ISSN 2708–4604 (print)
ISSN 2708–4612 (online)

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет

ОСВІТНІЙ ВИМІР

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Збірник засновано 2000 року

Випуск 2 (54)

Кривий Ріг
2020

УДК 378(082)

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол № 11 від 25 червня 2020 р.)

Редакційна колегія:
Головний редактор — **Бондаренко О. В.**, канд. пед. наук, доц., Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

Заступник головного редактора — **Нечипуренко П. П.**, канд. пед. наук, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

Члени редколегії:

Бакум З. П., д-р пед. наук, проф., Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна;

Гаманюк В. А., д-р пед. наук, проф., Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна;

Віхрова О. В., канд. пед. наук, доц., Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна;

Лов'янова І. В., д-р пед. наук, доц., Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна;

Мазбаєв О. Б., д-р геогр. наук, проф., Євразійський національний університет ім. Л. М. Гумільова, м. Астана, Казахстан;

Мерзликін О. В., канд. пед. наук, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна;

Мішеніна Т. М., д-р пед. наук, проф., Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна;

Сарфараз М. А., Ph. D., доц., Бенареський індуїстський університет, м. Варанасі, Індія.

Збірник наукових праць «Освітній вимір» містить матеріали, присвячені висвітленню теоретико-практичних проблем педагогіки вищої та загальноосвітньої школи, становлення і розвитку освітньої парадигми, інтеграції психолого-педагогічних чинників в організацію навчально-виховного процесу.

© Автори статей, 2020

Зміст

Розділ 1. Матеріали міжнародного проєкту „Deutsche Spuren in der Ukraine“

Svitlana M. Amelina
Aufgabentypen bei der Didaktisierung von Materialien zu den Spuren der deutschen in der Geschichte von Kiew **7**

Nataliya B. Vyrsta
Didaktisierung der Pressetexte der Galiziendeutschen im DaF-Unterricht **20**

Vita A. Hamaniuk
Deutsche Spuren in der Ukraine im Deutscheunterricht: illustrativ, interaktiv, kommunikativ **34**

Yuliya M. Kazhan
Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz der Lehramtsstudierenden auf der Grundlage der Funde zum Thema „Deutsche Spuren in der Ukraine“ **56**

Valentyna A. Karpiuk
Entwicklung der landeskundlichen und kommunikativen Kompetenzen beim Erlernen des Deutschen in Kryvyi Rih **70**

Iryna V. Piankovska
Übungstypen zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht ... **84**

Розділ 2. Теорія, історія та методологія навчання

Тетяна А. Вакалюк, Валерій В. Концедайло, Ірина С. Мінтій
Професійні м’які компетентності майбутніх інженерів-програмістів: ключові поняття **101**

Алексей Г. Дубинский
Автоматизация проверки карт знаний (mind maps) **111**

Віталій М. Задорожній
Використання програмно-апаратного комплексу Arduino у шкільному фізичному експерименті **122**

Michaela Kováčová
Zu Effekten zum Einsatz der Theaterprojekte im Lehrerausbildung **134**

Олена О. Лаврентьєва, Олександр І. Кучма, Людмила М. Скрипник
Проектування змісту інформаційно-консультативного середовища закладу освіти **148**

Михайло В. Моісеєнко, Наталя В. Моісеєнко, Арнольд Ю. Ків
Дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів **165**

Svitlana I. Pochtoviuk, Tetiana A. Vakaliuk and Andrey V. Pikilnyak
Possibilities of application of augmented reality in different branches of education **179**

Aleksandra A. Sulik
Philosophy on bilingual education: Sociocultural competence and Identity **198**

Ольга В. Чорна
Моніторинг якості вищої освіти в Україні та Німеччині: компаративний аспект **213**

Розділ 1

Матеріали міжнародного проєкту „Deutsche Spuren in der Ukraine“

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 7–19
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 7–19

УДК 378.016:811.112.2]:72-054.73(430:477)

Aufgabentypen bei der Didaktisierung von Materialien zu den Spuren der deutschen in der Geschichte von Kiew

Svitlana M. Amelina[0000−0002−6008−3122]
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
15, Heroiv Oborony Street, Kyiv, 03041, Ukraine
svetlanaamelina@ukr.net

Abstract. The article is devoted to the problem of didactization of linguistic and historical materials about the activities of German immigrants in the territory of Kyiv. The main focus is on the choice and justification of the types of tasks for using these materials during German classes. It is determined that semi-open and open types of tasks are optimal in the process of didactization of these materials. A number of tasks have been developed on the basis of materials on the contribution of German architects to the design and construction of recognized architectural monuments of Kyiv. It has been found that the proposed assignments are appropriate to use for students at B1 + level in accordance with the *Common European Guidelines for Language Education*. The developed tasks are based on the following principles: communicative orientation, activity orientation, intercultural sensitization, and scaffolding.

Keywords: didacticization, communicative competence, activity competence, German, linguistic studies, German architects.

1 Einleitung

Die Schicksalsgeschichte des deutschen Volkes ist schon seit längerer Zeit mit der Ukraine und den Ukrainern verbunden. Die Geschichte der Deutschen in Kiew erstreckt sich bereits über einige Jahrhunderte. Die ersten Informationen über die Deutschen in der Ukraine stammen aus der Zeit der Einführung des Christentums, d. h. aus der Zeit vom Ende des 10. Jahrhunderts. Diese Deutschen waren Kaufleute, Botschafter, Reisende usw. Die größten Seiten der Geschichte der deutsch-ukrainischen Beziehungen wurden aber später geschrieben, als ukrainische Hetmanns verschiedene Fachleute (Ärzte, Lehrer, Militärs, Architekten) aus Deutschland in die Ukraine eingeladen haben. Dadurch entstand in Kiew eine ziemlich große deutsche Gemeinde. Die Deutschen haben verschiedene Bereiche des öffentlichen Lebens beeinflusst — Gewerbe, Handel, Medizin, Bildung,

© *Svitlana M. Amelina*

Architektur. Viele deutsche Architekten haben Kiew gebaut. Die historische Stadtmitte von Kiew ist von den deutschen Architekten wesentlich geprägt.

Für die Studierenden der Kiewer Universitäten ist es deswegen empfehlenswert und interessant, die landeskundlichen Materialien über den Beitrag der deutschen Architekten in die Baugeschichte Kiews in den Deutschunterricht einzubinden. In diesem Artikel werden wir einen Versuch machen, einige dafür passende Aufgabentypen zu bestimmen und die Aufgaben mit entsprechenden Inhalten zu entwickeln.

2 Historischer Hintergrund

2.1 Deutsche Übersiedler in der Ukraine

Wie aus den enzyklopädischen Quellen [1] abgeleitet werden kann, waren die Deutschen als eine der Minderheiten auf dem Territorium der heutigen Ukraine seit den ältesten Zeiten präsent. So wird geschätzt, dass es von 0,9 bis 1,4 Deutschen pro 100 Einwohner gelebt haben (Tabelle 1).

Tabelle 1. Verteilung der Nationalitäten in ukrainischen Ländern

	Ukrainer	**Russen**	**Juden**	**Polen**	**Deutsche**	**Andere**
Städte	76,7	12,1	1,8	5,0	1,4	3,0
Dörfer	38,8	28,1	21,6	6,9	0,9	3,8

Wie aus der Tabelle folgt, kamen 112 Deutsche auf 1 000 Ukrainer. Außer Russen und Polen machten andere Nationalitäten keinen signifikanten Prozentsatz aus. Die Deutschen betrugen von 580 000 bis 680 000 Personen, d. h. 1,2% bis 1,3% der Bevölkerung des ukrainischen Gebiets. Wie O. Prizak betont, war der germanische, darunter auch der deutsche, Einfluss von den kulturellen Einflüssen auf die ukrainische Kultur am stärksten [1].

Die ersten deutschen Siedler waren landwirtschaftliche Kolonisten, die von den österreichischen oder russischen Behörden als gute Landwirte und Bewirtschafter geschickt wurden. Die Deutschen waren also hauptsächlich in der Landwirtschaft tätig und lebten in eigenen, manchmal ziemlich großen, Siedlungen.

Die nächste Welle der deutschen Übersiedler umfasste Militärangehörige, Handel- und Gewerbetreibende. Sie haben sich in Kiew angesiedelt. Zahlreiche Geschäfte der Deutschen lagen an der zentralen Chreschtschatykstraße. Die Stadt Kiew hatte 1897 insgesamt 247 723 Einwohner. Darunter Aussiedler: 1 408 Personen aus Österreich-Ungarn, 436 Personen aus dem Königreich Preußen, 352 Personen aus anderen deutschen Staaten.

2.2 Mitwirken der deutschen Architekten und Ingenieure an den Kiewer Bauten

Viele deutsche Architekten und Ingenieure haben sich an dem Projektieren und Bau der berühmtesten Kiewer Sehenswürdigkeiten, die heutzutage wichtige Anziehungspunkte für einheimische und ausländische Touristen sind, beteiligt. So war der Kiewer Architekt deutscher Abstammung Ivan Strom mit dem Projektieren der Hauptkathedrale von Kiew — Wolodymyr-Kathedrale — beauftragt. Sein Entwurf war zuerst vom Architekten P. Sparro verkleinert und später vom Architekten O. Beretti vergrößert worden. Als im Jahre 1866 die noch nicht vollständig errichtete Kathedrale Risse bekam, wurde der bekannte deutsche Ingenieur R. Berengardt gerufen. Auf Grund seiner Berechnungen hat er eine technische Lösung zur Entfernung der Risse vorgeschlagen.

Die weltberühmte Sophienkathedrale wurde 1037 gebaut. 1696 verbrannten die hölzernen Bauten der Kathedrale, darunter der Hauptglockenturm. In den Jahren 1744–1748 wurde er rekonstruiert. Der Baumeister dieser Rekonstruktion war der damals bekannteste deutsche Architekt Johann Gottfried Schädel. Er hat den zweiten und den dritten Stock gebaut, mit schönem Schmuck und Barock-Kuppel.

Das Kiewer Höhlenklöster (das Kiewer Petschersker Lawra) geht auf das Jahr 1051 zurück. Im Jahre 1751 wurde der berühmte Architekt Johann Gottfried Schädel von den Mönchen eingeladen, um den Großen Glockenturm der Uspensky-Kathedrale der Lawra zu bauen. Dieser Glockenturm ist das architektonische zentrum der heutigen Lawra und dazu noch der höchste monumentale Bau auf dem Territorium der Ukraine.

Die Barockperle der Kiewer Architektur — die St.-Andreas-Kirche — wurde in den Jahren 1749–1754 erbaut. Interessant ist, dass an dem Entwurf dieser Kirche der deutsche Architekt Johann Gottfried Schädel zusammen mit dem Ingenieur De Bosket gearbeitet hat. Ihr Entwurf wurde aber zugunsten eines einfacheren Projekts von V. Rastrelli abgelehnt.

Der Klow-Palast ist ein in den 1750er Jahren im Stil des Barocks errichteter Palast. Der Palast wurde von den Architekten Gottfried Schädel, Pjotr Nejolow und Stepan Kownir in den Jahren 1752 bis 1756 als Gästehaus des Kiewer Höhlenklosters für die Zarenfamilie errichtet. Bei der Dekoration arbeitete der Maler und Goldschmied W. Friedrich an der Bemalung der Decke des großen Saals.

