedlichen Anliegen: bei manchen sind es die Kinder, bei manchen geht es um die Beziehung, um die Partnerschaft oder einfach Ratlosigkeit in der Situation, in der sie sind. Sie sind auf der Suche nach einer Lösung, weil sie sich nicht gut fühlen und brauchen da eine helfende Hand, die mit ihnen den Weg geht um zu erkennen: Wo ist mein Problem? Wo kann ich dann Lösungsansätze suchen? Und meistens geht es dann um Gewalt.

B: Das ist nicht nur die körperliche Gewalt, es gibt sicherlich auch Männer, die ihren Frauen schlagen, aber es geht auch um die psychische Gewalt, wenn Frauen gesagt wird: „Du darfst nicht in den Deutschkurs gehen!“, „Du sollst zu Hause bleiben!“, „Du sollst nicht raus gehen!“, „Du darfst nicht mit den Freunden treffen!“ – das ist auch psychische Gewalt.

R: Wenn eine Frau zu mir kommt und sagt „Ich brauche eine Hilfe!“ Das heißt, sie ist ratlos, das erste, was sie braucht, ist Vertrauen. Wichtig ist, dass man ein Gespräch führt, in dem die Frau Vertrauen fassen kann, indem sie weiß: „Wenn ich jetzt hier alles erzähle, das erfährt mein Mann nicht“ oder die Person, mit der sie diese Probleme hat. Und dann müssen wir anfangen, was es bedarf. Liegt jetzt eine Situation vor, in der Schritt für Schritt diese Frau begleitet werden muss, unterstützt werden muss? Oder liegt Gefahr im Verzug, das heißt wir müssen die

Behörden einschalten Polizei, wir müssen uns über einen Rechtsanwalt für die Frau informieren, es ist ganz, ganz unterschiedlich.

B: Wir werden viele Beratungsgespräche führen und dann auch immer deutlich machen, wie wichtig es ist, in Deutschland als Frau den eigenen Weg zu gehen. Dass auch eine Frau Recht auf Bildung hat in Deutschland oder Recht auf eigene Arbeit, Recht auf eigenes Gehalt und Konto und dass man mit dem Geld auch machen kann, was diese Frau möchte, dass sie auch Sachen einkaufen kann für sich. Die Beratung ist natürlich auch Empowerment der Frau, dass sie bestärkt wird in ihren Rechten, dass sie weiß, was sie machen kann in Deutschland (Ich habe Rechte – und dann? Sozialarbeit für geflüchtete Frauen mit Gewalterfahrung, 2019).

Додаток А2

Мікрополя терміносфери соціальної роботи

Поле	Терміни
соціальна політика	<i>Berufskodex, Tripelmandat, Sozialpolitik, Intervention, Sozialgesetz, Partizipation, Prävention</i>
організації	<i>Caritas, Sozialamt, Jugendamt, deutscher Berufsverband der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen, deutsche AIDS-Hilfe</i>
особи у сфері соціальної роботи	<i>Kind, Jugend, Frau, Person, Klient, Patient, Rentner, Betroffene, Ratgeber, Ratsuchender, Erzieher, Begleiter, Eltern</i>
залежність	<i>Cannabis, Drogen, Alkohol, Sucht, Abhängigkeit, Spritzentausch, Konsum, Gebraucher, Krankheit</i>
представники проблемних груп	<i>Süchtige, Behinderte, Strafgefangene, Straffällige, Flüchtlinge, Waise, Obdachlose</i>

Додаток Б

Результати опитування студентів

1. Яка ваша мета вивчення німецької мови?

- Німецька мова є необхідною для моєї професійної діяльності 62%
- Німецька мова є обов'язковим предметом для вивчення 35%
- Подобається вивчати 23%
- Інше

2. Як ви оцінюєте свій рівень володіння німецькою мовою?

- Високо 10%
- Добре 29%
- Достатньо 22%
- Не дуже добре 30%
- Низько 9%

3. В яких ситуаціях майбутньої професійної діяльності ви, ймовірно, будете користуватись німецькою мовою?

- Участь у міжнародних конференціях 36%
- Співпраця з іноземними колегами 15%
- Для можливості роботи в Україні/закордоном 28%
- Для можливості проходження стажування закордоном 21%

4. Яким аспектам вивчення іноземної мови відводиться найбільше уваги на заняттях (можливі кілька варіантів)?

- Фонетичному 27%
- Лексичному 35%
- Граматичному 57%
- Аудіюванню 34%
- Читанню 43%
- Письму 44%
- Діалогічному мовленню 50%
- Монологічному мовленню 68%

5. Яким із представлених видів усного мовлення приділяється найбільше уваги на заняттях з іноземної мови (можливо кілька відповідей)?

<input type="checkbox"/> Діалог-розпитування 39%	<input type="checkbox"/> Монолог-переконання 41%
<input type="checkbox"/> Діалог-домовленість 28%	<input type="checkbox"/> Монолог-повідомлення 20%
<input type="checkbox"/> Діалог-обмін думками 49%	<input type="checkbox"/> Монолог-презентація 54%
<input type="checkbox"/> Діалог-дискусія 64%	<input type="checkbox"/> Монолог-опис 25%
<input type="checkbox"/> Діалог-етикетного характеру 0%	<input type="checkbox"/> Монолог-розповідь 60%

6. Який із представлених вище видів усного мовлення вважається найскладнішим для опрацювання?

<input type="checkbox"/> Діалог-розпитування 25%	<input type="checkbox"/> Монолог-переконання 15%
<input type="checkbox"/> Діалог-домовленість 10%	<input type="checkbox"/> Монолог-повідомлення 0%
<input type="checkbox"/> Діалог-обмін думками 26%	<input type="checkbox"/> Монолог-презентація 54%
<input type="checkbox"/> Діалог-дискусія 39%	<input type="checkbox"/> Монолог-опис 10%
<input type="checkbox"/> Діалог-етикетного характеру 0%	<input type="checkbox"/> Монолог-розповідь 21%

7. Скільки часу протягом заняття виділяється на формування вмінь діалогічного мовлення?

- 75% – 13%
- 50% – 23%
- 25% – 48%
- 10% – 16%
- інше _____

8. Чи приділяється увага на занятті формуванню вмінь розпитування та дискусії?

- так – 34%
- так, але незначна – 57%
- ні – 9%
- інше _____

9. Скільки часу протягом заняття виділяється на формування вмінь монологічного мовлення?

- 75% – 8%
- 50% – 56%
- 25% – 31%
- 10% – 5%
- інше _____

10. Чи приділяється увага під час заняття формуванню вмінь розповіді та презентації?

- так – 27%
- так, але незначна – 45%
- ні – 28%
- інше _____

11. Які труднощі у вас виникають під час формування усного висловлювання?

- Вживання професійно орієнтованих термінів 85%
- Коректна граматична побудова висловлювання 79%
- Висловлення власної думки 48%
- Спонтанне висловлення думки 83%
- Реагування на репліки партнера 29%
- Використання сталих мовних засобів – кліше 63%

12. Чи вдосконалюєте ви в позааудиторний час свій рівень володіння іноземною мовою?

- так, систематично 3%
- так, але не систематично 22%
- ні 75%

13. Як ви оцінюєте власні вміння спілкування німецькою мовою у професійній сфері?

- Високо 12%
- Достатньо 25%
- Низько 63%

Додаток В

Зразок анкети для опитування викладачів

Шановний респонденте!

Просимо пройти анонімне анкетування з метою з'ясування стану викладання німецької мови та окремих її аспектів для студентів спеціальності «Соціальна робота».

Результати анкетування будуть використані у науковому дослідженні «Методика навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою»

Просимо вказати правильну відповідь і в полях для заповнення, подати необхідну інформацію.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи вмотивовані ваші студенти до вивчення німецької мови?

- Так
- Ні
- Частково

2. Які труднощі виникають у студентів під час спілкування німецькою мовою?

- Малий словниковий запас
- Проблеми зі сприйняттям на слух реплік партнера
- Некоректна граматична побудова речень
- Малий запас шаблонів мовлення
- Трудність в спонтанному висловлюванні

3. Якому аспекту чи виду мовленнєвої діяльності ви приділяєте найбільшу увагу на заняттях?

- Фонетичному
- Лексичному
- Граматичному
- Аудіюванню

- Читанню
- Письму
- Діалогічному мовленню
- Монологічному мовленню
- Рівномірної уваги

4. Якому з представлених видів діалогічного та монологічного мовлення на, вашу думку, потрібно приділяти більше уваги з урахуванням майбутньої професійної діяльності соціальних працівників? (можливо кілька відповідей).

<input type="checkbox"/> Діалог-розпитування	<input type="checkbox"/> Монолог-переконання
<input type="checkbox"/> Діалог-домовленість	<input type="checkbox"/> Монолог-повідомлення
<input type="checkbox"/> Діалог-обмін думками	<input type="checkbox"/> Монолог-презентація
<input type="checkbox"/> Діалог-дискусія	<input type="checkbox"/> Монолог-опис
<input type="checkbox"/> Діалог-етикетного характеру	<input type="checkbox"/> Монолог-розповідь

5. Які технології для навчання усного спілкування ви використовуєте на заняттях?

- Інформаційно-комунікаційні
- Ігрові
- Групове навчання
- Кейс-технологія
- Проєктні технології
- Інше _____

6. Як ви оцінюєте якість підручників, за якими ви проводите навчання німецької мови?

- Відмінно
- Добре
- Задовільно
- Незадовільно

7. Чи достатньо вправ на оволодіння монологічним мовленням у чинному підручнику?

- Так
- Так, але недостатньо
- Ні

8. Чи достатньо вправ на оволодіння діалогічним мовленням в чинному підручнику?

- Так
- Так, але недостатньо
- Ні

9. Чи приділяється на заняттях увага навчанню дискусії?

- Так
- Так, але незначна
- Ні

10. Чи приділяється на заняттях увага навчанню презентації?

- Так
- Так, але незначна
- Ні

11. Які вправи ви пропонуєте студентам на розвиток навичок усного спілкування?

Ваш коментар_____

Додаток Г

Результати відповідей викладачів

1. Чи вмотивовані ваші студенти до вивчення німецької мови?

- Так 26%
- Ні 35%
- Частково 39%

2. Які труднощі виникають у студентів під час спілкування німецькою мовою?

- Малий словниковий запас 56%
- Проблеми зі сприйняттям на слух реплік партнера 25%
- Некоректна граматична побудова речень 39%
- Малий запас шаблонів мовлення 43%
- Трудність в спонтанному висловлюванні 65%

3. Якому виду чи аспекту мовленнєвої діяльності ви приділяєте найбільшу увагу на заняттях?

- Фонетичному 20%
- Лексичному 47%
- Граматичному 45%
- Аудіюванню 35%
- Читанню 31%
- Письму 50%
- Діалогічному мовленню 35%
- Монологічному мовленню 41%
- Рівномірною увагою 75%

4. Якому з представлених видів діалогічного та монологічного мовлення на, вашу думку, потрібно приділяти більше уваги з урахуванням майбутньої професійної діяльності соціальних працівників? (можливо кілька відповідей).

1. Діалог-розпитування 58%	1. Монолог-переконання 58%
2. Діалог-домовленість 25%	2. Монолог-повідомлення 23%
3. Діалог-обмін думками 60%	3. Монолог-презентація 45%
4. Діалог-дискусія 56%	4. Монолог-опис 33%
5. Діалог-етикетного характеру 18%	5. Монолог-розповідь 36%

5. Які технології для навчання усного спілкування ви використовуєте на заняттях?

- Інформаційно-комунікаційні 67%
- Ігрові 50%
- Групове навчання 36%
- Кейс-технологія 25%
- Проектні технології 15%
- Інше _____

6. Як ви оцінюєте якість підручників, за якими проводите навчання німецької мови?

- Відмінно 15%
- Добре 37%
- Задовільно 28%
- Незадовільно 20%

7. Чи наявні вправи на оволодіння монологічним мовленням у чинному підручнику?

- Так 31%
- Так, але недостатньо 54%
- Ні 15%

8. Чи наявні вправи на оволодіння діалогічним мовленням у чинному підручнику?

- Так 23%
- Так, але недостатньо 62%
- Ні 15%

9. Чи приділяється на заняттях увага навчанню дискусії?

- Так 77%
- Так, але незначна 23%
- Ні 0%

10. Чи приділяється на заняттях увага навчанню презентації?

- Так 69%
- Так, але незначна 23%
- Ні 8%

11. Які вправи ви пропонуєте студентам на розвиток навичок усного спілкування?

Ваш коментар _____ *різні комунікативні вправи : реконструювання діалогів, вправи на побудову монологу за шаблоном, комунікативні ігри, обговорення ситуацій, рольові ігри.*

Додаток Д

Зразок анкети опитування фахівців сфери «Соціальна робота»

Шановний респонденте!

Просимо вас взяти участь в анкетуванні, яке має на меті виявити професійні потреби фахівців сфери «Соціальна робота» в уміннях професійно орієнтованого спілкування.

Результати анкетування будуть використані для наукового дослідження «Методика навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою».

Просимо вказати правильну відповідь і в полях для заповнення подати необхідну інформацію.

Дякуємо за співпрацю!

1. В межах яких з нижченаведених ситуацій вам доводиться використовувати німецьку мову для виконання професійних обов'язків (можливі кілька відповідей)?

- Участь у міжнародних конференціях
- Співпраця з іноземними колегами
- Для можливості організації співпраці з закордонними фірмами
- Можливість проходження стажування закордоном
- Інше _____

2. З якою практичною метою ви реалізуєте діалогічне мовлення німецькою мовою?