Das Polytechnische Institut wurde nach dem Projekt des Architekturwissenschaftlers Ieronim Kitner errichtet. Der am 30. August 1898 begonnene romanische Bau von sechs Gebäuden der Universität wurde 1901 abgeschlossen.

Diese Informationen können als Inhalte bei der Entwicklung von verschiedenen Aufgaben für die Studierenden gebraucht werden.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Unterteilung von Aufgabentypen

Unter Aufgabentypen unterscheidet man drei Hauptarten, die die Aufgabenstellung und entsprechende Aufgabenerfüllung bestimmen. Das sind:

- geschlossene Aufgaben,
- halboffene Aufgaben,
- offene Aufgaben.

Die entsprechende Einstufung ist im „Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten“ zu finden [2, S. 125].

Zu geschlossenen Aufgabentypen gehören u. a. Zuordnungsübungen, Übungen mit Alternativantworten, Multiple-Choice-Aufgaben, Satz-/Textpuzzles (vertauschte Satz- oder Textteile in die richtige Reihenfolge bringen), Ausfüllen von Kreuzworträtseln usw.

Als halboffene Aufgabentypen betrachtet man z. B. folgende Aufgaben: Ergänzen von Begriffsreihen, Teilen eines Textes in Abschnitte, Formulieren von Überschriften, Rekonstruieren eines Textes, Ergänzen von Lückentexten, Vervollständigung der Schemata, Vergleich der Texte, Erstellen eines Textes nach Stichwörtern.

Offene Aufgabentypen umfassen solche Aufgaben, wie das Beantworten der offenen Fragen, Auswerten von Schemata und Bilder, Komplettieren eines Textes; Schreiben von Essays und Zusammenfassungen, Gespräche zu vorgegebenen Themen zu führen [2, S. 125].

3.2 Wahl der Aufgabentypen für die Didaktisierung von Materialien zu den Spuren der deutschen Architekten

Zwecks der Didaktisierung von Materialien zu den Spuren der deutschen Architekten für den Deutschunterricht haben wir uns für halboffene und offene Aufgaben entschlossen, da wir die Studierenden zum Sprechen motivieren und die Sprachkompetenz fördern möchten. Halboffene Aufgaben haben wir gewählt, weil sie die Möglichkeit für freie Antwortformulierungen bieten. Bei offenen Aufgaben verfolgten wir als Ziel kreative und komplexe Aufgabenlösungen. Dabei haben wir versucht, zwei einander ergänzende Gegensätze — individueller Lernprozess und Gruppenarbeit — zu vereinigen.

Bei der Wahl der Aufgabentypen für die Didaktisierung von Materialien zu den Spuren der deutschen Architekten haben wir die folgenden Kriterien berücksichtigt:

1. *Kompetenzorientierung*

Nach F. E. Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ [3]. Die ausgewählten Aufgaben sollten zum Aufbau und zur Entwicklung einer Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten als Bestandteile von Kompetenzen beitragen, zum Beispiel:

- den Inhalt von Texten schematisch darstellen,
- den Textsinn grafisch darstellen,
- bestimmte Informationen im Text finden,
- eine Vergleichsanalyse zwecks Bestimmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten durchführen,
- Beobachtungen und Sachverhalte beschreiben,
- Inhalt der gelesenen Texte darlegen,
- Sprechbeiträge vortragen,
- Erzählungen verständlich und strukturiert bilden,
- mündliche Texte selbst produzieren und vortragen,
- Begründungen und Erklärungen geben, sowie an Beispielen illustrieren,
- Aussagen mit Argumenten belegen usw.

Die volle Auflistung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf deren Entwicklung wir unsere Aufgaben gerichtet haben, ist in der Tabelle 2 angegeben.

2. *Handlungsorientierung*

Die Kompetenzen beruhen auf den Kenntnissen, nutzen aber allein nichts. Es ist wichtig, dass sich die Studierenden nicht nur die vermittelten Kenntnisse aneignen, sondern dass sie imstande sind, die erworbenen Kenntnisse in verschiedenen Situationen anwenden zu können. Deswegen ist es empfehlenswert, realitätsnahe Anwendungssituationen im Unterricht

zu simulieren. Dadurch wird die kommunikative Handlungskompetenz entwickelt, d. h. die praktische Beherrschung aller Sprachfertigkeiten und der Gebrauch des Deutschen in alltäglichen und berufsverbundenen Situationen. Unter den Handlungen, die wir mit unseren Aufgaben üben möchten, sind Skizzieren, Vergleichen, Beschreiben, Erzählen, Begründen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2. Charakteristika von gewählten Aufgaben

Handlungsbereich	**Kompetenzbereich/ Fähigkeiten und Fertigkeiten**	**Leistungsbereich**
Skizzieren	Inhalte schematisch darstellen; Inhalte vervollständigen; Angaben aus einem Text extrahieren; Ereignisse strukturieren und ordnen.	Die Studierenden können auf Grund eines Textes bestimmte Informationen schematisch darstellen bzw. ergänzen.
Vergleichen	Unterschiede und Gemeinsamkeiten finden und darlegen; Beobachtungen darlegen; Informationen verarbeiten; Informationen auswerten und präsentieren.	Die Studierenden können eine Vergleichsanalyse durchführen und deren Ergebnisse präsentieren.
Beschreiben	Sachverhalte beschreiben; Inhalte darlegen; Sprechbeiträge vortragen.	Die Studierenden können Ereignisse, Sachverhalte, berühmte Persönlichkeiten beschreiben und charakterisieren.
Erzählen	Aussagen zweckmäßig gestalten; Erzählungen verständlich und strukturiert bilden; gelesene bzw. gefundene Texte mit eigenen Worten wiedergeben; Erzählungen vortragen; mündliche Texte produzieren; Kurzvorträge halten.	Die Studierenden können mündliche Erzählungen zusammenstellen und vortragen.

Fortsetzung der Tabelle 2

Handlungsbereich	**Kompetenzbereich/ Fähigkeiten und Fertigkeiten**	**Leistungsbereich**
Begründen	Begründungen und Erklärungen geben; Begründungen anhand von Beispielen illustrieren; erforderliche Zusatzinformationen suchen; Mitteilungen zusammenfassen und kommentieren; Aussagen mit Argumenten belegen; eigene Gedanken darlegen.	Die Studierenden können ihre Mitteilungen, Aussagen und Gedanken begründen und mit Argumenten belegen.

3. *Interkulturelle Sensibilisierung*

Da die Begegnung mit einer fremden Kultur beim Erlernen einer Fremdsprache immer miteinbegriffen ist, ist die Wahrnehmung interkultureller Unterschiede wichtig. Wenn man mit den Schnittstellen der Kulturen zu tun hat, soll man darauf vorbereitet sein, das Beste von der fremden Kultur zu verstehen und gegebenenfalls zu übernehmen. Andererseits soll man auch den Beitrag der Ausländer, d. h. der Vertreter der anderen (fremden) Kultur zu schätzen wissen. Infolge der Umsiedlung von Ausländern, in unserem Fall Einwanderern aus Deutschland, in die Ukraine wurde natürlicherweise auch ein bestimmter Einfluss der deutschen Kultur auf die ukrainische ausgeübt bzw. bestimmte Elemente der deutschen Kultur von der ukrainischen Kultur übernommen wurden.

4. *Scaffolding*

Danach liegen die sprachlichen Anforderungen in den Aufgaben etwas über dem sprachlichen Kompetenzstand der Studierenden. Um sie zur Erfüllung der gestellten Aufgaben zu ermuntern, sollen ihnen sprachbildende Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden [4]. Nach der Meinung von G. Kniffka, lassen sich Scaffolding-Techniken auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht sehr gut anwenden. Dabei ist die Unterrichtsvorbereitung zwar deutlich aufwendiger, der Unterricht selbst schreitet auch langsamer voran, aber er ist nachhaltiger. Dabei können also bessere Ergebnisse erzielt werden [5, 6].

4 Entwicklung von Aufgaben für Deutschunterricht

4.1 Inhalt der Aufgaben für den Deutschunterricht mit Gebrauch von Materialien zu den Spuren der Deutschen in der Geschichte von Kiew

Auf Grund der im P. 2.2 angeführten Angaben und unter Berücksichtigung der Kriterien aus dem P. 3.2 haben wir eine Reihe von Aufgaben ausgearbeitet, die einerseits die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz der Studierenden fördern und ihnen andererseits landeskundliche Kenntnisse vermitteln soll. Einige Beispiele dieser Aufgaben sind angeführt. Sie können beim Deutschunterricht für die Studierenden auf dem Sprachniveau B1+ [7] verwendet werden.

Aufgabe 1. Viele deutsche Übersiedler um 1900 haben sich in der Hauptstraße Kiews Häuser gebaut bzw. gemietet. Unter Zuhilfenahme der Abbildungen 1 und 2 vergleichen Sie die Chreschtschatyk-Straße um 1900 und heute.

Abb. 1. Die Chreschtschatyk-Straße um 1900

Abb. 2. Die Chreschtschatyk-Straße heute

Gehen Sie auf folgende Fragen in der Bildbeschreibung ein:

- Aus welcher Perspektive wurden die Bilder fotografiert (Normalperspektive, Vogelperspektive, Froschperspektive)?
- Welche Gebäude und Landschaften werden gezeigt?
- Welche Gebäude sind erhalten geblieben?
- Was fällt ins Auge?
- Welcher Eindruck entsteht?

Gebrauchen Sie dabei folgende Sprachmittel:

- Im Vordergrund kann man... sehen.

- Im Hintergrund steht...
- In der Bildmitte...
- Am linken (rechten) Bildrand...
- Dabei fällt besonders auf, dass...

Aufgabe 2. Einen bedeutenden Beitrag zum Projektieren und Erbauen von der Wolodymyr-Kathedrale in Kiew haben die deutschen Architekten I. Strom und R. Berengardt geleistet. Skizzieren Sie die wichtigsten Etappen des Baus dieser Kathedrale und die Beteiligung der deutschen Architekten daran. Wer von ihnen hat was und wann geleistet? Gebrauchen Sie zur Unterstützung die folgenden Baudaten der Kathedrale:

1852 — Idee, eine Kathedrale in Kiew zu bauen,
1853 — Beginn des Entwurfs der Kathedrale,
1859 — Zeichnungen der Kathedrale,
1860 — Baustellenplanung,
1862 — Grundsteinlegung,
1866 — Auftreten von Rissen,
1875 — Entfernung der Risse,
1876 — Wiederaufnahme der Bauarbeiten,
1882 — Fertigstellung der Kathedrale.

Aufgabe 3. Lesen Sie den Text über die Sophienkathedrale. Begründen Sie die Notwendigkeit der Rekonstruktion dieser Kathedrale, die der deutsche Architekt Johann Gottfried Schädel durchgeführt hat.