3. З якою практичною метою ви реалізуєте монологічне мовлення німецькою мовою?

4. На які види діалогу та монологу слід звернути увагу під час навчання майбутніх соціальних працівників?

<input type="checkbox"/> Діалог- розпитування	<input type="checkbox"/> Монолог-переконання
<input type="checkbox"/> Діалог-домовленість	<input type="checkbox"/> Монолог-повідомлення
<input type="checkbox"/> Діалог-обмін думками	<input type="checkbox"/> Монолог-презентація
<input type="checkbox"/> Діалог-дискусія	<input type="checkbox"/> Монолог-опис
<input type="checkbox"/> Діалог-етикетного характеру	<input type="checkbox"/> Монолог-розповідь

5. Які теми, на вашу думку, мають практичне значення для навчання майбутніх соціальних працівників?

Тема	+ \ -	Коментар
Професійний портрет соціального працівника		
Історія соціальної роботи Німеччини		
Особливості соціальної політики в Німеччині		
Особливості соціальної політики в Україні		
Бідність		
Робота з людьми з обмеженими можливостями		
Робота з людьми похилого віку		
Міграція та проблеми біженців		
Соціальний захист дітей та підлітків		
Проблеми в сім'ї		
Робота із залежними		

Додаток Е

Результати відповідей фахівців сфери «Соціальна робота»

1. В межах яких з нижче наведених ситуацій Вам доводиться використовувати німецьку мову для виконання професійних обов'язків (можливі кілька відповідей)?

- Участь у міжнародних конференціях 46%
- Співпраця з іноземними колегами 46%
- Для можливості організації співпраці з закордонними фірмами 62%
- Можливість проходження стажування закордоном 54%
- Інше: надання соціальної допомоги громадянам, які розмовляють іноземною мовою.

2. З якою практичною метою ви реалізуєте діалогічне мовлення німецькою мовою?

Відповіді: комунікація з клієнтами, переговори з партнерами, спілкування з колегами

3. З якою практичною метою ви реалізуєте монологічне мовлення німецькою мовою?

Відповіді: виступи на семінарах, конференціях, симпозиумах

4. На які види діалогу та монологу слід звернути увагу під час навчання майбутніх соціальних працівників?

<input type="checkbox"/> Діалог-розпитування 53%	<input type="checkbox"/> Монолог-переконання 38%
<input type="checkbox"/> Діалог-домовленість 46%	<input type="checkbox"/> Монолог-повідомлення 30%
<input type="checkbox"/> Діалог-обмін думками 30%	<input type="checkbox"/> Монолог-презентація 53%
<input type="checkbox"/> Діалог-дискусія 76%	<input type="checkbox"/> Монолог-опис 38%
<input type="checkbox"/> Діалог-етикетного характеру 30%	<input type="checkbox"/> Монолог-розповідь 46%

5. Які теми на Вашу думку мають практичне значення для навчання майбутніх соціальних працівників?

Тема	+ -	Коментар
Професійний портрет соціального працівника	38%	
Історія соціальної роботи Німеччини	40%	
Особливості соціальної політики в Німеччині	30%	
Особливості соціальної політики в Україні	38%	
Бідність	84%	
Робота з людьми з обмеженими можливостями	92%	
Робота з людьми похилого віку	69%	
Міграція та проблеми біженців	53%	
Соціальний захист дітей та підлітків	100%	
Проблеми в сім'ї	87%	
Робота з залежними	84%	

**загалом фахівці зазначили, що всі вищезазначені теми мають важливе практичне для професійної діяльності майбутніх фахівців*

Додаток Ж

Комплекс вправ і завдань з теми

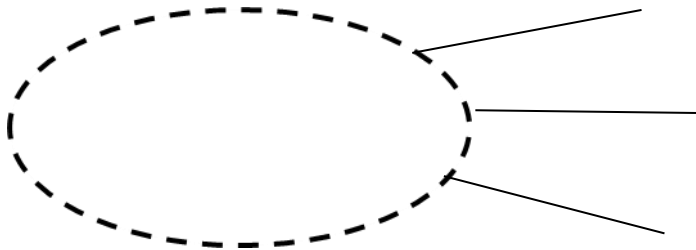
«Abhängigkeit»

Підготовчий етап

1. Sehen Sie sich eine Illustration an. Was für ein Thema ist hier dargestellt?



2. Sammeln Sie mehr Wörter zum Thema „Abhängigkeit“ und machen Sie einen Wortigel. Welche Abhängigkeitsformen sind Ihnen noch bekannt?



3. Lesen Sie folgende Wörter. Welche Buchstaben fehlen? Ergänzen Sie.

Abh_ngigkeit, Drog_n, abl_nken, b_einflussen, gef_hrlich, sch_dlich,
Gesundh_it.

4. Sprechen Sie folgenden Sätze zuerst unfreundlich-streng und danach freundlich-verständnisvoll.

Da könnte ja jeder kommen / Das geht leider nicht / Können Sie nicht sagen? / Da kann man leider keine Ausnahme machen

5. Welches Verb passt? Ordnen Sie zu.

Konsumieren spritzen rauchen missbrauchen

- 1) Nora wirkt sehr unsicher, sie _____ Tabletten und hat keinen Kontakt mehr mit der realen Welt.
- 2) Ganz oft beginnen junge Leute illegale Substanzen zu _____, weil sie depressive Laune haben und versuchen damit sich selbst zu helfen.
- 3) Maria war sehr enttäuscht und hat zum ersten Mal Cannabis _____.
- 4) Heutzutage ist es eine Therapie bekannt, die gibt eine Möglichkeit Safe-Use-Konsum von Drogen zu _____.

6. Rund um Drogen. Lesen Sie den Text und finden Sie die entsprechenden Wörter auf Deutsch:

Псувати наслідок ядовитий висока/інтоксикація вирішувати виготовляти подавляти інформаційний центр куріння штучний оп'яніння трава

Viele Menschen werden durch Zigarretenrauch krank, weil Rauchen sehr hohe Konsequenzen für unsere Gesundheit hat, und zwar für Lunge. In Deutschland sterben täglich bis zu 400 Menschen an den Folgen des Rauchens. Denn viele von den Stoffen im Zigarettenrauch sind giftig, und besonders schädlich ist Rauchen für Nichtraucher, die auch als Passivraucher bekannt sind.

Neue Partydrogen

Neben der Weltentwicklung kann man heute auch Entwicklung von Neuopiaten besichtigen. Als Beispiel gilt Haschisch, der aus der Cannabispflanze produziert ist, als verbotene Droge. Das Wort Haschisch kommt aus dem arabischen und heißt übersetzt Gras. Es wird im umgangssprachlichen Jargon auch als "Gras" bezeichnet. Warum denn nehmen die junge Leute Drogen ein? Sehr Oft haben sie Probleme in der Schule, mit den Eltern oder Freunden und deshalb nehmen sie Drogen ein, um ihre Probleme zu vergessen. Durch die Drogen kommen sie in einen Rausch, der sie von Problemen ablenkt. Aber nach dem Rausch fühlen sie sich noch schlimmer.

Wie wird Haschisch aufbereitet und konsumiert?

Erst wird das Haschisch erhitzt und anschließend zerkrümelt. Sehr oft wird es mit Tabak oder Knaster vermischt_ weil so es leichter anbrennt. Die meisten rauchen Haschisch in einem Joint, einer Kleinpfeife oder der Bong. Es kann aber auch mit einem Vaporizer inhaliert werden. Wörtlich übersetzt heißt Vaporizer - Verdampfer. Die Variante in Form von Keksen oder Kuchen wird ebenso gern gewählt.

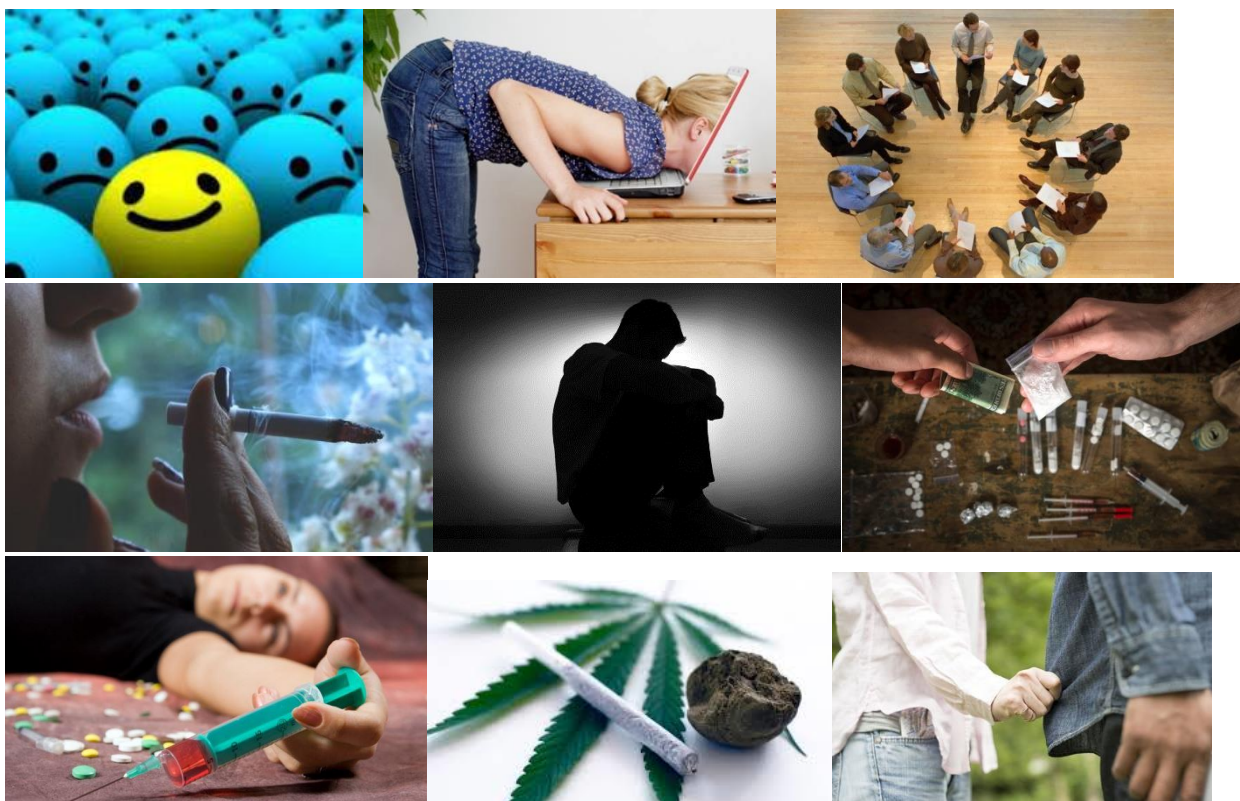
Wenn das Haschisch oral eingenommen wird, dann wird eine stärkere und längere Wirkung erzielt. Aber diese tritt erst später ein. Man sagt, etwa eine Stunde nach dem Verzehr. Wird dieser Stoff geraucht, dann spürt man schon nach wenigen Sekunden bis Minuten die Wirkung. Bei einer Überdosierung, die durch eine verzögerte Wirkung leichter entstehen kann, können sich Nebenwirkungen wie Herzrasen und Panikattacken deutlich bemerkbar machen.

a. Beantworten Sie jetzt auf die Fragen:

- Welche Konsequenzen hat Rauchen für die menschliche Gesundheit?
- Welche Gründe haben die Leute während Drogenkonsum?
- Mit welchen Worten nennt man noch Haschisch?

7. Ordnen Sie die Fotos den passenden Redewendungen zu.

Zigaretten rauchen / emotional abhängige Beziehungen / sich spritzen / die Drogen konsumieren / die Rauschdroge / eine Therapie machen / eine negative Clique /
Zigaretten rauchen / deprimiert sein



8. Lesen Sie noch einmal den Text „Rund um Drogen“. Markieren Sie im Text weitere Konnektoren: *denn, weil, aber, deshalb*. Ergänzen Sie dann die Tabelle:

Hauptsatz + Nebensatz	
Hauptsatz + Hauptsatz	
Hauptsatz + Hauptsatz mit Inversion	

9. Grammatik üben- weil und deshalb. Verbinden Sie die Sätze mit „weil“ und „deshalb“.

1. Maria missbraucht Tabletten. Sie wohnt in einer Wohngruppe für Jugendliche mit Suchtproblemen.

weil _____

deshalb _____

2. Sozialarbeiterin ruft Matias jeden Tag. Matias braucht dringend eine Therapie.

weil _____

deshalb _____

3. Die Folgen des Drogenkonsums sind immer erkennbar. Häufig sind Süchtige sozial vereinsamt und haben entweder gar keine zwischenmenschlichen Beziehungen mehr oder nur noch zu anderen Süchtigen.

weil _____

deshalb _____

4. Mehr als die Hälfte der Menschen kommunizieren öfter online miteinander als im wirklichen Leben, sie sind auch beruflich online schon mehr als offline. Immer mehr Menschen sind internetsüchtig, süchtig nach Sozialen Netzwerken.

weil _____

deshalb _____

5. Zusammen mit Sozialarbeiter entscheidet Alex eine Gruppentherapie zu machen. Schon 5 Jahre ist er Spielsüchtig.

weil _____

deshalb _____

6. Die Betroffenen vernachlässigen ihre Arbeit und haben Probleme mit sozialen Kontakten. Ihre Phantasien und Träume drehen sich nur noch um das Glücksspiel.

weil _____

deshalb _____

7. Die motivierende Gesprächsführung ist eine gute Methode bei der Arbeit mit Suchtproblemen. Die Methode respektiert die Autonomie und Entscheidungsfreiheit des Klienten.

weil _____

deshalb _____

8. Handlungsfeld der Sozialarbeiter betrifft auch psychologische Hilfe. Psychologische Probleme sind oft Ursache von verschiedenen Abhängigkeitsformen.

weil _____

deshalb _____

10. Schreiben Sie den Satz weiter. Benutzen Sie dabei „weil“ und „deshalb“.

Drogenkonsum hat große Folge, weil _____

11. Sehen Sie einen Doku – Film «Alkoholiker: Wie Menschen Wege aus der Sucht finden» 2:14-4:15.

https://www.youtube.com/watch?v=18GmA0A5z9w&list=PLGIFYPm2HH0CtV9UhgVG0c_nc42cSiTKf&index=4&t=2495s

- a) Welche Schlüsselbegriffe beschreibt die dargestellte Situation? Schreiben Sie sie aus.
- b) Arbeiten Sie in Kleingruppen. Welche Schlüsselbegriffe haben Sie nicht gehört? Tauschen Sie in Gruppen.