Sophienkathedrale

Die ursprünglich 1037 gegründete Kirche wurde mehrfach zerstört. In alter Zeit war sie eine Krönungskirche, der Palast war nebenan. Ihre Ausgestaltung als Steinbau nach dem Brand von 1697 im barocken Stil macht sie zu einem herausragenden Beispiel der Kirchenarchitektur der Ostkirchen. Die Ausmaße der Kathedrale — 37 Meter lang, 55 Meter breit und bis zur Zentralkuppel 29 Meter hoch — waren für die damalige Zeit beeindruckend. Die Innenausstattung erfolgte nach byzantinischem Vorbild, es gibt 3000 m^2 Fresken und 260 m^2 Mosaiken, die byzantinischen Vorbildern folgen. Seit 1934 wird die Kirche nicht mehr liturgisch genutzt, sondern staatlicherseits als Museum erhalten. Der ausgestellte Sarg Jaroslaw des Weisen enthält seine Gebeine nicht mehr.

Den Hauptglockenturm der Sophienkathedrale hat der deutsche Architekt Johann Gottfried Schädel in den Jahren 1744–1748 rekonstruiert. Der schöne Schmuck und die Barock-Kuppel sind atemberaubend.

(Quelle: https://de.wikivoyage.org/wiki/Kiew)

Aufgabe 4. Lesen Sie die Informationen über Kiewer Petscherska Lawra (Dazu finden Sie „Informationen zu Kiewer Höhlenkloster“ unter: https://www.marcopolo.de/reisefuehrer-tipps/kiew/kiewer-hoehlenkloster-poi-119264929.html). Dort werden Sie u. a. erfahren, dass der gebürtige Hamburger Johann Gottfried Schädel den 96 m hohen Glockenturm 1731–44 im ukrainischen Barockstil (239 Stufen) gebaut hat. Beschreiben Sie das Kompositionszentrum der heutigen Lawra und den von J. G. Schädel gebauten Großen Glockenturm.

Aufgabe 5. Wenige Leute wissen, dass das Projekt des Polytechnischen Instituts Kiew von dem deutschen Architekten Ieronim Kitner entwickelt worden ist. Finden Sie Informationen dazu und erzählen Sie über den romanischen Bau von sechs Gebäuden der Universität.

4.2 Analyse der vorgeschlagenen Aufgaben

Der Schwerpunkt der meisten Aufgabenstellungen liegt auf der Erörterung. Damit haben wir darauf abgezielt, individuelles kommunikatives Handeln der Studierenden zu fördern. Bei einigen Aufgaben (z. B. 1 und 2) werden verschiedene sprachliche Hilfsmittel den Studierenden zur Verfügung gestellt, was die Bearbeitung der Aufgaben für sie einigermaßen erleichtert. Andererseits, können solche Hilfestellungen zu einer bestimmten Passivität der Studierenden führen, wenn sie nur minimale Anforderungen erfüllen müssen (Sätze nur durch die angegebenen Wörter und Ausdrücke ergänzen, einfache Formulierungen produzieren usw.). Andere Aufgabentypen (z. B. 3, 4 und 5) werden dazu bestimmt, selbständiges bzw. autonomes Lernen im Deutschunterricht zu fördern, insbesondere bei Vorbereitungen, Informationssuche und bearbeitung, um Aussagen zu produzieren usw., und individuelles kommunikatives Handeln zu entwickeln. Die Ergebnisse der Analyse der Stärken, Schwächen und Risiken der entwickelten Aufgaben sind in der Tabelle 3 angeführt.

Tabelle 3. Analyse der Stärken und Schwächen der entwickelten Aufgaben

Aufgabe	Stärken	Schwächen	Risiken
Aufgabe 1: Vergleichen	Wahrnehmung der historischen Unterschiede und deren Versprachlichung	Viele Hilfestellungen (Fragen, Sprachmittel)	Zu passives kommunikatives Handeln der Studierenden

Fortsetzung der Tabelle 3

Aufgabe	Stärken	Schwächen	Risiken
Aufgabe 2: Skizzieren	Veranschaulichung der Informationen eines Textes	Ungenügende Selbstständigkeit	Mangelhaftes Hintergrundwissen
Aufgabe 3: Begründen	Aneignung von Sprachmitteln zum Argumentieren, Vortragen eigener Gedanken	Ungenügende Erfahrungen beim Darlegen der Gedanken	Bedarf an zusätzlichen Sprachmitteln
Aufgabe 4: Beschreiben	Interkulturelle Sensibilisierung, individuelle Beteiligung	Ungenügende Vertrautheit mit den Techniken des Beschreibens	Mangelhafte Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede
Aufgabe 5: Erzählen	Autonome Informationssuche, Fertigkeiten des Nacherzählens, Produzieren der Aussagen	Ungenügende Erfahrungen beim Vortragen	Psychologische Barriere

Wie sich aus der obigen Tabelle ableiten lässt, berücksichtigen die Aufgabenstellungen die inhaltliche und kommunikative Funktion des sprachlichen Handelns der Studierenden.

5 Zusammenfassung

Der Deutschunterricht sieht wie jeder Fremdsprachenunterricht eine logische Einbettung von landeskundlichen Elementen vor. Es geht dabei auch um die Sensibilisierung der Studierenden für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Mutter- und einer Fremdsprache. Meistens werden die gestellten Ziele auf Grund der Materialien erreicht, die Informationen über die deutschsprachigen Länder und Regionen enthalten. Um den Deutschunterricht interessant zu gestalten und die Studierenden zusätzlich zu motivieren, können die Materialien über lokale bzw. regionale Ereignisse, Veranstaltungen oder Errungenschaften herangezogen werden, unter Berücksichtigung der Beteiligung und des Einflusses der beiden Völker.

Da die Ukraine im Allgemeinen und die ukrainische Hauptstadt Kiew im Besonderem geschichtlich mit vielen Deutschen und ihrer Tätigkeit

in verschiedenen Bereichen verbunden sind, ist es empfehlenswert, die Materialien darüber für die Studierenden der Kiewer Universitäten zu didaktisieren und im Deutschunterricht zu gebrauchen. Dabei können verschiedene Aufgabentypen verwendet werden, zweckdienlich ist es aber, halboffene und offene Aufgaben zu wählen. Diese Entscheidung ist dadurch gerechtfertigt, dass eben solche Aufgabentypen die Studierenden zum fremdsprachlichen kommunikativen Handeln motivieren bzw. ihre Vorkenntnisse aktivieren und entsprechende Fertigkeiten/Fähigkeiten fördern. Die Aufgabenstellung beruht auf folgenden Prinzipien: Kommunikationsorientierung, Handlungsorientierung, interkulturelle Sensibilisierung, Scaffolding.

Literatur

1. *Encyclopedia of Ukraine in 2 Volumes.* Responsible Editors Prof. V. Kubijovyč, Ph. D. and Prof. Z. Kuzela, Ph. D. Munich — New York, 1949.
2. *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten* (2014). Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, Kiew, Goethe-Institut.
3. Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In: F. E. Weinert: *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim: Beltz.
4. Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom.* 2. Auflage. Portsmouth/NH: Heinemann.
5. Kniffka G. *Scaffolding ist ein sprachliches Gerüst.* Online unter URL: https://www.goethe.de/de/spr/mag/20959286.html (20.01.2020).
6. Kleinknecht, M.; Bohl, T.; Maier, U.; Metz, K. (Hrsg.) (2013). *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse.* Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
7. Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen.* Berlin et al.: Langenscheidt.

Типи завдань для дидактизації матеріалів щодо німецьких слідів в історії Києва

Світлана М. Амеліна[0000−0002−6008−3122]

Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, Київ, 03041, Україна

svetlanaamelina@ukr.net

Анотація. Стаття присвячена проблемі дидактизації лінгвокраєзнавчих та історичних матеріалів про діяльність німецьких переселенців на території Києва. Основна увага зосереджена на питанні вибору і обґрунтування типів завдань для використання цих матеріалів під час занять з німецької мови. Визначено, що оптимальними у процесі дидактизації зазначених матеріалів є напіввідкриті і відкриті типи завдань. Розроблено низку завдань на основі матеріалів про внесок німецьких архітекторів у проектування і спорудження визнаних архітектурних пам'яток міста Києва. Встановлено, що запропоновані завдання доцільно використовувати для студентів на рівні B1 + згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Розроблені завдання ґрунтуються на таких принципах: комунікативна орієнтація, діяльнісна орієнтація, міжкультурна сенсибілізація, скаффолдінг.

Ключові слова: дидактизація, комунікативна компетентність, діяльнісна компетентність, німецька мова, лінгвокраїнознавство, німецькі архітектори.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 20–33
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 20–33

УДК 378.016:811.112.2]:070(430:477.83/.86)

Didaktisierung der Pressetexte der Galiziendeutschen im DaF-Unterricht

Nataliya B. Vyrsta[0000−0001−9707−3406]
Nationale pädagogische Wolodymyr-Hnatjuk-Universität,
2, Krywonosa Str., Ternopil, 46027, Ukraine
vyrsta@tnpu.edu.ua

Abstract. This paper deals with the authentic press texts of the Galician Germans from the "Deutsches Volksblatt für Galizien", which was published in Lviv in the period between 1907–1918. A total of 240 newspaper editions were examined and 20 texts were written out of them. The article focuses on the didactization and use of historical press texts in foreign language teaching in higher education. It deals with the tasks and exercises that probably can be created from the historical press texts and also be used in German lessons at different learning levels. By applying the texts on the subject "History of Germans in Ukraine" new linguistic and cultural skills will be acquired by learners.

The historical press texts fulfill an informative function and thus contribute to conveying the important historical events of the country to the learners. Working with the authentic press texts in foreign language lessons enables the expansion of intercultural competence, promotes critical thinking and focuses on expanding language skills.

In choosing the historical press texts following would be considered: the texts should be information-based, contain something new and be of interest to the students; the texts should pursue an achievable goal; the texts should be suitable for the student's level of learning.

In this paper information-based, not long texts from the fields of society, science or world politics were chosen. A total of 15 texts were didactized. At least 10 tasks were worked out for each text. They are right/wrong — exercises, multiple choice exercises, search exercises, fill-in-the-blanks-exercises, reproductive exercises, chain exercises, role playing, etc.

The press texts of the Galician Germans proved to be a rich source of information about the life of the Germans in the region and can also be used in German lessons in addition to the main textbook. In this way, the Ukrainian learners learn about the history of Germans from the primary sources and thus acquire intercultural and regional study skills.

Keywords: didactization, exercise, foreign language teaching, German language, the Galician Germans, press texts, linguistic skills, regional study.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den authentischen Pressetexten der Galiziendeutschen aus dem „Deutschen Volksblatt für

© *Nataliya B. Vyrsta*

Galizien“ [1–3], das im Zeitraum von 1907–1918 in Lemberg erschienen ist, und mit deren Forschungen [9]. Es wurden über 240 Zeitungsnummern analysiert und daraus 20 Texte ausgewählt. Der Beitrag fokussiert sich unter anderem auf Erarbeitung bzw. Einsatz der historischen Presseinhalte im DaF-Unterricht im Hochschulbereich. Es wird unter anderem auf die Aufgaben und Übungen eingegangen, die eventuell zu den historischen Pressetexten erstellt und im DaF-Unterricht auf verschiedenen Lernstufen eingesetzt werden können. Die Aktualität des vorliegenden Beitrags besteht darin, dass es heutzutage kaum Lehrwerke bzw. Übungen für den Fremdsprachenunterricht gibt, die das Thema der deutschen Einwanderer in der Ukraine aufgreifen. Die Texte über die Ansiedlung bzw. Auswanderung der Deutschen sind höchstens im Rahmen des Geschichtsunterrichts miteinbezogen. Durch die Anwendung der Übungen bzw. Aufgaben über das Leben der deutschen Kolonisten auf dem Territorium der heutigen Ukraine werden im Deutschunterricht neue sprachliche und landeskundliche Kompetenzen erworben.