12. Lesen Sie den Text über Ansätze und Strategien der sozialen Arbeit in Deutschland.

- a) Welche Ansätze und Strategien der sozialen Arbeit gibt es in Deutschland?
- b) Welche Ansätze und Strategien der sozialen Arbeit in der Ukraine sind Ihnen bekannt?

Arbeitsansätze der Sozialen Arbeit im Umgang mit Sucht

Drogenhilfe und Drogenpolitik in Deutschland bewegen sich in einer Polarität. Auf der einen Seite steht eine akzeptierende Sicht des Drogengebrauchers, der eine Überhilfe braucht, seinen Drogenkonsum nicht problematisiert ist.

Auf der anderen Seite steht eine konfrontierende Sicht, die den Drogenkonsum als Sucht und damit als Krankheit etikettiert.

Dazwischen liegt eine Haltung, die dieser Polarität umfassender gerecht werden will: es geht darum, mit einer motivierende Haltung den Klienten in seiner derzeitigen Sicht zu akzeptieren, seine eigene Problemsicht zu ergründen und ihn auf Diskrepanzen in einer partnerschaftlichen Weise aufmerksam zu machen.

Hilfe für Suchtkranke in Deutschland zeichnet sich dadurch aus, dass möglichst frühzeitig Hilfe vor Ort angeboten wird, um weitere Verschlimmerung zu vermeiden. Dabei sollen in erster Linie die Eigenkräfte des Betroffenen und seiner sozialen Umgebung gestärkt werden. Auf Grund der verschiedenen Trägerschaften ist es eine große Aufgabe, die Hilfeeinrichtungen im Suchtbereich miteinander zu vernetzen.

Grundprinzipien der Hilfe:

- Frühe Intervention
- Ressourcenorientierung

- Selbsthilfe vor Fremdhilfe
- Basisversorgung
- Vorrang ambulanten Hilfe
- Prinzip der Wohnortnähe
- Kooperation der Hilfesysteme
- Mehrdimensionale Schadensminimierung

Strategien im Umgang mit Suchtproblemen



Abbildung Nr.20: Strategien im Umgang mit Suchtproblemen

- c) Vergleichen Sie die Arbeitsansätze aus Deutschland und aus der Ukraine. Welche Unterschiede können Sie nennen?

Основний етап

13. Ordnen Sie die Dialogteile in richtiger Reihenfolge zu. Wie kann der Dialog weiterentwickeln? Arbeiten Sie zu zweit und überlegen Sie.

- *Du bist jetzt ratlos. Und von deinen Eltern fühlst du dich im Stich gelassen*
- *Du kannst hier alles erzählen, was du willst.*
- *Nein, ich bin nicht sicher.*
- *Hallo Martina, was kann ich für dich heute tun? Du siehst deprimiert aus.*
- *Leider, ist es so, dass du schon so viel überlebt hast.*
- *Warum fühlst du dich so ärgerlich?*
- *Hallo Frau Pech. Ja genau, so ist es jetzt.*

- *Ich werde in der Schule immer schlechter und schlechter; ich weiß einfach nicht mehr, was ich tun soll. Und meine Eltern... die kümmert sich überhaupt nicht darum.*
- *Ich fühle mich in der Schule und zu Hause immer so ärgerlich. Nun dann möchte ich so stark Cannabis rauchen.*

14. Lesen Sie den Dialog noch einmal. Welche Strukturelemente fehlen?

Welche brauchen Sie noch um einen Dialog zu bilden?

- a) Ordnen Sie die folgenden Strukturelemente.

Kontaktaufnahme Klärungsphase Fokus Verabschiedung

- b) Verfassen Sie jetzt den Dialog neu, so dass Sie alle Strukturelemente beachten.

15. Fallbeispiel: Cannabissucht

a. Lesen Sie die Situation von Frans Kusse.

Er ist ein intelligenter Mann und der älteste Sohn ,weniger intelligenter‘ Eltern. Seine Schwester wurde geboren als er vier Jahre alt war und damit nicht mehr der Kronprinz. Er war sehr eifersüchtig und fühlte sich einsam, war für ein Kind aber auch sehr reif und wohlerzogen.

Auch sein Vater war ein verträumter und geistig zerstreuter Mann. Damals hatte der Klient das Gefühl, seine Mutter bewege sich am Rande eines Nervenzusammenbruchs und er begann, sich um sie zu kümmern. Als er älter wurde begann er, sich zunehmend gegen den Vater aufzulehnen, hatte aber immer Angst vor einem Konflikt mit der Mutter. Seit er zehn Jahre alt war lebt er in einer Traumwelt, wo er die Liebe und Zuwendung bekommt, die ihm im wirklichen Leben fehlte. In dieser Welt war er Supermann und ein guter Forscher. In der realen Welt hatte er Konzentrationsschwierigkeiten und wurde in der Schule gehänselt. Obwohl er gut lernen konnte, fiel er durch die Abschlussprüfungen, seinen Lebensunterhalt verdiente er sich mit Gelegenheitsjobs.

Er experimentierte mit Drogen und fand, dass Cannabis sich wie eine ,warme Decke‘ um ihn legte und ihm dabei half, ,woanders zu sein‘. Ohne Cannabis hatte er Angst, die Kontrolle zu verlieren, fühlte sich traurig und hatte Angst vor Zurückweisung. Er hatte keine gute Koordination in Füßen. Aber er hatte zu wenig Mut, auch einmal zu versagen, das Unangenehme auszuhalten.

b. Bilden Sie jetzt Dialoge, wo Sie die Rolle von Sozialarbeiter und Frans Kusse verteilen. Arbeiten Sie mit einem Dialogschema und bilden zu zweit einen Dialog.

1. Sie erklären ihr Problem
2. Der Sozialarbeiter fragt nach Details (Familie, Gründe)
3. Sie geben Informationen
4. Der Sozialarbeiter fragt, warum Sie mit der Sucht arbeiten möchten (durch Schlüsselfragen zum Hervorrufen)
5. Sie erklären ihre Haltung
6. Der Sozialarbeiter gibt Hinweise.

16. Sie bereiten sich für ein Gespräch mit dem Klienten vor. Arbeiten Sie zu zweit und überlegen, welche Fragen Sie dem Klienten stellen sollen. Beachten Sie dabei die nötigen Strukturelemente.

Sehen Sie folgende Redemittel. Schreiben Sie sie in die Tabelle nach Themen aus.

Ich spreche heute zum Thema/Zusammenfassend möchte ich sagen/Ich komme jetzt zum Schluss/Heute möchte ich mich der Frage dem Thema...widmen/In der erster Linie geht es darum, dass/Die Situation erzählt über/In meinem Vortrag geht es um/Außerdem hinaus wird gezeigt/Das wären die wichtigsten Informationen zum Thema/Eine wesentliche Aussage ist/Insgesamt kann man sagen/Das Thema lautet.../Hauptsächlich wird erklärt

Einleitung	Informationen wiedergeben	Schluss

17. Machen Sie einen kleinen Bericht zum Thema „Soziale Hilfe den Drogensüchtigen in der Ukraine“.

- a) Lesen Sie folgende Fragen, beantworten Sie sie und erzählen. Beachten Sie dabei die Redemittel aus der Übung 15.

Wer kann eine Hilfe bekommen?

Wo kann man eine Hilfe bekommen?

Was kann ich als Sozialarbeiter machen?

- b) Hören Sie Ihre Kollegen aufmerksam zu. Machen Sie Notizen, wenn es nötig ist. Fassen Sie jetzt die Information zusammen.

18. Sehen Sie ein Video an. Über welche Themen spricht man im Video?

- a) Kreuzen Sie an.**

https://www.youtube.com/watch?v=74xX_zjvaeA

<input type="checkbox"/> Cannabis in der Welt	<input type="checkbox"/> Namen von Hauptpersonen
<input type="checkbox"/> Suchthilfe	<input type="checkbox"/> Zahl von Betroffenen in Europa
<input type="checkbox"/> Gefahren des neuen Cannabis	<input type="checkbox"/> Typen von Rauchdrogen
<input type="checkbox"/> Folgen von Drogenkonsum	<input type="checkbox"/> Arten von Therapie

19. Sehen Sie sich das Video noch einmal an. Beantworten Sie die Fragen in Stichworten.

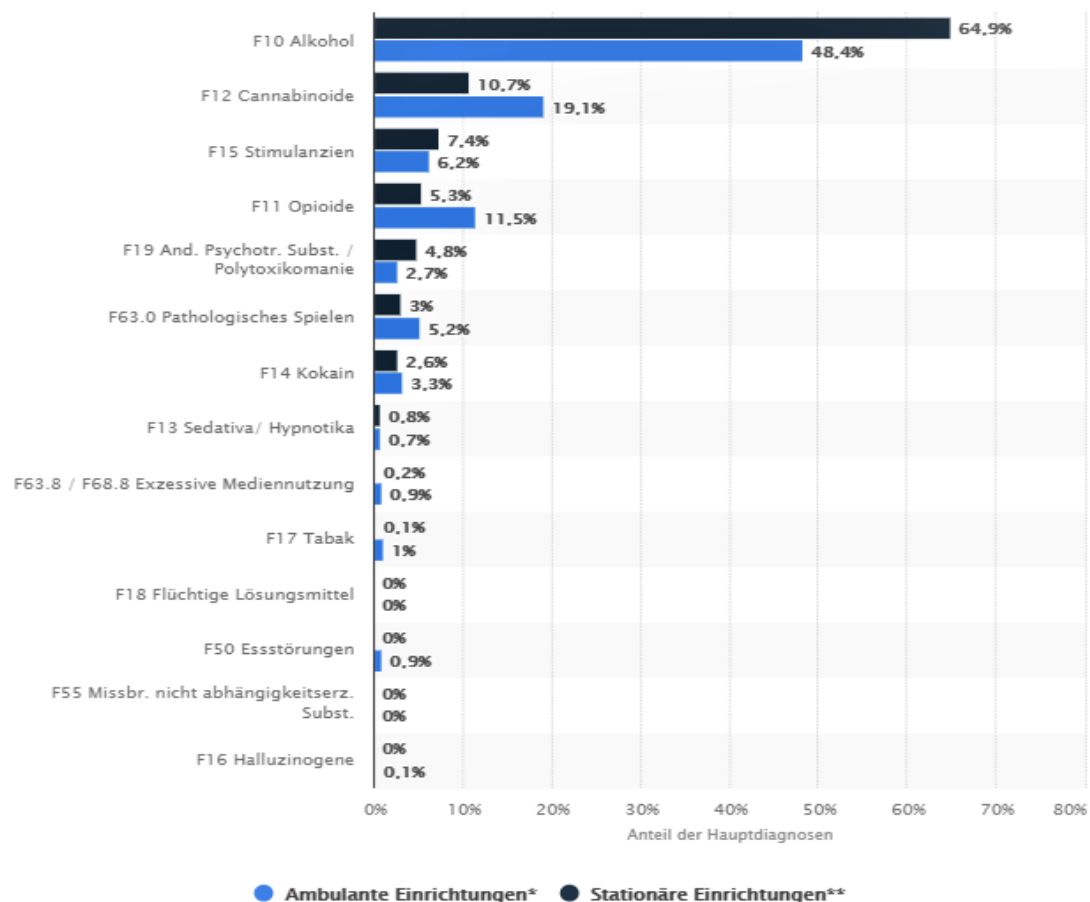
- Was ist das Hauptproblem im Video?
- Wo bekommt die Hauptperson eine Hilfe?
- Wann hat sie zum ersten Mal Cannabis probiert? Welche Ursachen können Sie nennen?
- Warum ist Cannabis Neu sehr gefährlich?
- Welche Symbole von heilenden Patienten sind im Video dargestellt?

20. Sehen Sie noch ein Video über Michael an <https://www.youtube.com/watch?v=wdJP5Waas2E>

Vergleichen Sie die Information aus zwei Videos. Arbeiten Sie zu zweit und füllen Sie die Tabelle aus. Vergleichen Sie dann die Ergebnisse im Plenum.

Symptome		
Ursachen		
Folgen		
Prognosen		

21. Sehen Sie die Statistik „Anteil der Hauptdiagnosen in ambulanten und stationären Suchthilfeeinrichtungen in Deutschland im Jahr 2018“ an.



Finden Sie solche Statistik in der Ukraine und vergleichen Sie sie.

22. Finden Sie weitere Information über Drogen- und Alkoholkonsum. Füllen Sie in die Tabelle fehlende Information.

Symptome des Konsums	Drogen	Alkohol
Ursachen des Konsums		
Folgen des Konsums		
Prognosen des Konsums		

23. Cannabis. In vielen Ländern der Welt ist Cannabis schon legal. Seit 10.3.2017 ist Cannabis in Deutschland nur als medizinisches Mittel legal in Apotheken und ist auf Rezept erhältlich. Lesen Sie einen Abschnitt aus dem Vortrag des deutschen wissenschaftlichen Dienstes zum Thema „Legalisierung von Cannabis“

Die rechtlichen Grundlagen zum Erwerb und Konsum von Cannabis sind weltweit sehr unterschiedlich. So gibt es eine Vielzahl an Ländern, in denen sowohl der Erwerb als auch der Konsum strafrechtlich verboten sind. Teilweise kann jedoch bei einer geringen Menge Cannabis zum Eigengebrauch von einer strafrechtlichen Verfolgung abgesehen werden, wie dies z.B. in Deutschland der Fall ist. Es gibt jedoch auch einige wenige Länder, in denen mittlerweile nicht nur der Erwerb und Konsum, sondern in gewissem Umfang und unter bestimmten Voraussetzungen sogar der Anbau und die Abgabe von Cannabis legal sind; dies ist z. B. seit Oktober 2018 in Kanada der Fall.

In vielen Ländern, die eine striktere Gesetzgebung im Hinblick auf Cannabis haben, wird ebenfalls über eine (mehr oder weniger umfassende) Legalisierung von Cannabis diskutiert. Diese ist jedoch umstritten. So wird befürchtet, dass eine Legalisierung eine steigende Konsumentenzahl zur Folge haben könnte und insbesondere Jugendliche zum Konsum von Cannabis animiert werden könnten. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund, dass Cannabis als Einstiegsdroge gilt, als problematisch angesehen. Befürworter einer liberaleren Drogenpolitik vertreten hingegen die Ansicht, dass durch die Entstigmatisierung der Konsumenten suchtpräventive Maßnahmen und Angebote der Suchthilfe und Suchtselbsthilfe frühzeitiger und gezielter in Anspruch genommen werden, der Justizapparat

entlastet und durch eingesparte Geldmittel suchtbezogene Präventions- und Hilfsangebote umfassender und bedarfsgerechter finanziert werden können.

<https://www.bundestag.de/resource/blob/675688/4ba9aed6de8e9633685a1cdc2d823525/WD-9-072-19-pdf-data.pdf>

Arbeiten Sie in 2 Gruppen. Sammeln Sie weitere „PRO“ und „CONTRA“ Argumente zum Thema „Legalisierung von Cannabis“. Machen Sie eine Diskussionsrunde und benutzen Sie dabei folgende Redemittel.

<i>Pro</i>	<i>Contra</i>
Das Wichtigste hier ist...	Ich finde nicht zulässig, ...
Es ist positiv, dass...	Es ist negativ, dass...
Ein Vorteil ist, ...	Ein Nachteil ist,...
Für die Legalisierung spricht...	Gegen Legalisierung spricht...

WICHTIG! Reagieren Sie auf die Argumente von Ihren Kollegen und geben dazu passende Meinungen.

24. Recherche machen

Legalisierung von Cannabis in der Ukraine? Ist es möglich oder nicht? Machen Sie eine Recherche und präsentieren Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.

25. Arbeit mit dem Fall.

Angelia Adler ist 19 Jahre alt, sie wirkt eingeschüchtert und unsicher. Sie hat mit ihren Eltern wegen Spannungen so gut wie keinen Kontakt mehr, ist alkoholabhängig und missbraucht Tabletten. Seit mehreren Monaten lebt sie in einer Wohngruppe für Jugendliche mit Suchtproblemen. Sie neigt dazu, sich selbst zu verletzen, und hat die Tendenz, immer wieder über Tage wegzubleiben. Angelia erscheint immer wieder in unregelmäßigen Abständen im Jugendzentrum. Ihre Laune verändert sich jeden Tag: manchmal ist sie nicht ansprechbar, manchmal wiederum steigt sie gerne zur Unterhaltung ein.

Aufgabe 1: Welche Hilfe würden Sie initiieren und einbeziehen?

Aufgabe 2: Präsentieren Sie Ihre Ideen und sammeln Sie weitere Ideen. Diskutieren in Kleingruppen. Benutzen Sie dabei folgende Redewendungen:

<p>Eigene Meinung äußern: Meiner Auffassung/Ansicht/Meinung nach.... In Bezug auf würde ich sagen, dass ... Ich halte das für besonders wichtig, weil... Wenn man bedenkt, dass....dann...</p>	<p>Die Meinung zustimmen Das finde/glaube/meine ich auch. Da haben Sie / hast du natürlich Recht. Das ist wirklich ein schlagendes Argument Dein / Ihr Argument leuchtet mir ein.</p>
<p>Zweifel, Unsicherheiten ausdrücken Da bin ich mir nicht sicher. Das kann ich nicht (so ganz) glauben. Können Sie/kannst du das belegen/beweisen?</p>	<p>Vorschlag machen: Ich bin dafür, dass .../Ich schlage vor, wir Was halten Sie davon/hältst du davon,</p>

Завершальный этап

Підетап 1

26. Sie haben das Thema *Abhängigkeit* gearbeitet. Machen Sie eine Recherche und suchen Sie eine Problemsituation zu diesem Thema.

Bilden Sie ein Case. Um erfolgreich diese Aufgabe zu erledigen beachten Sie die Struktur:

Einleitung	Präsentieren Sie das Thema
Beschreibung der Situation	Beschreiben Sie die Problemsituation
	Beschreiben Sie die Vorgeschichte
Entwicklung der Hilfeschritte	Begründen Sie, welche Arbeitsansätze haben Sie gewählt?
	Beschreiben Sie die Hilfeschritte
Bewertung	Bewerten Sie die Ergebnisse und beschreiben Sie Erwartungen
Schlussfolgerungen	Allgemeine Schlussfolgerungen

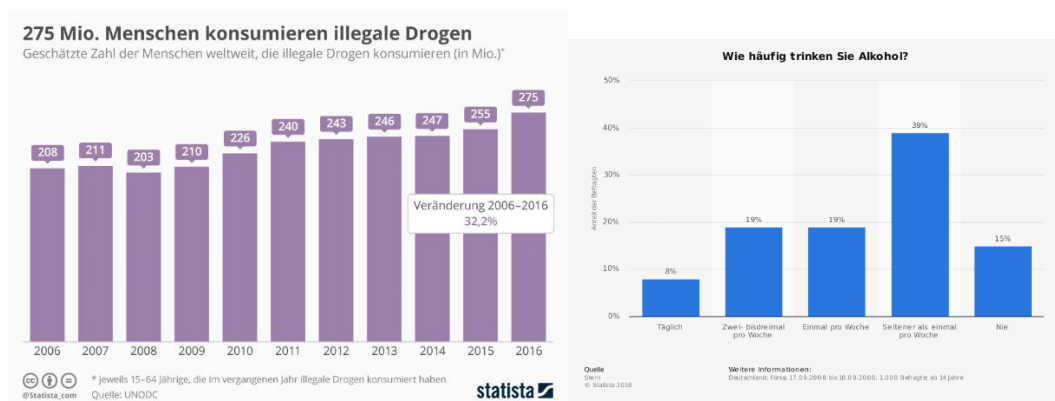
Підетап 2

27. Präsentieren Sie Ihr Case, Situation und Ergebnisse.

28. Diskussion. Sie haben Präsentationen von Ihren Kollegen gehört. Finden Sie die präsentierten Ergebnisse erfolgreich oder nicht? Warum? Stellen Sie die Fragen und diskutieren Sie. Danach sammeln Sie alle Ideen zusammen und machen Sie eine Zusammenfassung.

29. Fazit. Welche Sozialämter beschäftigen sich mit Abhängigkeit? Erzählen Sie in Gruppen.

30. Arbeiten Sie zu zweit und befragen Sie einander über Angaben der Statistik und vergleichen Sie die Ergebnisse.



31. Sehen Sie ein Video „Suchtklinik wegen Cannabis“ an. Erzählen Sie, welches Hauptthema ist im Video dargestellt?

https://www.youtube.com/watch?v=74xX_zjvaeA&list=PLGIFYPm2HH0Aqri7rHHPcTAKo8gTPfGH6&index=3&t=535s

Додаток К

Результати експериментального навчання

Показники рівня сформованості ПОУС НМ у студентів ЕГ

(доекспериментальний зріз)

Прізвище Ім'я	Отримані бали за окремими показниками												Загальна сума балів	Середній коефіцієнт	
	Аудіювання		ДМ				ММ				Спільні критерії				
	Розуміння загального змісту	Точність розуміння	Ситуативність	Ініціативність	Аргументованість	Реактивність	Зв'язність	Вільність	Повнота висловлювання	Досягнення комунікативної мети	Професійна спрямованість	Відносна мовна правильність			Темп мовлення
Ба-й Роксолана	5	3	6	4	4	5	6	5	6	5,5	5	5	5,5	65	0,5
Гол-ка Миросл	4	3	3	4	3	3	5	4	5	4	3	4	5,5	50,5	0,3884 6154
Зам-няк Руслана	5	4	4	3	3	4	5	4	4	3	4,5	5	3,5	52	0,4
Іл-ка Олекс	5	6	6	5	5	6	7	7	6	5	4	5	5	72	0,5538 4615

Кре-ич Анна-М	9	8	8	9	7	8	7	8	9	8	7,5	9	9	107	0,8192 3077
Ман-с Олена	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	3,5	5	5,5	58	0,4461 5385
Ма-ра Альбіна	3	3	4	4	3	3	4	3	5	3	3,5	5	4,5	48	0,3692 3077
Ме-ник Юлія	4	3	3	4	5	4	5	5	4	6	4	5	4	56	0,4307 6923
Од-на Анаст	6	5	5	4	4	5	6	5	6	6	4	6,5	6	68,5	0,5269 2308
Те-ан Тетяна	9	7	9	8	8	6	6	7	8	6	6,5	8,5	8	97	0,7461 5385
Тиж-ко Макс	4	4	5	4	3	4	5	4	4	5	3	4,5	5	54,5	0,4192 3077
Шар-к Марія	4	3	5	4	3	5	4	5	4	4	4	5,5	5	55,5	0,4269 2308
Байб-ич Назар	5	6	4	5	5	6	4	5	4	3	5	4	6,5	62,5	0,4807 6923
Бо-ко Оксана	5	2	5	6	4	5	5	4	5	4	4,5	5	7	61,5	0,4730 7692
Жи-ян Влад	3	4	4	5	4	3	4	4	5	5	4	4,5	5	54,5	0,4192 3077
Жов-ко Вікторія	6	5	6	5	6	7	5	6	6	5	5	7	6	75	0,5769 2308

Ко-ак Іван	7	5	5	5	4	6	6	5	6	5	5	4	5	68	0,5230 7692
Кро-ок Діана	4	3	5	3	4	5	5	4	4	3	4	5	4	53	0,4076 9231
Луп-ко Віталій	3	3	3	4	3	5	4	4	3	4	4,5	3,5	5	49	0,3769 2308
Лу-п Василь	8	8	7	6	6	7	8	7	6	7	8	7,5	7	92,5	0,7115 3846
Ма-ар Інна	5	5	4	4	3	5	4	3	4	4	3	5	6,5	55,5	0,4269 2308
Мар-ва Катер	6	4	6	5	5	6	6	5	5	6	5	5,5	5,5	70	0,5384 6154
Орех Ольга	6	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	5	60	0,4615 3846
Тес-ко Марія	7	4	5	4	5	5	6	5	6	7	4	5	5	68	0,5230 7692
Середній показник	5,2916 66667	4,5	5	4,79166667	4,375	5,04 1666 667	5,25	4,95 8333	5,1666 6667	4,8541 67	4,5625	5,33 3333	5,5 833 33	64,7	0,4977 5641

Результати експериментального навчання
Показники рівня сформованості ПОУС НМ у студентів КГ
(доекспериментальний зріз)

Прізвище Ім'я	Отримані бали за окремими показниками												Загальна сума балів	Середній коефіцієнт	
	Аудіювання		ДМ				ММ				Спільні критерії				
	Розуміння загального змісту	Точність розуміння	Ситуативність	Ініціативність	Аргументованість	Реактивність	Зв'язність	Вільність	Повнота висловлювання	Досягнення комунікативної мети	Професійна спрямованість	Відносна мовна правильність			Темп мовлення
Вас-чук Роман	3	2	4	3	3	4	4	2	3	3	3,5	4,5	4	43	0,3307 69231
Чо-а Ганна	6	4	5	4	3	4	5	3	4	4	3	5,5	4,5	55	0,4230 76923
Ол-ру Іван	3	3	4	4	2	3	4	3	4	5	2	3,5	4	44,5	0,3423 07692
Ша-ка Іонелла	6	4	6	5	7	5	5	6	6	7	4,5	5,5	6,5	73,5	0,5653 84615