2 Deutsche Ansiedlung Galiziens

Bereits nach der ersten Teilung Polens kamen unter Maria Theresia die ersten Handwerker in Lemberg an. Nach dem Tode der Kaiserin im Jahre 1780 begann unter Joseph II. die nach ihm benannte Kolonialisierung des Landes [6, S. 3–4]. Mit dem Ansiedlungspatent vom 17. September 1781 wurden den Einwanderern mehrere Freiheiten erteilt. Sie sollten sich überall ansiedeln dürfen, erhielten in der Stadt und auf dem Land Bürger-, Besitz- und Gewerberecht, Befreiung von allen persönlichen Steuern auf zehn Jahre, Rekrutierungsfreiheit für sich und ihre ältesten Söhne, Bauholz und Baumaterialien gegen Rückzahlung innerhalb von sechs Jahren sowie andere Hilfen zur Herstellung der Wohngebäude. Den Bauern und Ackersleuten wurde darüber hinaus ein eigenes Bauernhaus mit Stall unentgeltlich gewährt. Schließlich wurde allen Ansiedlern der Schutz des Landesguberniums versprochen. Das Toleranzpatent vom 17. Oktober 1781 erlaubte zum ersten Mal die Ansiedlung der evangelischen Christen im katholischen Österreich [6, S 16–18].

Seit etwa 1805 kamen unter Kaiser Franz Einwanderungen aus Deutschland und den deutsch-österreichischen Ländern deutlich weniger vor, denn seit diesem Zeitpunkt hörte die planmäßige Heranziehung von Ansiedlern auf. Anfang des 19. Jhs. wurden vor allem die Einwanderungen von vermögenden Leuten befürwortet [6, S. 100–108].

Nach 1810 gab es noch eine dritte Einwanderungswelle, die vorwiegend die Grundbesitzer aus dem katholischen Egerland brachte. Zwischen 1811 und 1848 siedelten sich zahlreiche private Landbesitzer aus Böhmen und Bayern an. Auf diese Weise sind zahlreiche deutsch-böhmische Kolonien in Galizien entstanden [6, S. 107–108].

Anfang des 20. Jhs. lebten in Galizien über 100 000 Deutsche. In ihrem Alltag pflegten sie sehr ihre Traditionen und Kultur, legten viel Wert auf das Schulwesen und trugen viel zur Entwicklung der Volkswirtschaft im derzeitigen Galizien bei. Anfang der 40er Jahre wurden die deutschen Kolonisten nach Polen umgesiedelt [7, S. 341–354].

3 Deutsches Volksblatt für Galizien: Entstehung und inhaltlicher Aufbau

Im Jahre 1907 wurde der „Bund der christlichen Deutschen“ in Lemberg gegründet. Das war eine Vereinigung, die zum ersten Mal die Interessen der katholischen wie evangelischen Deutschen vertrat und als Ziel hatte, das geistliche und wirtschaftliche Wohl der Deutschen Galiziens zu fördern [4, S. 91–92]. Zwei Monate später entstand sein eigenes Schriftorgan „Deutsches Volksblatt für Galizien“. Das war die erste Zeitung für die gesamte deutsche Minderheit in Galizien. Das deutsche Volksblatt spielte eine tragende Rolle im gesellschaftlichen Leben der Deutschen Galiziens. Es war mehr als ein Presseblatt, es war eine kleine Bibel für Deutschgalizier, ein Freund, Berater und Erzieher in politischen Fragen und zu politisch reifen Bürgern. Es war ein Medium, in dem die Deutschen „zu einander und für einander reden und ihre heilige Sache vor der Öffentlichkeit vertreten konnten“ [2, S. 3]. Mit dem *Deutschen Blatt* brach eine neue Zeit für die Deutschen Galiziens an. Sie fühlten sich nicht mehr vereinsamt, verstoßen, unterdrückt; sie traten in lebendige Fühlung und Wechselbeziehung zu den Deutschen der anderen Kronländer, ja zum gesamten Deutschtum der Welt [2, S. 11–12].

Die erste Nummer erschien am 18. August 1907, an Kaisers Geburtstag, mit dem Leitartikel „Heil dem Kaiser“, in dem unter anderem die Aufgaben des Bundes der christlichen Deutschen erläutert wurden: „Es ist unser aufrichtiges Bestreben Friede zu halten, niemanden zu verletzen und den Pflichten gegenüber dem Lande und dem Kaiser gerecht zu werden. Es sei aber auch unser heiligstes Anliegen, die Güter unseres Volkstums zu wahren. . .“ [2, S. 11–12]

Deutsches Volksblatt für Galizien erschien vom 18. August 1907 bis zum 1. Februar 1908 alle 14 Tage am Samstag in Lemberg und umfasste

durchschnittlich 12 Seiten. Die Schriftleitung befand sich in Lemberg in Bartosz, Glowackigasse Nr. 10, die Verwaltung hatte ihren Sitz in Przemysl, 3. Maigasse, Nr. 15, II. Stock. Ab 14. Februar 1908 bis zum 30. Dezember 1910 gab es das Volksblatt zweiwöchentlich am Freitag, die Schriftleitung wurde in die Zielonastraße 7, Tür 7 versetzt. Das ganzjährige Abonnement kostete 5 Kronen, in Deutschland 5 Mark. Einzelne Nummern erhielt man für 20 Heller. Man konnte im Blatt die Anzeigen aufgeben: Die viermal gespaltene Defitzeile kostete 20 Heller. Ab Januar 1911 bis September 1914 erschien das Deutsche Volksblatt wöchentlich am Freitag, die Verwaltung befand sich in Lemberg, Zielonastraße. Das Abonnement stieg um eine Krone und betrug 6 Kronen, in Deutschland 6 Mark. Das Blatt umfasste ungefähr 8 Seiten.

In den Kriegszeiten von September 1914 bis April 1916 wurde das Volksblatt nicht herausgegeben, weil die Mitarbeiter, der Schriftleiter und Herausgeber im Krieg waren. Erst im April 1916 erschien das Osterheft mit dem Untertitel „Erste deutsche Zeitung in Lemberg". Das Blatt feierte seine Auferstehung und rief die Volksgenossen zur Erweckung und Erhaltung des Deutschtums auf [1, S. 1]. Von April 1916 bis Ende 1918 erschien das Blatt wöchentlich am Donnerstag in Lemberg, war durchschnittlich 8 Seiten lang (ab 1918 nur 4 Seiten) und kostete ganzjährig 10 Kronen, in Deutschland 10 Mark. In den Kriegszeiten trug das Blatt sehr viel zur Aufrechterhaltung des Volksgeistes der Galiziendeutschen bei.

Deutsches Volksblatt für Galizien veröffentlichte die Themen zum gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben der Deutschen in der Region und beinhaltete in verschiedenen Jahren folgende Rubriken: „Aus Ostgalizien", „Aus dem Leben der Kolonien", „Politische Rundschau" „Deutsche Rundschau", „Verschiedene Nachrichten", „Wirtschaftlicher Ratgeber", „Land- und Hauswirtschaft"; „Für Hausfrauen", „Verschiedenes".

Der inhaltliche Schwerpunkt des *Deutschen Volksblattes* lag auf den gesellschaftspolitischen Mitteilungen; zugleich wurden die Nachrichten aus anderen Ländern sowie Wirtschaftsgeber, Haushalts- und Landschaftsgeber, erzieherische und unterhaltende Beiträge veröffentlicht. Die ersten 3–4 Seiten waren fast immer den politischen Mitteilungen aus dem Lande gewidmet, die oft die Deutschen zur Bewahrung eigener Kultur, Sprache und Traditionen aufrufen. Die politisch-kritischen Mitteilungen wurden oft anonym ohne Unterschrift verfasst, oder mit einem Pseudonym bzw. Übernamen unterschrieben wie *ein Alldeutscher, D., Freund, Wolfram. Deutsches Volksblatt* trug einen patriotischen Charakter und forderte die deutschen Landsleute zur Bewahrung der volkstümlichen Traditionen und kulturellen Besonderheiten auf. Der Hauptfokus der Zeitschriftinhalte lag

auf der Erhaltung der Nationalsprache und deren Pflege in den Familien bzw. im Schulbereich. Einen großen Wert legte man auf die Eröffnung der neuen Ortsgruppen *des Bundes der Christlichen Deutschen* sowie auf die Gründung der neuen Schulen und das Gewinnen guter Deutschlehrer.

Ab und zu brachte das Blatt die Neuigkeiten aus dem Leben der deutschen Diaspora, besonders in Amerika und Brasilien. Die letzten zwei Seiten enthielten meistens die Anzeigen und Ankündigungen verschiedenster Art, oft zur Haushaltsführung. Gelegentlich lieferte das Blatt verschiedene Beilagen wie „Die Deutschen in Galizien", „Haus- und landwirtschaftliche Mitteilungen", „Wie deutsche Volksstunde gemacht wird".

Zum Beispiel beinhaltet *Deutsches Volksblatt* vom 26. Februar 1909 unter anderem folgende Rubriken bzw. Überschriften: *Die Volkspolitik unserer Abgeordneten, Einig und geschlossen, Politische Rundschau, Deutsche Rundschau, Aus Deutschgalizien* (Burgau, Mikulsdorf, Neu-Sandez, Sitauerowka ad Ladzkie, Stryj, Ludwikowka u. a.), *Verschiedenes, Land- und Hauswirtschaft, Aus unseren Vereinen, Etwas für Hausfrauen* (meistens Kochrezepte bzw. Ratschläge zur Erziehung), *Deutsche Treue* (Informationen zu den Vereinsbeiträgen, Spenden u. Ä.), *Bücherschau, Briefkasten, Marktbericht, Stellen-Vermittlung.* Die letzte Seite im Blatt enthält verschiedene Werbeanzeigen (Lebensmittel, Tagesblätter und Zeitschriften zum Erlernen der Fremdsprachen, Landwirtschaftstechnik, Heilpraktiker, Blütenhonig, „Die neuesten Herrenstoffe", „Schichtseife ist die beste") [3, S. 1–12].

Die Rubriken lassen sich in einige Hauptthemenbereiche aufteilen:

1. Politisches Leben in Galizien
2. Nachrichten aus der Welt und Deutschland
3. Das Leben in den deutschen Kolonien (Schulwesen, Geschichte der Gründung, Sitten und Bräuche)
4. Haushaltsführung und Landwirtschaft (Kochen und Kochrezepte; Ackerbau, Pferdezucht, Gemüseanbau; Heilmittel und Volksmedizin)
5. Literarische Ecke (Märchen, Sagen, Lieder, Gedichte)

Heute ist das Deutsche Volksblatt für Galizien in digitaler Form zugänglich, und zwar innerhalb der ANNO-Bestände der Österreichischen Nationalbibliothek (ÖNB) in Wien (Jahrgänge 1907 bis 1918) [8]. In Druckform findet sich das Blatt in den Beständen des staatlichen Archivs in Lwiw, Ukraine (CDIAL) im Fond 863 sowie in der Österreichischen Nationalbibliothek.

4 Zur Einteilung und Auswahl der Pressetexte

Bei der Auswahl der historischen Pressetexte für den Einsatz im modernen Fremdsprachenunterricht wäre Folgendes zu beachten:

- Die Texte sollten informationsbetont sein, etwas Neues enthalten und für die Studierenden interessant sein;
- Die Texte sollten ein erreichbares Ziel verfolgen;
- Die Texte sollten für die Lernstufe der Studierenden geeignet sein.

So beschränken wir uns auf informationsbetonte, nicht lange (max. 300 Wörter) Texte, die vorwiegend aus dem Bereich des Gesellschaftlichen stammen (Schulwesen, Geschichte der Gründung der Ansiedlungen, Leben in den Gemeinden) und weniger der Wirtschaft bzw. Politik (politische Rundschau, wirtschaftlicher Ratgeber, Haushaltsführung). Somit kann man an Themen anknüpfen, die wegen ihrer Aktualität sehr häufig auch heute relevant sind und weiterhin die Resonanz in der Gesellschaft finden. Nicht zuletzt setzt man bei der Auswahl auf die aussagekräftige Überschrift. Die Titel wie „Das größte Schiffsunglück der Welt“ oder „Der größte Bahnhof der Welt“ kommen den Studierenden irgendwie bekannt vor, dadurch fühlen sie sich angesprochen und so entsteht die Neugier: Was wird das wohl sein? Wie wurde damals über die Titanic-Katastrophe in der deutschen Presse berichtet? Gibt es vielleicht neue Details? Das erleichtert den Einstieg und die Bereitschaft der Studierenden, sich mit den 100 Jahre alten Presseinhalten auseinanderzusetzen bzw. vertraut zu machen. Nicht zu vergessen, dass die Arbeit mit den historischen Texten das Welt- und Kulturwissen voraussetzt, sodass die Studierenden zu bestimmten Inhalten nachrecherchieren und zusätzliche Informationen einsammeln müssen. Hier ist auch die Begleitung durch eine Lehrkraft angemessen sowie der Einsatz zusätzlicher Informationen zum bestimmten Thema. Die Bearbeitung der historischen Texte fördert das kritische Denken und entwickelt das objektive Einschätzungsvermögen. So lernen die Studierenden nicht nur etwas Neues aus dem Leben der Deutschen in Galizien, sondern sie analysieren, vergleichen, hinterfragen und konfrontieren sich mit den Themenbereichen, die das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben der deutschen Ansiedler Anfang des 20 Jhs. ausmachten.

Insgesamt wurden fast 20 Texte für die didaktische Aufarbeitung ausgesondert. Unten werden ein paar Titelbeispiele angegeben (angeführt in chronologischer Erscheinungsordnung):

Wirtschaftlicher Ratgeber: Gegen Influenza und Husten, Schnupfenmittel (Deutsches Volksblatt für Galizien, 18. Januar 1908, S. 10).

Kochrezepte: Apfelauflauf (Deutsches Volksblatt für Galizien, 24. April 1908, S. 14), *Schaumtorte* (Deutsches Volksblatt für Galizien, 22. Mai 1908, S. 14).

Der Honig als Kinderarzneimittel (Deutsches Volksblatt für Galizien, 8. Mai 1908, S. 14).

Kirchweih in Schönanger und andere alte Bräuche (Deutsches Volksblatt für Galizien, 6. November 1908, S. 1).

Nikolaus (Deutsches Volksblatt für Galizien, 4. Dezember 1908, S. 1).

Jugendfeste (Deutsches Volksblatt für Galizien, 26. März 1909, S. 12).

Nationalfeste (Deutsches Volksblatt für Galizien, 26. März 1909, S. 12—13).

Ein verhängnisvoller Diamant (Deutsches Volksblatt für Galizien, 17. Mai 1912, S. 5).

Sitauerowka (Deutsches Volksblatt für Galizien, 22. März 1912, S. 4)

Schneestürme in Galizien (Deutsches Volksblatt für Galizien, 5. April 1912, S. 8).

Das größte Schiffsunglück der Welt (Deutsches Volksblatt für Galizien, 26. April 1912, S. 4).

Bei der detaillierten lexikalischen Analyse stellte sich heraus, dass sich die untersuchten Texte meistens der Niveaustufe A2–B1 unterordnen lassen und daher sowohl bei den Germanistikstudierenden als auch im DaZ-Unterricht gut geeignet sind. Die Graphik der Texte wurde der modernen Rechtschreibung angepasst. Die überlangen Texte wurden bis auf 300 Wörter gekürzt. Unten werden zwei Textbeispiele angeführt:

Text 1 (A2–B1)

Das Maifest

In den Städten wird von der Schuljugend alljährlich der sogenannte allgemein verbreitete Majalis gefeiert, indem die Jugend mit Fahnen, Musik und Trommelspiel ins Freie zieht, und sich den ganzen Tag unter der Obhut ihrer Lehrer an Jugendspielen ergötzt und aufheitert.

Am Lande setzen die ledigen jungen Leute ihren Geliebten und Verlobten einen hohen Tannen- oder Fichtenbaum mit bunten Kränzen und Blumen geschmückt, in der Mainacht vor ihr Wohnhaus.

In einigen Ortschaften zogen in früherer Zeit junge Mädchen und Knaben an diesem Tage von Haus zu Haus mit den Wipfeln junger Fichten oder Tannen, welche sie, wie Christbäumchen mit vergoldeten Nüssen, bunten Bändern, gefärbten Papierstreifen schmückten und dabei Frühlingslieder und Glückwünsche der Familie sangen, und von diesen gewöhnlich eine kleine Gabe erhielten.

Text 2 (Stufe B1–B2)

Die Sonnenfinsternis vom 17. April 1912

Nachdem schon am 1. April eine partielle Mondfinsternis stattgefunden hat, steht am 17. April eine Sonnenfinsternis zu erwarten, der die Astronomen mit ungewöhnlicher Spannung entgegensehen. Sonst sind es die Verfinsterungen von möglichst langer Dauer und Vollständigkeit, die am meisten die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Diesmal beruht die Eigenart des Naturschauspieles darin, dass die Verfinsterung gerade auf der Grenze der Vollständigkeit zu liegen scheint. Die scheinbaren Durchmesser der Sonne und des über sie hingleitenden Mondes werden so nahezu gleich sein, dass man nicht mit Bestimmtheit sagen kann, ob die Finsternis überhaupt an irgendeinem Punkte der Erdoberfläche als eine vollständige oder überall nur als eine ringförmige erscheinen wird. Die Mittellinie der Verfinsterung beginnt im nördlichen Südamerika und verläuft von Venezuela über Britisch-Guyana durch den Atlantischen Ozean nach dem nordwestlichen Spanien und weiter durch Nordfrankreich, das nordwestliche Deutschland, über die südliche Ostsee nach Russland hinein. In Venezuela ist die Finsternis bei Sonnenaufgang gerade zu Ende und in Sibirien beginnt sie gerade umgekehrt mit dem Augenblicke des Sonnenuntergangs. In Europa liegen die Verhältnisse zur Beobachtung äußerst günstig, sowohl nach der zeitlichen wie nach der örtlichen Verteilung. Beispielsweise verläuft die Mittellinie gerade über Paris und nahezu über Hamburg und Kiel, auch über Petersburg. Die genaue Beobachtung des Verlaufes dieser Finsternis wird den Astronomen wahrscheinlich die Möglichkeit bieten, manche ihrer bisherigen Messungen einer Nachprüfung zu unterwerfen. Übrigens wird das Naturschauspiel auch für Laien der Beobachtung wert sein, da fast in ganz Deutschland und auch in Österreich neuen Zehntel des Sonnenkörpers oder mehr von dem Monde bedeckt sein werden. In unseren Gegenden erfolgt der Eintritt zwischen 11 Uhr vormittags und 12 Uhr mittags. Die äußere Grenze der Sichtbarkeit erstreckt sich bis Afrika und Arabien.

5 Erarbeitung der Aufgaben zu den Pressetexten und deren Einsatz im Deutschunterricht (vorbereitende Phase)

Der Text ist die Grundlage für den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht und steuert die Entwicklung der gewünschten sprachlichen Situation. „Um eine Fremdsprache zu verstehen, muss man unbedingt den Text verstehen“ [5, S. 505].

Warum authentische Pressetexte? Jeder Lerner setzt sich zum Ziel, sich in Zukunft mit dem Muttersprachler verständigen zu können. Dazu gehören verschiedene Alltagssituationen, in denen man sich zu verschiedenen Themen äußern und sich den kommunikativen Anforderungen anpassen muss. Man möchte sich in das Zielsprachenland integrieren, d. h. man will authentisch wirken. Sehr oft ist man wegen den mangelnden Sprachfertigkeiten überfordert, andererseits könnte man den Hemmungen vorbeugen, indem man im Fremdsprachenunterricht auf die authentischen Situationen gezielt vorbereitet wird. In der heutigen Realität des vereinigten Europas sollen sprachliche, literarische und landeskundliche Komponenten in dem Fremdsprachenunterricht nicht mehr isoliert betrachtet werden [10, S. 263].

Die historischen Pressetexte erfüllen eine informative Funktion und tragen somit zur Vermittlung der wichtigen historischen Ereignisse des Landes bzw. landeskundlicher Kenntnisse bei. Die Arbeit mit den authentischen Pressetexten im DaF-Unterricht ermöglicht die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz, fördert das kritische Denken und setzt auf Erweiterung sprachlicher Kenntnisse.

Bei der Vielfalt der Themen im *Deutschen Volksblatt* fiel die Auswahl besonders schwer. Letztendlich wurde der Akzent auf landeskundliche Themen gesetzt. Insgesamt wurden zu jedem Text mindestens 10 Aufgaben konzipiert.

Bei der Erarbeitung der Aufgaben werden folgende Lernziele verfolgt:

Die Studierenden:

- kennen die Geschichte der deutschen Ansiedlungen in Galizien,
- bauen themenspezifische, landeskundliche Kenntnisse und kulturbezogene Fähigkeiten auf,
- erweitern ihre Fähigkeit zu selbstständiger Informationsbeschaffung,
- haben eine Vorstellung davon, wie das kulturelle, politische und wirtschaftliche Leben in den deutschen Kolonien Anfang des 20. Jhs. aussah.
- erwerben neue Kompetenzen in Grammatik, Wortschatz, Text, Landeskunde und interkultureller Kommunikation.

Insgesamt wurden 200 Übungen und Aufgaben zu den Texten erstellt, die nach folgenden Sprachniveaus A2, B1, B2 unterteilt sind. Zu den Texten gibt es verschiedene Aufgabentypen vor dem Lesen, während des

Lesens und nach dem Lesen. Dazu gehören im Wesentlichen Richtig/Falsch-Übungen, Multiple-Choice-Übungen, Zuordnungsaufgaben, Suchübungen, Lückentexte, reproduktive Übungen, die Kettenübung, Minidialog — Dialog, Rollenspiele u. a.