Ма-чак Марія	7	6	6	5	5	6	5	6	7	6	6	6	4,5	75,5	0,5807 69231
Мар-чак Юрій	4	2	3	5	4	3	4	5	4	4	3	5,5	4,5	51	0,3923 07692
Бож-ич Віталій	5	5	5	4	3	4	5	4	6	5	3,5	5	6	60,5	0,4653 84615
Нез-вич Ганна	6	3	5	4	3	4	5	5	6	5	4	5,5	5	60,5	0,4653 84615
Ткач Вікторія	6	5	6	7	5	6	6	7	5	5	4,5	6	5,5	74	0,5692 30769
Ду-ка Аліна	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	3	5	5	60	0,4615 38462
Ром-юк Олеся	9	6	7	8	7	9	6	7	7	6	6,5	7,5	8	94	0,7230 76923
Куд-ко Аліна	5	6	4	6	4	5	5	5	6	4	4,5	5,5	4	64	0,4923 07692
Піц Катерина	4	3	4	4	3	5	4	5	3	3	3	4	5	50	0,3846 15385
Сав-к Світлана	7	4	5	6	5	5	6	5	6	6	4	5,5	4	68,5	0,5269 23077
Пал-юк Ірина	5	6	4	3	2	5	4	3	4	4	3	4	5	52	0,4
Наз-ко Дмитро	7	5	5	6	6	7	5	5	6	5	6,5	4,5	6	74	0,5692 30769

Ме-ник Юліанна	5	5	4	3	4	4	5	3	4	3	5,5	4	5,5	55	0,4230 76923
Гум-ко Євгенія	6	5	6	5	4	5	5	4	5	5	4	4,5	5	63,5	0,4884 61538
Сок-ко Аліна	5	6	6	5	6	4	5	6	5	6	4,5	5	4	67,5	0,5192 30769
Мак-ко Ігор	2	3	3	3	2	3	4	3	3	4	3,5	3,5	5	42	0,3230 76923
Ба-к Тетяна	6	5	5	5	4	5	5	4	4	4	3,5	4	6,5	61	0,4692 30769
Зва-ч Христина	8	6	8	7	7	9	8	6	7	6	6,5	8,5	8	95	0,7307 69231
По-на Марина	5	5	4	3	3	4	4	3	4	4	3	5	5,5	52,5	0,4038 46154
Пас-ик Ганна	4	6	6	5	6	5	6	6	5	6	6,5	7,5	6	75	0,5769 23077
Середній показник	5,3333 33333	4,58333 333	5	4,75	4,29166 7	4,95 8333	5	4,58 3333	4,9583 33	4,7916 67	4,2291 67	5,20 8333	5,2 916 67	62, 979 17	0,4844 55128

Результати експериментального навчання
Показники рівня сформованості ПОУС НМ у студентів ЕГ
(післяекспериментальний зріз)

Прізвище Ім'я	Отримані бали за окремими показниками												Загальна сума балів	Середній коефіцієнт	
	Аудіювання		ДМ				ММ				Спільні критерії				
	Розуміння загального змісту	Точність розуміння	Ситуативність	Ініціативність	Аргументованість	Реактивність	Зв'язність	Вільність	Повнота висловлювання	Досягнення комунікативної мети	Професійна спрямованість	Відносна мовна правильність			Темп мовлення
Ба-й Роксолана	9	8	9	8	8	9	8	7	8	9	7	6,5	9	106	0,8115 3846
Гол-ка Миросл	7	6	7	6	7	8	6	6	7	8	5	5,5	7,5	86	0,6615 3846
Зам-няк Руслана	9	8	8	8	6	7	7	8	8	6	8	5,5	7	95,5	0,7346 1538
Іл-ка Олекс	10	7	8	9	10	8	8	8	9	8	9	8	9	111	0,8538 4615

Кре-ич Анна-М	10	9	10	10	10	9	9	10	10	10	10	8,5	9	125	0,9576 9231
Ман-с Олена	8	8	8	9	8	7	8	7	8	8	7,5	8,5	8	103	0,7923 0769
Ма-ра Альбіна	6	5	6	4	4	5	4	5	3	4	5	4,5	6	61,5	0,4730 7692
Ме-ник Юлія	10	9	9	9	8	8	8	7	8	9	7	7	8	107	0,8230 7692
Од-на Анаст	8	8	9	9	8	8	7	7	8	8	7	6,5	8	102	0,7807 6923
Те-ан Тетяна	10	8	10	10	9	9	10	9	9	9	9	9	10	121	0,9307 6923
Тиж-ко Макс	7	6	7	6	9	6	7	6	7	8	6,5	7,5	7,5	90,5	0,6961 5385
Шар-к Марія	8	7	9	7	8	8	7	7	8	8	7	7	9	100	0,7692 3077
Байб-ич Назар	8	9	10	8	8	9	8	8	9	10	8	6,5	9	111	0,85
Бо-ко Оксана	5	4	6	6	4	5	4	5	5	6	4	5,5	6	65,5	0,5038 4615
Жи-ян Влад	9	7	8	7	8	9	7	7	8	9	7	7	9	102	0,7846 1538
Жов-ко Вікторія	8	8	9	8	9	8	9	9	10	10	8,5	8	9	114	0,8730 7692

Ко-ак Іван	9	8	10	8	8	9	8	7	8	8	8	7	8	106	0,8153 8462
Кро-ок Діана	10	8	7	7	8	9	8	7	8	9	8	8,5	9	107	0,8192 3077
Луп-ко Віталій	9	8	8	10	9	8	8	8	9	8	7,5	6,5	8	107	0,8230 7692
Лу-п Василь	9	7	8	7	8	8	7	6	8	8	8	7	7,5	98,5	0,7576 9231
Ма-ар Інна	6	4	5	6	4	5	5	6	5	4	5	5,5	6	66,5	0,5115 3846
Мар-ва Катер	10	8	8	7	9	7	8	7	8	9	8,5	8,5	8	106	0,8153 8462
Орех Ольга	9	8	9	9	10	8	9	8	9	10	9	8	8,5	115	0,8807 6923
Тес-ко Марія	10	8	7	8	8	9	8	6	8	7	8	6,5	8	102	0,7807 6923
Середній показник	8,5	7,33333 3333	8,125	7,75	7,83333 3	7,75	7,41 6666 7	7,12 5	7,8333 3333	8,0416 67	7,3958 33	7,02 0833	8,0 833 33	100	0,7708 3333

Результати експериментального навчання
Показники рівня сформованості ПОУС НМ у студентів КГ
(післяекспериментальний зріз)

Прізвище Ім'я	Отримані бали за окремими показниками												Загальна сума балів	Середній коефіцієнт	
	Аудіювання		ДМ				ММ				Спільні критерії				
	Розуміння загального змісту	Точність розуміння	Ситуативність	Ініціативність	Аргументованість	Реактивність	Зв'язність	Вільність	Повнота висловлювання	Досягнення комунікативної мети	Професійна спрямованість	Відносна мовна правильність			Темп мовлення
Вас-чук Роман	4	3	5	3	3	4	5	3	3	4	2,5	5,5	5	50	0,3846 15385
Чо-а Ганна	6	5	5	5	4	4	5	4	5	6	3	5	6	63	0,4846 15385
Ол-ру Іван	3	2	4	4	3	3	5	3	5	5	4	5,5	6	52,5	0,4038 46154
Ша-ка Іонелла	7	4	8	6	7	6	5	7	6	7	5,5	5	7	80,5	0,6192 30769

Ма-чак Марія	5	6	6	7	5	6	7	7	7	6	5	7	8	82	0,6307 69231
Мар-чак Юрій	5	5	5	6	4	3	5	5	4	5	4,5	5	5,5	62	0,4769 23077
Бож-ич Віталій	7	5	6	5	3	4	6	4	5	5	5	5,5	7	67,5	0,5192 30769
Нез-вич Ганна	6	4	5	3	4	4	6	5	5	6	5,5	5	6	64,5	0,4961 53846
Ткач Вікторія	8	5	5	7	6	5	6	6	5	6	5	6	6,5	76,5	0,5884 61538
Ду-ка Аліна	5	6	5	3	4	3	5	5	4	5	2	4,5	5	56,5	0,4346 15385
Ром-юк Олеся	9	8	7	8	8	8	6	7	8	7	6	7	9	98	0,7538 46154
Куд-ко Аліна	7	4	5	6	5	5	6	5	5	5	4	4	6	67	0,5153 84615
Піц Катерина	4	5	6	5	4	5	5	4	4	4	3	5	5,5	59,5	0,4576 92308
Сав-к Світлана	7	6	6	6	4	6	6	6	5	5	4	4,5	7	72,5	0,5576 92308
Пал-юк Ірина	5	4	5	3	4	5	4	3	4	5	3,5	5	6,5	57	0,4384 61538
Наз-ко Дмитро	8	5	7	6	6	7	6	5	6	7	5,5	7,5	6,5	82,5	0,6346 15385

Ме-ник Юліанна	6	5	5	3	5	4	6	4	5	5	3	5	6	62	0,4769 23077
Гум-ко Євгенія	6	8	6	7	5	7	6	5	5	6	5	6	5	77	0,5923 07692
Сок-ко Аліна	4	4	5	5	5	4	6	5	6	6	5	3,5	6,5	65	0,5
Мак-ко Ігор	5	3	3	2	3	2	4	3	4	3	4,5	3,5	5	45	0,3461 53846
Ба-к Тетяна	7	4	5	6	5	5	5	4	5	5	6	5	6,5	68,5	0,5269 23077
Зва-ч Христина	9	8	8	8	7	8	9	7	8	8	7,5	9	9	105,5	0,8115 38462
По-на Марина	4		6	5	4	4	5	6	5	5	6	7	6	63	0,4846 15385
Пас-ик Ганна	10	7	8	7	7	6	8	6	8	8	6,5	8,5	8,5	98,5	0,7576 92308
Середній показник	6,125	4,83333 333	5,66666 7	5,25	4,79166 7	4,91 6667	5,70 8333	4,95 8333	5,2916 67	5,5833 33	4,6458 33	5,60 4167	6,4 583 33	69, 833 33	0,5371 79487

Додаток Л

Зразок післяекспериментального анкетування студентів

Шановний респонденте!

Пропонуємо вам дати відповіді на питання з метою виявлення вашої думки стосовно запропонованих завдань.

Просимо відмітити правильну відповідь та в полях для заповнення, подавши необхідну інформацію.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи задоволені ви результатами навчання?

- Так
- Ні
- Не дуже

2. Чи вважаєте ви, що запропоновані завдання сприяли підвищенню вашого рівня професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою?

- Так
- Ні
- Не дуже

3. Чи вважаєте ви, що самостійне створення кейсів та подальша робота над ними сприяли кращому засвоєнню інформації?

- Так
- Ні
- Не дуже

4. Чи вважаєте ви, що запропоновані види завдань були мотивувальними?

- Так
- Ні
- Не дуже

5. Як ви оцінюєте запропоновані вправи та завдання для формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою?

- Відмінно
- Добре
- Задовільно
- Незадовільно

6. Чи сподобалися вам запропоновані до опрацювання теми?

- Так
- Ні
- Не дуже

7. Які завдання викликали у вас труднощі?

- Опрацювання лексичного матеріалу
- Завдання на аудіювання
- Завдання на опрацювання шаблонів мовлення
- Завдання на формування кейсів
- Ведення дискусії
- Ваш коментар _____

8. Чи була зрозумілою структура формування кейсів?

- Так
- Ні
- Не дуже

9. Чи вважаєте ви, що вправ було достатньо для формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою?

- Так
- Ні
- Не дуже

10. Які поліпшення ви помітили після проведення навчання?

11. Що, на вашу думку, потрібно змінити/вдосконалити у запропонованій методиці?

Додаток М

Результати опитування студентів

1. Чи задоволені ви результатами навчання?

- Так 77%
- Ні 6%
- Не дуже 17%

2. Чи вважаєте ви, що запропоновані завдання сприяли підвищенню вашого рівня професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою?

- Так 77%
- Ні 7%
- Не дуже 16%

3. Чи вважаєте ви, що самостійне створення кейсів та подальша робота над ними сприяли кращому засвоєнню інформації?

- Так 79%
- Ні 8%
- Не дуже 13%

4. Чи вважаєте ви, що запропоновані види завдань були мотивувальними?

- Так 83%
- Ні 4%
- Не дуже 13%

5. Як ви оцінюєте запропоновані вправи та завдання для формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою?

- Відмінно 31%
- Добре 54%
- Задовільно 9 %
- Незадовільно 6%

6. Чи сподобались вам запропоновані до опрацювання теми?

- Так 79%
- Ні 2%
- Не дуже 19%

7. Які завдання викликали у вас труднощі?

- Опрацювання лексичного матеріалу 23%
- Завдання на аудіювання 13%
- Завдання на опрацювання шаблонів мовлення 11%
- Завдання на формування кейсів 15%
- Ведення дискусії 38%
- Ваш коментар _____

8. Чи була зрозумілою структура формування кейсів?

- Так 71%
- Ні 10%
- Не дуже 19%

9. Чи вважаєте ви, що вправ було достатньо для формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою?

- Так 77%
- Ні 6%
- Не дуже 17%

10. Які поліпшення ви помітили після проведення навчання?

Позбуття страху спілкування німецькою мовою, покращення умінь ведення дискусії, значне поповнення лексичного запасу, зменшився страх перед помилками, покращився граматичний рівень.

11. Що, на вашу думку, потрібно змінити/вдосконалити у запропонованій методиці?

*в цілому всі опитані були задоволені запропонованою методикою

Додаток Н

Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням»

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Факультет іноземних мов

Кафедра іноземних мов для гуманітарних факультетів

„ЗАТВЕРДЖУЮ“

Декан факультету іноземних мов
проф. Осовська І. М.

„_____” _____ 20__ року

РОБОЧА ПРОГРАМА
Навчальної дисципліни

**Іноземна мова за професійним спрямуванням/
Berufsbezogenes Deutsch**
(назва навчальної дисципліни)

обов'язкова
(вказати: обов'язкова/вибіркова)

Освітньо-професійна програма Соціальна робота, Соціальна педагогіка
(назва програми)

Спеціальність 231 Соціальна робота
(вказати: код, назва)

Галузь знань 23 Соціальна робота
(вказати: код, назва)

Рівень вищої освіти _____ перший бакалаврський
(вказати: перший бакалаврський/другий магістерський)

Факультет _____ педагогіки, психології та соціальної роботи
(назва факультету, на якому здійснюється підготовка фахівців за вказаною освітньо-професійною програмою)

Мова навчання _____ німецька
(вказати, на якій мові вивчається дисципліна)

Чернівці 2020 рік

Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (німецька) / Berufsbezogenes Deutsch» складена відповідно до освітньо-професійної програми «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальності 231 «Соціальна робота», галузі знань 23 «Соціальна робота», затверджена вченою радою університету 25 травня 2020 року (протокол № 5) та відповідає вимогам Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності (зі змінами 2018 р.).

Розробники: доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Богдана ЛАБІНСЬКА, аспірант Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка Ірина БАРТОШ.

Затверджено на засіданні кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів

Протокол № _____ від _____ 2020 року

Завідувач кафедри _____ Богдана ЛАБІНСЬКА

Схвалено методичною радою факультету

Протокол № _____ від “ ” _____ 2020 року

Голова методичної ради факультету _____

1. МЕТА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Метою викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів факультету педагогіки, психології та соціальної роботи є вивчення мови на побутовому, культурологічному та професійному рівнях; практичне володіння німецькою мовою на автономному рівні, необхідному для ділового та професійного спілкування, реалізація на письмі комунікативних намірів, пов'язаних із виробничими умовами фаху; досягнення студентами рівня знань, відповідних до вимог дипломованого спеціаліста, який забезпечить можливість застосування іноземної мови у практичній діяльності. Важливою метою цієї дисципліни є спрямування навчального процесу на формування і розвиток основних навичок та вмінь у соціальному та професійному спілкуванні, а також стратегій самостійного вивчення німецької мови.

Основними завданнями вивчення дисципліни є участь в усному мовленні німецькою мовою, реалізація комунікативних намірів на письмі (ділове листування, оформлення спеціалізованої документації, статті, реферати, тощо); робота з іншомовними джерелами загальнопобутового та професійно-виробничого характеру (за результатом скласти реферат або анотацію до прочитаного тексту зі спеціальності); участь в бесідах німецькою мовою в обсязі тематики, передбаченої програмою.

2. РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми у результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні **знати** фонетичний, лексичний та граматичний аспекти мовлення:

- *фонетичний аспект мовлення*: фонемі та їхні артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу); інтонацію та її основні компоненти (мелодіку, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр); танскрипцію чи інші умовні символи та інтонацію;

- *лексичний аспект мовлення (відповідно до тематики дисципліни):* усну і письмову форми слова; їхню семантику (денотативне і конотативне значення); відносну цінність слова або його здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість; синтаксичну і лексичну сполучні цінності слова; правила словотвору (складання слів, конверсії тощо); типи словників; основні поняття, пов'язані зі структурою слова: (корінь, префікс, суфікс); схожість та/або розбіжність у лексичних системах рідної та іноземної мов;
- *граматичний аспект мовлення:* правила лінгвістичної граматики, пристосовані для навчання іноземної мови:

Морфологія.

Іменник. Рід. Число іменників. Відмінювання іменників. Утворення множини іменників.

Артикль. Види артиклів: означений, неозначений. Основні правила вживання артиклів. Відсутність артикля.

Прикметник. Рід, число. Відмінювання прикметників (сильна, слабка, мішана). Ступені порівняння прикметників.

Числівник. Утворення кількісних та порядкових числівників. Вживання кількісних числівників у математичних операціях і при визначенні часу. Написання і читання дат.

Займенник. Класифікація займенників. Особові, присвійні, вказівні, питальні, відносні займенники та їх відмінювання. Зворотний займенник *sich*. Неозначено-особовий займенник *man*. Безособовий займенник *es*.

Дієслово. Часи дієслова (Präsens, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I). Модальні дієслова. Наказовий спосіб. Умовний спосіб (Кон'юнктив II). Інфінітив. Дієприкметники I та II. Активний і пасивний стани дієслова.

Прийменник. Класифікація прийменників. Керування прийменників. Прийменникове керування дієслів.

Прислівник. Ступені порівняння прислівників. Місце прислівника у реченні. Класифікація прислівників. Прислівники місця, часу, способу дії. Кількісні прислівники. Стверджувальні та заперечні прислівники.

Синтаксис.

Просте речення. Порядок слів у простому розповідному реченні. Порядок слів у питальному реченні.

Складне речення. Складносурядне речення. Порядок слів у складносурядному реченні.
Складнопідрядні речення.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми, у результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні **вміти**:

здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях; вилучати, аналізувати і систематизувати, добирати та передавати інформацію; на основі здобутої інформації формувати власну думку, обґрунтовувати її та надавати необхідні пояснення; розпізнавати наміри повідомлення, розуміти та переносити їх на аналогічні ситуації; розуміти спільне та відмінне між культурами, що допомагає розпізнавати упередження та позбавлятися їх, сприяє толерантності, створює підґрунтя для міжкультурних обмінів та свідомої і відповідальної діяльності як у власному суспільстві, так і в аспекті міжнародних зв'язків; володіти основними вміннями на загальному професійному рівні (ведення розмови, аргументація, унаочнення, презентації тощо); розкривати та відтворювати фаховий зміст комунікативними прийомами зі специфічним фаховим наповненням (дефініція, називання, опис тощо); використовувати технічні засоби навчання, брати участь в інтерактивному навчанні; здійснювати самоконтроль та розвиток власної іншомовної мовленнєвої компетенції.

Програма передбачає, що професійно орієнтоване заняття з німецької мови – це, насамперед, мовне заняття, зміст якого поглиблюється поступово від першого до останнього семестру. Для цього враховано, що професійно та фахово орієнтована наповненість навчальних матеріалів з німецької мови на перших етапах (на рівнях А1, А2) не перевищує третини матеріалів, запропонованих для вивчення на цей термін.

3. ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назва навчальної дисципліни <u>Іноземна мова за професійним спрямуванням</u>												
Форма навчання	Рік підготовки	Семестр	Кількість			Кількість годин						Вид підсумкового контролю
			кредитів	годин	Змістових модулів	лекції	практичні	Семінарські	лабораторні	самостійна робота	індивідуальні завдання	
Денна	1,2	1,2,3	6	180	6		90			90		Залік: 2 Іспит: 3
Заочна	1,2	1,2,3	6	180	6		24			156		Залік: 2 Іспит: 3

4. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд.	с.р.		л	п	лаб	інд.	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1-й семестр												
Змістовий модуль 1												
Соціальна робота в Україні та Німеччині												
Тема 1. Соціальна робота в Україні.	8		4			4			1			8
Тема 2. Соціальна робота в Німеччині.	8		4			4			1			8
Тема 3. Соціальна робота: інституціональний аспект.	10		4			6			2			10
Модульна контрольна робота	2		2									
Разом за ЗМ 1	28		14			14			4			26
Змістовий модуль 2												
Формальне та неформальне спілкування												
Тема 4. Правила етикету усного спілкування соціального працівника з клієнтом.	10		4			6			1			8
Тема 5. Правила етикету письмового спілкування соціального працівника з клієнтами.	10		4			6			1			8
Тема 6. Лінгвістичні особливості метамови соціального працівника.	10		6			4			2			10
Модульна контрольна робота	2		2									
Разом за ЗМ 2	32		16			16			4			26
<i>Усього годин за 1-й семестр</i>	60		30			30			8			52

2-й семестр											
Змістовий модуль 3											
Соціальна допомога сім'ям, дітям та молоді											
Тема 7. Соціальні проблеми в сім'ях.	8		4			4			1		8
Тема 8. Соціальна робота в школі.	8		4			4			1		8
Тема 9. Соціальна допомога молоді.	10		4			6			2		10
Модульна контрольна робота	2		2								
Разом за ЗМ 3	28		14			14			4		26
Змістовий модуль 4											
Соціальна підтримка осіб із залежностями.											
Тема 10. Види залежностей.	10		4			6			1		8
Тема 11. Особливості роботи соціального працівника з наркозалежними.	10		4			6			1		8
Тема 12. Особливості роботи соціального працівника з алкозалежними.	10		6			4			2		10
Модульна контрольна робота	2		2								
Разом за ЗМ 4	32		16			16			4		26
<i>Усього годин за 2-й семестр</i>	60		30			30			8		52
<i>Всього за рік</i>	120		60			60			16		104
3-й семестр											
Змістовий модуль 5											
Соціальна робота з мігрантами, біженцями, безхатченками та безробітними											
Тема 13. Особливості роботи соціального працівника з мігрантами та біженцями.	8		4			4			1		8
Тема 14. Особливості роботи соціального працівника з безхатченками.	8		4			4			1		8

Тема 15. Особливості соціальної роботи з безробітними.	10	4	6	2	10
Модульна контрольна робота	2	2			
Разом за модулем 5	28	14	14	4	26
Змістовий модуль 6					
Робота соціального працівника з людьми з особливими потребами					
Тема 16. Проблеми інклюзії в суспільстві.	10	4	6	1	8
Тема 17. Соціальний педагог – суб'єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі.	10	4	6	1	8
Тема 18. Працевлаштування людей з обмеженими можливостями.	10	6	4	2	10
Модульна контрольна робота	2	2			
Разом за ЗМ 6	32	16	16	4	26
Усього годин за 3-й семестр	60	30	30	8	52
Всього	180	90	90	24	156

4.2. Тематика індивідуальних завдань

№	Назва теми
1	Особливості соціальної роботи у сфері охорони здоров'я
2	Соціальна допомога жінкам, що постраждали від насилля
3	Соціальна робота у сфері ВІЛ/СНІДу
4	Особливості роботи соціального працівника з людьми з девіантною поведінкою
5	Особливості соціального обслуговування людей похилого віку
6	Особливості медико-соціальної роботи

4.3. Самостійна робота

№	Назва теми
1.	Кейс на тему: Соціальна робота в Україні. Минулий час дієслова: Перфект.
2.	Кейс на тему: Соціальна робота в Німеччині. Прийменники з давальним і знахідним відмінком.
3.	Кейс на тему: Соціальна робота: інституціональний аспект. Форми сильних дієслів.
4.	Кейс на тему: Правила етикету усного спілкування соціального працівника з клієнтом. Неозначений займенник у називному та знахідному відмінках.
5.	Кейс на тему: Правила письмового спілкування соціального працівника з клієнтом. Складнопідрядні речення зі сполучником wenn.
6.	Кейс на тему: Лінгвістичні особливості метамови соціального працівника. Вживання дієслів з допоміжним «haben» у перфекті.
7.	2 семестр
8.	Кейс на тему: Соціальні проблеми в сім'ях. Складнопідрядні речення зі сполучником dass.
9.	Кейс на тему: Соціальна робота в школі. Претеритум модальних дієслів.
10.	Кейс на тему: Соціальна допомога молоді. Претеритум.
11.	Кейс на тему: Види залежностей. Зворотні дієслова.
12.	Кейс на тему: Особливості роботи соціального працівника з наркозалежними. Дієслова з керуваннями.
13.	Кейс на тему: Особливості роботи соціального працівника з алкоголезалежними. Вживання дієслів з допоміжним «sein» у перфекті.
14.	3 семестр
15.	Кейс на тему: Особливості роботи соціального працівника з мігрантами та біженцями. Кон'юнктив II.
16.	Кейс на тему: Особливості роботи соціального працівника з безхатченками. Прийменники з родовим відмінком.
17.	Кейс на тему: Особливості соціальної роботи з безробітними. Прийменники з давальним відмінком.
18.	Кейс на тему: Соціальний педагог – суб'єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі. Складнопідрядні речення зі сполучником weil.

5. СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ

Види та форми контролю

Формами поточного контролю є усна відповідь студента, письмова робота (тестування, есе, анотація, твір, речення на переклад), виконання завдань на платформі Moodle.

Формами підсумкового контролю є залік (1-2 семестри), іспит (3-й семестр).

Засоби оцінювання

Засобами оцінювання та демонстрування результатів навчання можуть бути: контрольні роботи, лексико-граматичні тести, проєкти (індивідуальні та командні проєкти), есе, презентації результатів виконаних завдань, контрольні роботи.

Критерії оцінювання результатів навчання з навчальної дисципліни

Критерієм успішного проходження здобувачем освіти підсумкового оцінювання є досягнення ним мінімальних порогових рівнів оцінок за кожним запланованим результатом навчання навчальної дисципліни.