Unten werden einige Beispiele aus den Arbeitsblättern angeführt:

1. Was ist richtig, was ist falsch?

	Richtig	Falsch
1) Apfeltee ist ein medizinisches Mittel gegen Husten.		
2) Um Apfeltee zu kochen, benutzt man Ofenrohr.		
3) Apfeltee trinkt man in den Pausen von einer halben Stunde.		
4) Ein wichtiges Schnupfenmittel ist das Inhalieren von Kampferdämpfen.		
5) Um keine Blasen bei den Brandwunden zu bekommen, benutzt man das Mehl.		

2. Wählen Sie die richtige Antwort!

1) Was wurde der Titanic zum Verhängnis?
   a. Zu viele Menschen auf dem Schiff
   b. Ein Eisberg
   c. Ein Konstruktionsfehler
2) Wie tief ist Titanic gesunken?
   a. 2000 Meter
   b. 3000 Meter
   c. 1500 Meter
3) Was für ein Schiffstyp war die Titanic?
   a. Ein Passagierschiff
   b. Ein Rettungsboot
   c. Ein Kriegsschiff
4) Wann genau prallte die Titanic gegen den Eisberg?
   a. Am 14. April 1912 gegen 23:40 Uhr
   b. Am 14. April 1912 gegen 23:00 Uhr
   c. Am 14. April 1912 gegen 00:00 Uhr
5) Was sollte das eigentliche Reiseziel der Titanic sein?
   a. Chicago, USA

b. San Francisco, USA
c. New York, USA

3. Was passt zusammen?

1) singende Knaben	a) übergießen
2) einen Glückwunsch	b) schmücken
3) eine kleine Gabe	c) erhalten
4) bunte und komische Szenen	d) verabreichen
5) mit Wasser	e) ziehen
6) eine Tracht Prügel	f) vorkommen
7) mit vergoldeten Nüssen und gefärbten Papierstreifen	g) bringen

4. Füllen Sie die Lücken mit der richtigen Präposition ein!

1) _____ Haus _____ Haus
2) _____ Lämpchen und Kerzenbeleuchtung
3) bringen _____ Schluss einen Glückwunsch _____ den Hauswirt
4) _____ die Osterzeit
5) _____ dem Stoß gehen
6) treiben ___ Eiern, rohen und gekochten, ein buntes Spiel ___ einander
7) _____ Ostermontage
8) _____ dem Lande
9) die Jugend _____ Fahnen, Musik und Trommelspiel _____ Freie zieht
10) _____ einigen Ortschaften

5. Welche Wörter bzw. Wortverbindungen fehlen? Ergänzen Sie!

1) Amundsen verließ mit _____ Fram im Sommer 1910 Norwegen.
2) Sein _____ Plan war, durch den Atlantischen Ozean, um Kap Horn _____ nach San Francisco zu fahren.
3) Die größten Schwierigkeiten, die unsere Expedition zu _____ hatte, brachten die _____ Schneestürme.
4) Wir hatten sehr _____ Atmungsbeschwerden zu leiden.
5) Es wird eine große Nationalsammlung _____ gesetzt.

6. Bilden Sie Sätze aus den angegebenen Wörtern!

1) gehören — ältesten — Wissenschaften — zu — die Astronomie
2) auch — Wissenschaft — nennen — die Sternkunde — diese — im Deutsch
3) Planeten — versuchten — zu — grauer — Vorzeit — Menschen — Sterne — erforschen — schon
4) Erforschen — ermöglichen — besser — Die Erfindung — der Weltraum — das Teleskop
5) heißen — die Milchstraße — die Galaxie — unser

7. Bilden Sie Sätze mit Infinitivkonstruktionen um... zu

1) Sie bringen zum Schluss einen Glückwunsch für den Hauswirt und seine Gattin dar. (eine kleine Gabe dafür erhalten)
2) Am Osterdienstage tun dasselbe die Mädchen gegen die Burschen. (sich einander die gegenseitige Aufmerksamkeit bezeugen)
3) Ein Jeder sucht zum Wettkampf seinen Gegner. (die Wette gelten)
4) Von Weihnachten bis zu dem heiligen Dreikönigstag ziehen singende Knaben von Haus zu Haus. (eine Konfiguration der Stadt Betlehem und ihrer Umgebung darstellen)

6 Zusammenfassung und Ausblick

Als nächster Schritt des oben dargestellten Vorhabens sollten die Texte im DaF-Unterricht eingesetzt und erprobt werden. Die Erprobung erscheint auf verschiedenen Lernstufen: A2 (Deutsch als zweite Fremdsprache für Anglistikstudierende), B1 und B2 (Deutsch als erste Fremdsprache für Germanistikstudierende). Insgesamt werden an der vorläufigen Erprobung 40 Studierende im universitären Bereich teilnehmen. Die Evaluation wird im nächsten Beitrag präsentiert.

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass der Einsatz der historischen Pressetexte im Fremdsprachenunterricht eine Herausforderung sowohl für den Lehrer als auch für die Lerner bereitet. Die alten Texte enthalten teilweise veraltete Lexik sowie schwierige grammatische Konstruktionen, die vom Lehrer didaktisiert und überarbeitet werden müssen. Das Ziel dieses Aufsatzes war es aber zu zeigen, dass trotz aller Schwierigkeiten und eines großen Zeitaufwands bei der Erarbeitung der historischen Pressetexte (Entziffern der gotischen Schrift, Schreiben der Texte am

Computer, Anpassung der Grafik an neue Rechtschreibung, Durchsuchen der Blattinhalte nach den Themen, die für Lernende motivierend erscheinen und Berührungspunkte mit den modernen Inhalten haben) lohnt es sich, sie didaktisch aufzuarbeiten und anschließend im Deutschunterricht einzusetzen. Die Pressetexte der Galiziendeutschen erwiesen sich als eine reiche Informationsquelle über das Leben der Deutschen in Galizien und können im Deutschunterricht neben dem Hauptlehrwerk zusätzlich angewendet werden. So erfahren die ukrainischen Lernenden mehr über die Geschichte der Galiziendeutschen aus den Primärquellen und erwerben damit interkulturelle und landeskundliche Kompetenzen.

Literatur

1. *Deutsches Volksblatt für Galizien.* Lemberg, 20. April 1916.
2. *Deutsches Volksblatt für Galizien.* Lemberg, 21. Mai 1909.
3. *Deutsches Volksblatt für Galizien.* Lemberg, 26. Februar 1909.
4. Eser I. *Volk, Staat, Gott! Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918–1939.* Wiesbaden 2010.
5. Jahr S. *Strategien zum Textverstehen bei der Sprachvermittlung. Die neueren Sprachen.* 1995. S. 504–514.
6. Kaindl R. F. *Geschichte der Deutschen in den Karpathenländern. 3. Bd. Geschichte der Deutschen in Galizien, Ungarn, der Bukowina und Rumänien seit etwa 1770 bis zur Gegenwart.* Gotha 1911.
7. Müller S. *Die Umsiedlung der Galiziendeutschen 1939/1940*, in: Boehm M. H.; Valjavec F.; Weizsäcker W. (Hgg.): *Ostdeutsche Wissenschaft. Jahrbuch des Ostdeutschen Kulturrates*, Bd. 7, München 1960, S. 341–354.
8. *Österreichische Nationalbibliothek. Historische österreichische Zeitungen und Zeitschriften.* URL: http://anno.onb.ac.at/info/dvg_info.htm (Zugriff am 15.03.2020).
9. Ptashnyk S. *Mediale (Selbst-)Referenzen in der galizischen Presse 1850 bis 1865: „Gazeta Lwowska“ und „Lemberger Zeitung“ im Vergleich*, in: Tancer J. (Hg.): *Mediale Selbstreferenzen im Netzwerk der Presse der Habsburgermonarchie und ihrer Nachfolgestaaten.* Wien: LIT-Verlag 2019, S. 19–55.
10. Szmiel J. *Die Zeitung — ein Vernachlässigtes Medium im Fremdsprachenunterricht, in: Acta Universitatis Lodziensis, Folia*

Germanica 3, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2002, S. 263–273.

Дидактизація газетних текстів галицьких німців на заняттях із німецької мови

Наталія Б. Вирста[0000−0001−9707−3406]

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, 46027, Україна

vyrsta@tnpu.edu.ua

Анотація. У статті йдеться про автентичні газетні тексти галицьких німців із «Німецького народного журналу для Галичини», який виходив у Львові в період 1907–1918 років. Було розглянуто 240 номерів газети та виписано з них 20 текстів. У статті, серед іншого, проаналізовано особливості дидактизації та використання історичних газетних текстів на заняттях із німецької мови у вищій школі. Серед іншого охарактеризовано завдання та вправи до газетних текстів, які можуть бути використані на уроках німецької мови на різних рівнях навчання. Завдяки використанню текстів про історію німецьких поселень в Україні учні набувають нових мовних та регіональних знань на уроках німецької мови.

Газетні тексти виконують інформаційну функцію і тим самим сприяють поширенню знань про важливі історичні подій у країні. Робота з автентичними текстами преси на заняттях із німецької мови дає змогу розширити міжкультурну компетентність, сприяє критичному мисленню та орієнтується на розширення мовних навичок студентів.

Під час відбору історичних газетних текстів слід пам'ятати, тексти повинні бути інформаційними, містити щось нове та цікавити студентів; повинні переслідувати досяжну мету; відповідати рівню навчання студента.

Загалом виокремлено 15 текстів, до кожного з яких було розроблено щонайменше 10 завдань. Газетні тексти галицьких німців виявились багатим джерелом інформації про життя німців у регіоні, і їх можна використовувати на заняттях із німецької мови як додаток до основного підручника. Так українські студенти дізнаються про історію німецьких поселень із першоджерел і, таким чином, набувають міжкультурних та країнознавчих знань.

Ключові слова: дидактизація, заняття з німецької мови, галицькі німці, газетні тексти, країнознавство.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 34–55
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 34–55

УДК 81'243:316.736(430:477)

Deutsche Spuren in der Ukraine im Deutscheunterricht: illustrativ, interaktiv, kommunikativ

Vita A. Hamaniuk[0000−0002−3522−7673]
Staatliche pädagogische Universität Kryvyi Rih, 54,
Gagarin Pr., Kryvyi Rih, 50086, Ukraine
vitana65@gmail.com

Abstract. The article deals with the problem of the development of intercultural competence, which is one of the key competences in foreign language education. The focus lies on examining the opportunities available to use the topic of German Trails in Ukraine as a material for developing intercultural competence. The theoretical foundations on which the research was conducted are analyzed: the essence of intercultural communication, the conditions of its smooth flow; the essence of intercultural competence, its constituents and the relations between them; the role of country studies (both the country of the target language and its own history) in the acquisition of background knowledge, the ability to compare cultures, to tolerate differences between them, and furthermore.

Considering that the development of intercultural competence at a level that would ensure the effective implementation of intercultural communication is primarily due to the presence, in addition to language acquisition, of intercultural knowledge, perceptions of the rules of communicative behavior and the positive disposition of learners, an important element is the approaching of the target culture, the removal of prejudices about the „alien". This can be achieved through the inclusion in the educational process of materials from the immediate environment of learners. For exemple, the theme „Traces of the Germans in Ukraine" is used, in which work, on the one hand, reveals facts of the history of the Germans and Germany in the European format, and on the other, the facts of the history of their own country, the history of their immediate surroundings, at the expense of which the story of „alien" is transferred to the personal sphere.

Among the possible forms of work on the topic focuses on three: work with texts containing information, the history of the Germans as a motivation for communication, the implementation of an interdisciplinary approach to training of project activities.

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, project work, interdisciplinary approach, country studies, Germans in Ukraine.

1 Einleitung

Vor ein paar Jahrhunderten waren die meisten Staaten in Europa monokulturell geprägt. Die Sprache verstand man als die Basis, auf

© *Vita A. Hamaniuk*

der der Staat aufgebaut wurde, deshalb war das Prinzip „ein Staat — eine Sprache“ in den meisten europäischen Ländern grundlegend (dazu gehörte auch Deutschland, obwohl dort so viele Dialekte bis heute geläufig sind). Im zwanzigsten Jahrhundert ist Europa aus verschiedenen Gründen multikulturell geworden, was unter anderem durch historische, ökonomische, gesellschaftliche, soziale und bildungspolitische Einflüsse deutlich wurde. Zwei Weltkriege, die Gründung der Europäischen Union, die Abschaffung von Grenzen in deren Rahmen, Integrationsprozesse, die Migration, die Mobilität im Bildungsbereich, der offene europäische Arbeitsmarkt, Tourismus, Globalisierung weltweit, Internettechnologien, die die Welt zu einem „globalen Dorf“ gemacht haben — das alles hat die gesellschaftliche Struktur in allen Staaten Europas mehr oder weniger verändert und ließ die Menschen aus unterschiedlichen ethnischen, sprachlichen, kulturellen und religiösen Kontexten in Kontakt treten und kommunizieren.

In dieser Hinsicht wird die Frage nach der Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation sehr aktuell. Unter welchen Bedingungen ist man zur interkulturellen Interaktion fähig? Die Antwort ist klar: Wenn man fremde Kulturen toleriert, Basisvorstellungen davon hat und die Zielsprache wenigstens auf Niveau A1-A2 beherrscht. Sprachliche (kommunikative) und interkulturelle Kompetenz gehören zum Kern der Fremdsprachenausbildung im Schul- und Hochschulwesen, sie werden auch als Ziele an anderen Lehranstalten betrachtet, die Fremdsprachen im Angebot haben (Sprachschulen, Sprachkursen, Online-Angebote), wenn es um den gesteuerten Unterricht geht. Aber der Zeitmangel als ein allgemeines Problem in der Fremdsprachenausbildung, unabhängig von welcher Lehranstalt die Rede ist, erlaubt es oft nicht, alle Komponenten im Unterricht zu berücksichtigen; linguistische Komponenten werden mehr geübt, während interkulturelle Inhalte sowie interkulturelle Fertigkeiten und positive Einstellungen dem „Fremden“ gegenüber oft außer Acht gelassen oder nicht genug trainiert werden. Deshalb ist heute die Frage sehr aktuell, wie man interkulturelle Inhalte beibringt und interkulturelle Kompetenz effektiv entwickelt, welche Mittel sich dazu am besten eignen, welche Formen und Übungstypen zum Erfolg führen können und in welchen Einsatzbereichen.

2 Theoretische Grundlagen

Das Problem wird in vier Kontexten betrachtet: Interkulturelle Kommunikation und Dialog von Kulturen; interkulturelle Kompetenz (Wesen, Komponente, Inhalte, Ansätze); Stoffe (Sprache, Landeskunde,

Heimatkunde); Übungstypologie für die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz.

2.1 Interkulturelle Kommunikation und Dialog von Kulturen

Der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ hat viele Definitionen, weil er von verschiedenen Standpunkten aus analysiert wurde. Wir versuchen auf Grund von vorhandenen Überlegungen der deutschen und ukrainischen Forscher den Begriff so zu definieren, dass er das Wesen der interkulturellen Kommunikation im Kontext des Fremdsprachenunterrichts — was für unseren Beitrag wichtig ist — am deutlichsten abbilden könnte.

E. Broszinsky-Schwabe definiert den Begriff wie folgt: „Interkulturelle Kommunikation bezeichnet die *Verständigung* zwischen zwei oder mehreren Personen, die *unterschiedlichen Kulturen* angehören, woraus sich eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen ergeben“ [6, S. 21]. Der Wissenschaftler schlägt folgendes Verständnis der interkulturellen Kommunikation vor: „Interkulturelle Kommunikation“ betont zugleich die *Bedeutung*, die *Kultur* für Kommunikation hat. Verständigung wird wesentlich von dem jeweiligen *kulturellen Hintergrund* beeinflusst. Für den Erfolg der Kommunikation zwischen Personen oder Gruppen ist entscheidend, inwieweit und ob sich die Partner der *kulturellen Andersartigkeit* bewusst sind und sich darauf *einstellen*“ [6, 6, S. 11]. Es geht also um wenigstens zwei bemerkenswerte Merkmale der interkulturellen Kommunikation: Die Bedeutung vom Wissen / Verständnis der fremden Kultur und der Einstellung der Gesprächspartner zur kulturellen Andersartigkeit, also um die Wahrnehmung der Kultur, die Toleranz des „Fremden“ und die Verständigung als Ziel und Ergebnis der Kommunikation.

Der ukrainische Forscher der interkulturellen Kommunikation, W. Bazewitsch, betrachtet diesen Begriff im breiten und im engen Sinne. Im engen Sinne versteht er unter diesem Begriff den Prozess der Kommunikation (verbal oder nonverbal) unter Menschen (oder Gruppen von Menschen), die zu verschiedenen nationalen linguokulturellen Gemeinschaften gehören, sich verschiedener Sprachen bedienen, unterschiedliches Niveau der kommunikativen Kompetenz haben, deren Ergebnis kommunikativer Misserfolg oder Kulturschock sein kann. Zu den wichtigen Merkmalen der interkulturellen Kommunikation zählt W. Bazewitsch: den Gebrauch von Gesprächspartnern in den interkulturell geprägten Situationen anderer Strategien und verbaler Mitteln, die sich von denen in ihrer eigenen Kultur unterscheiden, und die Anerkennung gegenseitiger „Fremdheit“ der Kulturen von Kommunikanten [2].

Im breiten Sinne definiert er interkulturelle Kommunikation als „das ganze Spektrum von möglichen Kommunikationstypen", welche außerhalb der homogenen sozialen Gruppen möglich sind. Dabei werden Kommunikanten aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen oder Kulturen sowie aus unterschiedlichen sozialen Gruppen im Rahmen einer Kultur oder Gesellschaft verstanden (Alter, Geschlecht, Beruf u. s. w. können dabei als Kriterien auftreten) [2].

W. Bazewitsch erweitert also die Schranken und verbreitert den Begriff der „interkulturellen Kommunikation" auf die Gruppen, die möglicherweise zu derselben kulturellen oder ethnischen Gruppe gehören, aber Unterschiede im Beruf, Alter, Alltagsleben, sozialen Stand, oder in der Ausbildung aufweisen (auf verbalem und nonverbalem Niveau). Aber es geht sowieso um die Unterschiede, die man bemerkt, deren Wahrnehmung und Akzeptanz und die Bereitschaft, zum Verständnis zu kommen, eine positive Einstellung voraussetzt.

H. J. Krumm seinerseits betont: „Von der interkulturellen Kommunikation spricht man, wenn Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung miteinander kommunizieren und sich dabei der *Tatsache bewusst* sind, dass sich die eigene und die Wahrnehmung des anderen unterscheiden, im sodass es, um Missverständnisse zu vermeiden, einer interkulturellen Kompetenz bedarf, um sich trotz sprachlich-kulturell unterschiedlicher Sichtweisen zu verständigen" [9, S. 139]. Ein wichtiges Wort in seiner Auffassung ist „bewusst", weil jeder Teilnehmer der interkulturellen Kommunikation die Unterschiede nicht bemerken und akzeptieren kann, wenn er sich darauf nicht aufmerksam macht.

Im Unterschied zur interkulturellen Kommunikation, die als Prozess verstanden wird, ist der Begriff „Dialog der Kulturen" nicht so theoretisch konzipiert und gehört nicht dem Bereich der Sprachwissenschaft an, sondern wird als ein sozialpolitisches Phänomen verstanden. Während in der ukrainischen Fachliteratur der Begriff „Dialog der Kulturen" öfter gebraucht wird, ist in der deutschsprachigen wissenschaftlichen und politischen Landschaft der Begriff „interkultureller Dialog" mehr gebräuchlich. Im „Weißbuch zum interkulturellen Dialog «Gleichberechtigt in Würde zusammenleben»" findet man folgende Definition: „Interkultureller Dialog bezeichnet einen Prozess des offenen und respektvollen Meinungsaustausches von Einzelnen und Gruppen unterschiedlicher ethnischer, kultureller, religiöser und sprachlicher Herkunft und Traditionen in einem Geist von gegenseitigem Verständnis und Respekt. Die Freiheit und die Fähigkeit der Meinungsäußerung, aber auch der Wille und die Fähigkeit, dem, was die anderen zu sagen haben, zuzuhören, sind hierbei

unverzichtbar. Der interkulturelle Dialog trägt zur politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Integration bei sowie zum Zusammenhalt von Gesellschaften mit unterschiedlichen Kulturen“ [17, S. 17].

Davon ausgehend ist klar, dass sich interkultureller Dialog als ein Phänomen im sozialpolitischen Bereich auf das Zusammenwirken der Kulturen und ihrer Vertreter auf Grund der Toleranz und Akzeptanz von Besonderheiten und Gleichstellung verschiedener Kulturen konzentriert, was zur Verständigung und konfliktlosen Koexistenz von Menschen aus unterschiedlichen Kulturkontexten beiträgt.

2.2 Interkulturelle Kompetenz

Zu den wichtigen Begriffen im Rahmen unserer Studie gehört auch „Interkulturelle Kompetenz“, die als Lernziel in allen Fremdsprachencurricula formuliert wird. Die Interkulturelle Kompetenz versteht man „als die Fähigkeit mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst *sensibel, respektvoll und konfliktfrei* zu interagieren, setzt eine *kognitiv* und *emotional* offene Persönlichkeit voraus, die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu *reflektieren*, das eigene Selbst- und Fremdbild zu durchdenken, mit Ambiguitäts*toleranz* und *Empathie* auf die Erfahrung kultureller Andersartigkeit zu *reagieren* und andere Kulturen als ebenbürtig *anzuerkennen*“ [9, S. 140]. Der angeführten Definition folgend kann man behaupten, dass interkulturelle Kompetenz wenigstens aus drei Komponenten besteht: Emotionen und Einstellungen (Toleranz, Respekt, Empathie, Reflexion), Sprachkenntnisse, interkulturelles Wissen, Fähigkeit zu vergleichen und zu analysieren (kognitive Seite) und Handeln (Verhaltensmuster).

Der Gesamteuropäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) zählt *soziokulturelles Wissen* und *interkulturelles Bewusstsein* zum deklarativen Wissen und betrachtet sie als Bestandteile der allgemeinen Kompetenz. Interkulturelles Wissen umfasst: Das allgemeine Wissen über die Gesellschaft und Kultur der Gemeinschaft(en) und die Merkmale, die für diese Gesellschaft charakteristisch sind (Alltagsleben, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Überzeugungen, Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen, rituelles Verhalten u. a.) [10, S. 103–104].