Мінімальний пороговий рівень оцінки визначається за допомогою якісних критеріїв і трансформується в мінімальну позитивну оцінку використовуваної числової шкали.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
80-89	B	добре	
70-79	C		
60-69	D		
50-59	E	задовільно	не зараховано з можливістю повторного складання
35-49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	

**Розподіл балів, які отримують студенти (залік)
Семестр 1-2**

Поточне оцінювання (<i>аудиторна та самостійна робота</i>)														Кількість балів (залік)	Сумарна к-ть балів		
Змістовий модуль № 1				Змістовий модуль № 2				Змістовий модуль № 3				Змістовий модуль № 4					
T1	T2	T3	МКР	T4	T5	T6	МКР	T7	T8	T9	МКР	T10	T11	T12	МКР		
3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	40	100

Семестр 3

Поточне оцінювання (<i>аудиторна та самостійна робота</i>)								Кількість балів (іспит)	Сумарна к-ть балів
Змістовий модуль №1				Змістовий модуль № 2					
T13	T14	T15	МКР	T16	T17	T18	МКР		
7	7	8	8	7	7	8	8	40	100

6. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

6.1. Базова (основна)

- Schritte plus neu 3-4 (A2) Arbeitsbuch. München : Hueber Verlag, 2015. 176 S.
- Schritte plus neu 3-4 (A2) Kursbuch. Münchenc: Hueber Verlag, 2015. 180 S.
- Grammatik. Schritte Grammatik neu. München : Hueber Verlag, 2017. 212 S.
- Grammatik im Gespräch / Arbeitsblätter für den Deutschunterricht. Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 2008. – 112 S.
- Kilimann A. 60 Stunden Deutschland. Orientierungskurs (Politik. Geschichte. Kultur) / Angela Kilimann. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017. 96 S.
- Lemke Ch. Grammatik Intensivtrainer A2 / Christiane Lemke. Berlin und München : Langenscheidt KG, 2006. 98 S.
- Бартош І.А., Лабінська Б.І. Deutsch für soziale Arbeiter = Німецька для соціальних працівників: навч. посібник. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю.Федьковича, 2020. 256 с.
- Deutsch für Pädagogen, Psychologen und soziale Arbeiter (II) (Німецька мова для педагогів, психологів та соціальних працівників (II)): навч. посібник / Укл.: Черська Ж.Б. – Чернівці Книги – XXI, 2011. – 60 с.

6.2. Допоміжна

9. Christian Fandrych, Ulrike Tallowitz. Klipp und Klar. Практична граматика німецької мови: Навчальний посібник. – Київ: Методика, 2009. 312 с.
10. Christian Fandrych, Ulrike Tallowitz. Sage und Schreibe. Посібник для вивчення лексики німецької мови: Навчальний посібник. Київ: Методика, 2010. 304 с.
11. Deutschland: Natur, Bevölkerung, Staat, Wirtschaft, Kultur / hrsg. von Ernst Lüdemann. 2., aktualisierte Aufl. – München: Beck, 2001. 213 S.
12. Базій Л.А. Я обираю німецьку : правила, таблиці для системного запам'ятовування. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 400 с.

1. ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

1. URL : <https://www.deutschland.de/>
2. Der Weg. Die Zeitschrift für Deutschlernende. URL : www.derweg.org
3. Spiegel. Die Zeitschrift. URL : <https://www.spiegel.de/>
4. Info Sozial. URL : <https://www.info-sozial.de/>
5. Caritas. URL : <https://www.caritas.de/startseite>

Додаток П

Силабус курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням»

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Кафедра іноземних мов для гуманітарних факультетів

СИЛАБУС

навчальної дисципліни

Іноземна мова (за професійним спрямуванням) (німецька)

Berufsbezogenes Deutsch

обов'язкова дисципліна

Освітньо-професійна програма Соціальна робота, Соціальна педагогіка

Спеціальність 231 Соціальна робота

Галузь знань 23 Соціальна робота

Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи

Мова навчання німецька

Розробник: Бартош Ірина Антонівна, аспірант Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка

Контактний тел. (+380372) 584886

E-mail: i.bartosh@chnu.edu.ua

Сторінка курсу в Moodle <https://moodle.chnu.edu.ua/course/view.php?id=282>

Консультації Очні консультації: п'ятниця 11.30 до 12.30

Онлайн-консультації: за попередньою домовленістю

1. Анотація дисципліни (призначення навчальної дисципліни).

Пропонована дисципліна спрямована на практичну міждисциплінарну та фахову орієнтацію занять з німецької мови, в центрі уваги яких знаходиться студент. Важливою метою цієї дисципліни є спрямування навчального процесу на формування і розвиток основних навичок та вмінь у соціальному та професійному спілкуванні, а також стратегій самостійного вивчення німецької мови.

Іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність у професійній діяльності – це навички та вміння, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах спілкування в багатонаціональному суспільстві іноземною мовою, а також невербальними (формули, графіки, жести, міміка) засобами спілкування у контексті цільової культури.

Програма передбачає, що фахово орієнтоване заняття з німецької мови – це, насамперед мовне заняття, професійно орієнтоване наповнення змісту якого зростає поступово від першого до останнього семестру. Для цього враховано, що професійно та

фахово орієнтована наповненість навчальних матеріалів з німецької мови на перших етапах (на рівнях A1, A2) не перевищує третини матеріалів, запропонованих для вивчення на цей термін.

2. Мета навчальної дисципліни: Метою викладання навчальної дисципліни є вивчення мови на побутовому, культурологічному та професійному рівнях; практичне володіння німецькою мовою на автономному рівні, необхідному для ділового та професійного спілкування, реалізація на письмі комунікативних намірів, пов'язаних з виробничими умовами фаху; досягнення студентами рівня знань, відповідного до вимог дипломованого спеціаліста, який забезпечить можливість застосування іноземної мови у практичній діяльності.

3. Завдання: Основними завданнями вивчення дисципліни є участь в усному мовленні німецькою мовою, реалізація комунікативних намірів на письмі (ділове листування, оформлення спеціалізованої документації, статті, реферати тощо); робота з іншомовними джерелами загальнопобутового та професійно-виробничого характеру (за результатом скласти реферат або анотацію до прочитаного тексту зі спеціальності); участь в бесідах німецькою мовою в обсязі тематики, передбаченої програмою.

4. Пререквізити: дисципліна в ЗСЗО «Німецька мова».

5. Результати навчання. У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні

знати: фонетичний, лексичний та граматичний аспекти мовлення;

вміти: вилучати, аналізувати і систематизувати, добирати та передавати інформацію; на основі здобутої інформації формувати власну думку, обґрунтовувати її та надавати необхідні пояснення; розпізнавати наміри повідомлення, розуміти та переносити їх на аналогічні ситуації; розуміти спільне та відмінне між культурами, що допомагає розпізнавати упередження та позбавлятися їх, сприяє толерантності, створює підґрунтя для міжкультурних обмінів та свідомої і відповідальної діяльності як у власному суспільстві, так і в аспекті міжнародних зв'язків; володіти основними вміннями на загальному професійному рівні (ведення розмови, аргументація, унаочнення, презентації тощо); розкривати та відтворювати фаховий зміст комунікативними прийомами зі специфічним фаховим наповненням (дефініція, називання, опис тощо); використовувати технічні засоби навчання, брати участь в інтерактивному навчанні; здійснювати самоконтроль та розвиток власної іншомовної мовленнєвої компетенції.

6. Опис навчальної дисципліни

6.1. Загальна інформація

Назва навчальної дисципліни Іноземна мова (за професійним спрямуванням) (німецька) / Berufsbezogenes Deutsch												
Форма навчання	Рік підготовки	Семестр	Кількість			Кількість годин					Вид підсумкового контролю	
			кредитів	годин	змістових модулів	лекцій	практичні	Семінарські	лабораторні	самостійна робота		індивідуальні завдання
Денна	1-2	1-3	6	180	6		90				90	Залік (2 сем) іспит (3 сем)
Заочна	1-2	1-3	6	180	6		24				156	Залік (2 сем) іспит (3 сем)

6.2. Дидактична карта навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин												
	денна форма						Заочна форма						
	усього	у тому числі					усього	у тому числі					
		л	п	лаб	інд.	с.р.		л	п	лаб	інд.	с.р.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1-й семестр													
Змістовий модуль 1													
Соціальна робота в Україні та Німеччині													
Тема 1. Соціальна робота в Україні	8		4			4	9		1			8	
Тема 2. Соціальна робота в Німеччині.	8		4			4	9		1			8	
Тема 3. Соціальна робота: інституціональний аспект.	10		4			6	12		2			10	
Модульна контрольна робота	2		2										
Разом за модулем 1	28		14			14	30		4			26	
Змістовий модуль 2													
Формальне та неформальне спілкування													
Тема 4. Правила етикету усного спілкування соціального працівника з клієнтом	10		4			6	9		1			8	
Тема 5. Правила етикету письмового спілкування соціального працівника з клієнтом.	10		4			6	9		1			8	
Тема 6. Лінгвістичні особливості метамови соціального працівника.	10		6			4	12		2			10	
Модульна контрольна робота	2		2										
Разом за ЗМ 2	32		16			16	30		4			26	
Усього годин за 1-й семестр	60		30			30	60		8			52	
2-й семестр													
Змістовий модуль 3													
Соціальна допомога сім'ям, дітям та молоді													
Тема 7. Соціальні проблеми в сім'ях.	8		4			4	9		1			8	
Тема 8. Соціальна робота в школі	8		4			4	9		1			8	
Тема 9. Соціальна допомога молоді.	10		4			6	12		2			10	
Модульна контрольна робота	2		2										
Разом за ЗМ 3	28		14			14	30		4			26	
Змістовий модуль 4													
Соціальна підтримка осіб із залежностями													
Тема 10. Види залежностей	10		4			6	9		1			8	
Тема 11. Особливості роботи соціального працівника з наркозалежними	10		4			6	9		1			8	

Тема 12. Особливості роботи соціального працівника з алкозалежними	10		6		4	12		2		10
Модульна контрольна робота	2		2							
Разом за ЗМ 4	32		16		16	30		4		26
Усього годин за 2-й семестр	60		30		60			8		52
Всього	120		60		120			16		104
3-й семестр										
Змістовий модуль 5										
Соціальна робота з мігрантами, біженцями, безхатченками та безробітними										
Тема 13. Особливості роботи соціального працівника з мігрантами та біженцями	8		4		4	19		1		8
Тема 14. Особливості роботи соціального працівника з безхатченками	8		4		4	19		1		8
Тема 15. Особливості соціальної роботи з безробітними	10		4		6	12		2		10
Модульна контрольна робота	2		2							
Разом за ЗМ 5	28		14		14	30		4		26
Змістовий модуль 6										
Робота соціального працівника з людьми з особливими потребами										
Тема 16. Проблеми інклюзії в суспільстві	10		4		6	9		1		8
Тема 17. Соціальний педагог – суб'єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі	10		4		6	9		1		8
Тема 18. Працевлаштування людей з обмеженими можливостями	10		6		4	12		2		10
Модульна контрольна робота	2		2							
Разом за ЗМ 6	32		16		16	30		4		26
Усього годин за 3-й семестр	60		30		30	60		8		52
Усього	180		90		90	180		24		156

6.2.1. Тематика індивідуальних завдань

№	Назва теми
1	Особливості соціальної роботи у сфері охорони здоров'я
2	Соціальна допомога жінкам, що постраждали від насилля
3	Соціальна робота у сфері ВІЛ/СНІДу
4	Особливості роботи соціального працівника з людьми з девіантною поведінкою
5	Особливості соціального обслуговування людей похилого віку
6	Особливості медико-соціальної роботи

6.2.2. Самостійна робота

№	Назва теми
1.	Кейс на тему: Соціальна робота в Україні. Минулий час дієслова: Перфект.
2.	Кейс на тему: Соціальна робота в Німеччині. Прийменники з давальним і знахідним відмінком.
3.	Кейс на тему: Соціальна робота: інституціональний аспект. Форми сильних дієслів.
4.	Кейс на тему: Правила етикету усного спілкування соціального працівника з клієнтом. Неозначений займенник у називному та знахідному відмінках.
5.	Кейс на тему: Правила письмового спілкування соціального працівника з клієнтом. Складнопідрядні речення зі сполучником wenn.
6.	Кейс на тему: Лінгвістичні особливості метамови соціального працівника. Вживання дієслів з допоміжним «haben» у перфекті.
7.	2 семестр
8.	Кейс на тему: Соціальні проблеми в сім'ях. Складнопідрядні речення зі сполучником dass.
9.	Кейс на тему: Соціальна робота в школі. Претеритум модальних дієслів.
10.	Кейс на тему: Соціальна допомога молоді. Претеритум.
11.	Кейс на тему: Види залежностей. Зворотні дієслова.
12.	Кейс на тему: Особливості роботи соціального працівника з наркозалежними. Дієслова з керуваннями.
13.	Кейс на тему: Особливості роботи соціального працівника з алкозалежними. Вживання дієслів з допоміжним «sein» у перфекті.
14.	3 семестр
15.	Кейс на тему: Особливості роботи соціального працівника з мігрантами та біженцями. Кон'юнктив II.
16.	Кейс на тему: Особливості роботи соціального працівника з безхатченками. Прийменники з родовим відмінком
17.	Кейс на тему: Особливості соціальної роботи з безробітними. Прийменники з давальним відмінком
18.	Кейс на тему: Соціальний педагог – суб'єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі. Складнопідрядні речення зі сполучником weil.

7. Система контролю та оцінювання

Види та форми контролю

Формами поточного контролю є усна відповідь студента, реферат, творча робота, письмова робота, виконання завдань в курсі на платформі Moodle та ін.

Формами підсумкового контролю є залік, іспит.

Засоби оцінювання

Засобами оцінювання та демонстрування результатів навчання можуть бути:

- контрольні роботи;
- лексико-граматичні тести;
- реферати;
- есе;
- презентації результатів виконаних завдань;

Критерії оцінювання результатів навчання з навчальної дисципліни

Критерієм успішного проходження здобувачем освіти підсумкового оцінювання є досягнення ним мінімальних порогових рівнів оцінок за кожним запланованим результатом навчання навчальної дисципліни.

Мінімальний пороговий рівень оцінки визначається за допомогою якісних критеріїв і трансформується в мінімальну позитивну оцінку використовуваної числової шкали.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
80 – 89	B	добре	
70 – 79	C		
60 – 69	D	задовільно	
50 – 59	E		
35 – 49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0 – 34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Розподіл балів, які отримують студенти (залік) Семестр 1-2

Поточне оцінювання (аудиторна та самостійна робота)															Кількість балів (залік)	Сумарна к-ть балів	
Змістовий модуль №1				Змістовий модуль №2				Змістовий модуль №3				Змістовий модуль №4					
T1	T2	T3	МКР	T4	T5	T6	МКР	T7	T8	T9	МКР	T10	T11	T12	МКР		
3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	40	100

Семестр 3

Поточне оцінювання (аудиторна та самостійна робота)								Кількість балів іспит	Сумарна к-ть балів
Змістовий модуль №1				Змістовий модуль № 2					
T13	T14	T15	МКР	T16	T17	T18	МКР		
7	7	8	8	7	7	8	8	40	100

8. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

6.1. Базова (основна)

1. Schritte plus neu 3-4 (A2) Arbeitsbuch. München : Hueber Verlag, 2015. 176 S.
2. Schritte plus neu 3-4 (A2) Kursbuch. Münchenc: Hueber Verlag, 2015. 180 S.
3. Grammatik. Schritte Grammatik neu. München : Hueber Verlag, 2017. 212 S.
4. Grammatik im Gespräch / Arbeitsblätter für den Deutschunterricht. Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 2008. – 112 S.
5. Kilimann A. 60 Stunden Deutschland. Orientierungskurs (Politik. Geschichte. Kultur) / Angela Kilimann. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017. 96 S.

6. Lemke Ch. Grammatik Intensivtrainer A2 / Christiane Lemke. Berlin und München : Langenscheidt KG, 2006. 98 S.
7. Бартош І.А., Лабінська Б.І. Deutsch für soziale Arbeiter = Німецька для соціальних працівників: навч. посібник. Чернівці : Чернівецьк. нац. ун-т ім. Ю.Федьковича, 2020. 256 с.
8. Deutsch für Pädagogen, Psychologen und soziale Arbeiter (II) (Німецька мова для педагогів, психологів та соціальних працівників (II)): навч. посібник / Укл.: Черська Ж.Б. – Чернівці Книги – XXI, 2011. – 60 с.

6.2. Допоміжна

1. Christian Fandrych, Ulrike Tallowitz. Klipp und Klar. Практична граматики німецької мови: Навчальний посібник. – Київ: Методика, 2009. 312 с.
2. Christian Fandrych, Ulrike Tallowitz. Sage und Schreibe. Посібник для вивчення лексики німецької мови: Навчальний посібник. Київ: Методика, 2010. 304 с.
3. Deutschland: Natur, Bevölkerung, Staat, Wirtschaft, Kultur / hrsg. von Ernst Lüdemann. 2., aktualisierte Aufl. – München: Beck, 2001. 213 S.
4. Базій Л.А. Я обираю німецьку : правила, таблиці для системного запам'ятовування. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 400 с.

2. ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

1. URL : <https://www.deutschland.de/>
2. Der Weg. Die Zeitschrift für Deutschlernende. URL : www.derweg.org
3. Spiegel. Die Zeitschrift. URL : <https://www.spiegel.de/>
4. Info Sozial. URL : <https://www.info-sozial.de/>
5. Caritas. URL : <https://www.caritas.de/startseite>

Додаток Р

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, в яких викладені основні наукові результати дисертації:

1. Бартош І. А. Сучасні технології навчання говоріння німецькою мовою майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2016. № 1. С. 101–106.

2. Бартош І. А. Відбір навчальних матеріалів для формування у майбутніх соціальних працівників вмінь усного мовлення німецької мовою. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Вип. 29. Том 1. 2020. С. 174–180.

3. Бартош І. А. Професійно орієнтоване німецькомовне усне мовлення соціальних працівників: лінгвістичний аспект. *Науковий журнал Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*. 2020. № 7 (101). С.129–141.

4. Бартош І. А. Теоретичне обґрунтування системи вправ для формування професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх працівників соціальної сфери німецькою мовою. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 81–90

5. Bartosh I. A. Teaching professionally oriented oral communication in German to future social workers. *Applied Linguistics Research Journal (ALRJournal, E-ISSN 2651-2629)*. 2021. P. 37–43.

Навчально-методичний посібник

1. Бартош І. А., Лабінська Б. І. *Deutsch für Soziale Arbeiter* : навчально-методичний посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2020. 256 с.

Праці, які засвідчують додатково відображають зміст дисертації

2. Бартош І. А. Навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників соціальної сфери шляхом застосування інтерактивних технологій. *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку: міжнародна науково-практична конференція (27–28 травня)*. Одеса : Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2016. С. 116–118.

3. Бартош І. А. Використання сучасних технологій навчання майбутніх працівників соціальної сфери. *Сучасна філологія: тенденції та пріоритети розвитку: міжнародна науково-практична конференція (25–26 листопада)*. Одеса : Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2016. С. 119–121.

4. Бартош І. Інтерактивні технології у навчанні діалогічного мовлення студентів спеціальності «Соціальна робота». *Актуальні проблеми іноземної філології та освітньокультурний процес* : матеріали науково-практичної конференції. (8–9 грудня) Тернопіль, 2017. С. 165–167.

5. Бартош І. Врахування психологічних особливостей під час навчання німецькомовного усного спілкування майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика: матеріали доповідей та повідомлень міжнародної науково-практичної конференції (14 вересня)* Ужгород : Ужгородський національний університет, 2018. С. 13–14.

6. Бартош І. А. Лінгвістична характеристика німецькомовного усного мовлення соціальних працівників. *Філологія та лінгвістика в сучасному світі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (30–31 серпня)* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 74–76.

7. Бартош І. А. Лінгвістичні особливості термінологічного апарату сфери соціальної роботи. *Мова та література у полікультурному просторі: міжнародна науково-практична конференція (7–8 лютого)* Львів : Наукова філологічна організація «ЛОГОС», 2020. С. 48–50.

8. Бартош І. А. Метод кейсів в процесі формування усного мовлення у майбутніх соціальних працівників. *Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування*: матеріали ІІ науково-практичної конференції (19–20 червня) Харків : Молодий вчений, 2020. С. 33–35.

9. Бартош І. А. «Етапи формування у майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного мовлення німецькою мовою» *Міжнародна науково-практична конференція Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. (5–6 лютого) Київ, 2021. С. 42–44.

Положення, висновки та результати обговорювались на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у 2017–2021 рр.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на конференціях різного рівня, зокрема,

Міжнародних наукових конференціях

1. «Актуальні проблеми романо-германської філології» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 10 травня 2019 р.), форма участі – усна доповідь: «Технологія дискусії у навчанні німецькомовного професійно орієнтованого усного мовлення».

2. «Актуальні проблеми романо-германської філології та перекладу» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 7–8 травня 2020 р.), форма участі – усна доповідь: «Кейсові технології у процесі навчання німецькомовного професійно орієнтованого усного мовлення майбутнім соціальним працівникам».

3. «Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці 14 травня 2021 р.), форма участі – усна доповідь: «Особливості навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою».

Міжнародних науково-практичних конференціях

4. «Актуальні проблеми термінології, перекладу і філології: виклики та перспективи» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, 5–6 травня 2016 р.), форма участі – усна доповідь: «Сучасні технології навчання говоріння майбутніх працівників соціальної сфери».

5. «Сучасна філологія: тенденції та пріорітети розвитку» (Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень, м. Одеса, 27–28 травня 2016 р.), форма участі – публікація тез: «Навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників соціальної сфери шляхом застосування інтерактивних технологій».

6. «Сучасна філологія: тенденції та пріорітети розвитку» (Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень, м. Одеса, 25–26 листопада 2016 р.), форма участі – публікація тез: «Використання сучасних технологій навчання майбутніх працівників соціальної сфери».

7. «Актуальні проблеми іноземної філології та освітньокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017 р.), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Інтерактивні технології у навчанні діалогічного мовлення студентів спеціальності «Соціальна робота».

8. «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгородський національний університет, м. Ужгород, 14 вересня 2018 р.), форма участі – публікація тез: «Врахування психологічних особливостей під час навчання німецькомовного усного спілкування майбутніх соціальних працівників».

9. «Філологія та лінгвістика в сучасному світі» (Класичний приватний університет, Запоріжжя, 30–31 серпня 2019 р.), форма участі – публікація тез: «Лінгвістична характеристика німецькомовного усного мовлення соціальних працівників».

10. «Мова та література у полікультурному просторі» (Наукова філологічна організація «ЛОГОС», Львів, 7–8 лютого 2020 р.), форма участі – публікація тез: «Лінгвістичні особливості термінологічного апарату сфери соціальної роботи»

11. «Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування» (Молодий вчений, м. Харків 19–20 червня 2020 р.), форма участі – публікація тез: Метод кейсів в процесі формування усного мовлення у майбутніх соціальних працівників.

12. «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології» (*Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*, Київ, 5–6 лютого 2021 р.), форма участі – публікація тез, усна доповідь: «Етапи формування у майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного мовлення німецькою мовою».

Додаток С

АКТИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
 ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
 IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Университетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
 тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
 Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
 МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061
 № свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
 Валютний рахунок UA 118201720343661002300001061,
 UA 058201720343691001300001061 в Укресімбанку
 м. Львів МФО 322313
 № 917-С від 02.03.2021

I, Universitytska Str., Lviv, 79000, Ukraine
 Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
 Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
 MFC 820172, Settlement Acc. UA 468201720343101002200001061
 Certificate No. 17701483, Tax IN020709813029
 Foreign Currency Acc.No. UA 118201720343661002300001061,
 UA 058201720343691001300001061
 in Lviv Branch of Ukreximbank MFO 322313
 на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Бартош Ірини Антонівни
 «Методика навчання майбутніх соціальних працівників
 професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 – освіти, педагогічні науки

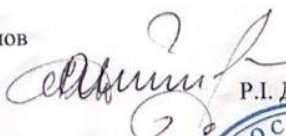
Методика навчання, розроблена аспіранткою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка І.А. Бартош спрямована на навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Запропоновані матеріали дисертаційного дослідження були впроваджені в навчальний процес у Львівському національному університеті імені Івана Франка на факультеті педагогічної освіти серед 30 студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» 2020-2021 н.р. Розроблені матеріали дисертаційного дослідження, що втілені у системі та відповідних групах вправ, сприяли вдосконаленню професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Результати дослідного навчання свідчать про ефективність запропонованої методики навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою та можуть бути рекомендовані у закладах вищої освіти України, що готують майбутніх фахівців сфери соціальної роботи.

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів (протокол № 6 від 30 січня 2021 року)

Завідувач кафедри іноземних мов
 для гуманітарних факультетів


 Р.І. Дудок

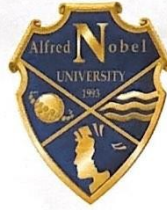
Проректор з наукової роботи

Львівського національного університету
 імені Івана Франка


 Р.С. Вайдишовський



УНІВЕРСИТЕТ
імені
АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ



ALFRED NOBEL
UNIVERSITY

вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
тел. +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, duan.edu.ua

18, Sicheslavs'ka Naberezhna Str., Dnipro, 49000, Ukraine
tel.: +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, duan.edu.ua

№ 86/1 від 19.02.2021

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бартош Ірини Антонівни
«Методика навчання майбутніх соціальних працівників
професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки**

Методику навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою, розроблену аспіранткою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка Іриною Антонівною Бартош, було впроваджено в навчальний процес університету імені Альфреда Нобеля серед студентів I – IV курсу, що навчаються за спеціальністю 231 «Соціальна робота» у 2020 – 2021 навчальних роках.

Розроблена авторкою методика, яка втілена у системі та комплексах вправ, сприяла вдосконаленню у майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Матеріали дисертаційного дослідження є актуальними та мають практичне значення в процесі іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Результати впровадження розробленої методики підтверджують ефективність та доцільність її використання у практиці іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти III - IV рівня акредитації в межах навчальних дисциплін «Іноземна мова за професійним спрямуванням» і «Фахова іноземна мова».

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри англійської філології та перекладу університету імені Альфреда Нобеля протокол № 7 від 18 лютого 2021 р.

Проректор з наукової діяльності

А.А. Степанова

Доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри
англійської філології та перекладу
Університету імені Альфреда Нобеля

Н.В. Зінкуова

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ
THE UNIVERSITY HAS BEEN CERTIFIED AND ACCREDITED BY INTERNATIONAL ORGANIZATIONS





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від дд.мм.рр.рр. № 14/14 - 521 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бартош Ірини Антонівни
«Методика навчання майбутніх соціальних працівників
професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки**

Матеріали дисертаційного дослідження Бартош І.А., аспірантки кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка, були впроваджені у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича продовж 2020 – 2021 н.р., на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи і на філологічному факультеті серед 48 студентів I-II курсів (спеціальність 231 «Соціальна робота» та 232 «Соціальне забезпечення»)

Розроблена Бартош І.А. методика передбачає відбір навчального матеріалу, представлена відповідною системою вправ, що корелює з трьома етапами навчання, яка сприяє вдосконалення у майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Отримані в ході навчання результати засвідчили ефективність та доцільність застосування запропонованої методики навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою, які навчаються в закладах вищої освіти України.

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол №7 від 28.01.2021 року).

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри іноземних мов
для гуманітарних факультетів



Андрій САМІЛА

Богдана ЛАБІНСЬКА