C. Barmeyer [4] hat die Struktur, Merkmale interkultureller Kompetenz und Zusammenhänge zwischen ihren Komponenten in einem Modell dargestellt (Abb. 1), wo dieselben Strukturelemente auftreten. Der Unterschied besteht darin, dass C. Barmeyer Fremdsprachenkenntnisse zum Verhalten zählt, wir aber der Meinung sind, dass Kenntnisse zu dem Block des Kognitiven gehören.

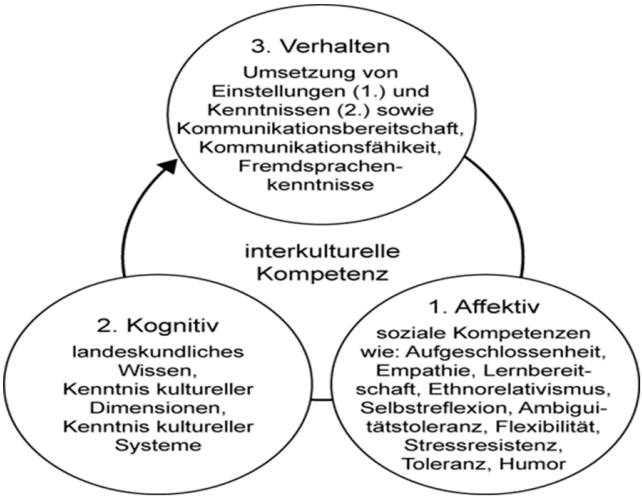

Abb. 1. Phasen und Merkmale interkultureller Kompetenz [4, S. 273]

Die im GER angebotene Struktur fällt mit den meisten von anderen Theoretikern entwickelten Modellen zusammen, die trotz mancher Unterschiede aus drei Komponenten besteht: Wissen (kognitiv), Einstellung (emotiv), Verhalten (handlungsorientiert). Wie im GER betont wird, erwächst aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der eigenen und fremden Kultur ein interkulturelles Bewusstsein [10, S. 105].

Daraus folgt, dass die Berücksichtigung dieser drei Komponenten (Wissen und Sprachkenntnisse), Einstellungen und Verhalten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die Voraussetzung für eine erfolgreiche Entwicklung der interkulturellen und breiter gefasst, kommunikativen Kompetenz ist. Die Einstellung, unseres Erachtens nach, steht im Zentrum des Entwicklungsprozesses im Fall „Interkulturelle Kompetenz", weil eine positive Einstellung den anderen Kulturen gegenüber Interesse erweckt und zum Erlernen der fremden Sprachen und Kulturen motiviert. Im Gegenteil, negative Wahrnehmung des „Fremden" wirkt als Störfaktor beim Erlernen einer fremden Sprache und einer fremden Kultur, führt zum Unverständnis und löst oft Aggressivität und nicht selten Konflikte aus.

2.3 Landeskunde über Heimatkunde

Beim Erlernen einer Fremdsprache und im Fall „interkulturelle Kommunikation" ist der Faktor „interkulturelles Wissen" grundlegend.

Ohne ein solches Wissen wäre es schwer, eine „fremde“ Kultur zu verstehen, geschweige denn anzunehmen. Die Grundlage des interkulturellen Wissens im Fremdsprachenunterricht bildet die Landeskunde. Der Begriff der „Landeskunde“ wurde in theoretischen Quellen in verschiedenen Zeitperioden ähnlich, aber nicht identisch interpretiert, deshalb wäre es sinnvoll, Ansichten von verschiedenen Wissenschaftlern zusammenzufassen.

Tabelle 1. Begriff „Landeskunde“ und deren Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Autor	**Begriff**	**Bereich / Ziel**
Pauldrach A.	„Landeskundliches Wissen ist gesellschaftliches Wissen. Es ist darum interpretierbar, abhängig von den Interessen der Informationsquellen [...], seine Vermittlung ist per se nie abgeschlossen“ [14, S. 9–10].	Fremdsprachenunterricht / private Sphäre
Solmecke G.	„ein spezifisches auf den Fremdsprachenunterricht bezogener Begriff“; kulturelle Informationen zur Zielsprachengemeinschaft als curricularer Bestandteil der Vermittlung einer Fremdsprache [5, S. 13].	Fremdsprachenunterricht
Dressler G., Reuter B., Reuter E.	spezifische Lebensbedingungen und Verhaltensweisen der Zielkultur [7].	Fremdsprachenunterricht; Fähigkeit der Lernenden, „sich in einer fremden Kultur/ Gesellschaft adäquat zu verhalten“
Zeuner G.	Kultur im weitesten Sinne oder als die geographischen, ökonomischen und politischen Verhältnisse eines Landes; Wissen oder Vorwissen über das Land (bei den Lernenden häufig vermittelt durch Medien), Erfahrungen mit dem Land und Urteile bzw. Vorurteile über das Land [18, S. 5].	Kontextwissen für das Lernen von fremden Sprachen / private Sphäre
Pütz W.	„das minimale und didaktisch relevante Ziel einer Maximierung von Kenntnissen über ein unbekanntes Land“ [5, S. 127–128].	Fremdsprachenunterricht / private Sphäre

Fortsetzung der Tabelle 1

Autor	**Begriff**	**Bereich / Ziel**
Bettermann R.	Landes- und Kulturspezifische Inhalte, Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung [8, S. 180–181].	Fremdsprachenunterricht
Krumm H.-J., Fandrych Ch., Hufeisen B., Riemer C.	Landeskunde lässt sich nicht länger als eine klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches DaF/DaZ darstellen, vielmehr als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient [9, S. 1442].	Fremdsprachenunterricht / private Sphäre / Beruf

Landeskundliches Wissen umfasst systematisierte Fakten aus verschiedenen Bereichen (Geschichte, Kultur, Geographie, Politik, Gesellschaft, Soziales, alltägliches Leben, Sitten, Bräuche u. v. m.), die im Rahmen des Curriculums nicht unbedingt im Fremdsprachenunterricht beigebracht werden. Im Schulwesen bekommen Lerner Kenntnisse zur Landeskunde des Ziellandes meistens im Sprachunterricht vermittelt, viele Aspekte aber werden interdisziplinär beigebracht und gelernt (Geographie, Geschichte, Literatur, Kunst, Gesellschaft, Politik u. a.). Einen besonderen Bereich bildet der Fremdsprachenunterricht. Es wird behauptet, „das Erlernen einer Fremdsprache ist notwendigerweise an Inhalte und Wissen gekoppelt: Die fremden Wörter sind Träger von Bedeutungen, die Texte treffen Aussagen über das zielsprachliche Land, optische Medien vermitteln einen Ausschnitt aus fremder Realität, selbst die Sätze formbezogener Übungen transportieren Inhalte“ [16, S. 285]. Im Fremdsprachenunterricht erhalten die Lerner detaillierte Informationen aus Hör- oder Lesetexten und anderen Quellen, die später schon in der Zielsprache samt Wortschatz bearbeitet und angeeignet werden. In „Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik“ führt G. Storch die Aussage von M. Deutschmann an, die die Notwendigkeit betont, bei der Auswahl der Inhalte für den Deutschunterricht landeskundliches Wissen zu berücksichtigen: „Die Frage der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist zunächst die Frage nach Inhalten im Fremdsprachenunterricht“ [16, S. 285].

Diese Inhalte können auf verschiedenste Weise erlernt und angeeignet werden. Aber in jedem Fall, wenn es nicht um die direkten Kontakte zu der fremden Kultur geht, ist dieser Prozess — abgesehen davon, ob er gesteuert ist oder nicht — auf die Summe von Fakten konzentriert, nicht auf das „Fremde-Kultur-miterleben". Das „Eintauchen" in eine fremde Kultur ist dabei künstlich, an Unterricht gebunden, wird deshalb leider nicht immer zu dem, was man als etwas Persönliches wahrnimmt und erlebt.

In multikulturellen Gesellschaften besteht heute eine Möglichkeit, fremde Kultur vor Ort zu erkennen und kennen zu lernen. Es bringt interkulturelles Lernen auf ein höheres Niveau, weil die Lerner nicht nur eine andere Kultur als etwas Vertrautes, in der Nähe Liegendes kennen lernen, sondern von ihrer eigenen Kultur, in die die fremde integriert ist, von eigener und europäischen Geschichte mehr erfahren und verstehen. Also wird die Heimatkunde zu dem, was im Fremdsprachenunterricht als Hilfe bei dem Erlernen der landeskundlichen Inhalte betrachtet werden kann. Außerdem schafft die Auseinandersetzung mit dem Thema „Deutsche (Engländer, Franzosen u. s. w.) im Heimatland (-stadt, -dorf)" günstige Bedingungen zum Erlernen der „fremden" Kultur, macht den Lernern die Tatsache bewusst, dass das „Fremde" nicht so fremd ist, dass sie in ihrer Umgebung schon mit der Präsenz der Sprachen, Kulturen und Menschen zu tun haben. Es trägt zur Akzeptanz des „Fremden" bei, lehrt, sie zu tolerieren.

Noch ein positiver Punkt des Einsatzes der Heimatkunde als Möglichkeit zum Erwerb von Sprachkenntnissen und landeskundlichem Wissen über das Zielland besteht darin, dass man dieses Wissen interaktiv erwirbt. Die Lerner haben Möglichkeit, mit den Kulturträgern zu kommunizieren, mit den realen Menschen Kontakte zu knüpfen, was sie zu weiteren Schritten beim Erlernen einer Fremdsprache motiviert.

3 Überlegungen zum Einsatz des Themas „Deutsche Spuren in der Ukraine" im Unterricht

3.1 Deutsche und Deutsch in der Ukraine: Thematische Schwerpunkte

Migrationsprozesse bestimmten im Laufe von vielen Jahrhunderten das Bild Europas. Infolge dieser Prozesse gibt es auf der Karte Europas viele Orte, wo die Vertreter verschiedener ethnischer Gruppen weit entfernt von ihren nationalen Staaten leben. In der Ukraine haben Deutsche seit langem gelebt. Ihre Anwesenheit in der Ost-, West- und Zentralukraine hat unterschiedliche, was historische Aspekte angeht, Gründe, sowie auch die Zahl ethnischer Deutscher, die in diesen Gebieten unterschiedlich ist. In der

Ukraine gibt es keine Regionen wie Südtirol in Italien, wo die Bevölkerung zweisprachig ist (Italienisch und Deutsch); Deutsche leben unter Ukrainern und Vertretern anderer ethnischer Gruppen zusammen. Sie pflegen Kontakte zueinander und halten sich an ihre Traditionen, leisten aber gegenseitig zur Entwicklung der Kulturen ihrer Nachbarn einen Beitrag. In dieser Hinsicht ist das Thema in der Ukraine nicht fremd. Außerdem gehörte Deutsch immer zu den populärsten Fremdsprachen im Schulwesen. Die Tendenz hat eine andere Richtung genommen, seitdem Englisch an Bedeutung gewonnen hat und zur lingua franca weltweit geworden ist.

Deutsch wird in der Ukraine in verschiedenen Lehrbereichen und auf jeder Stufe mit bestimmten Zielen unterrichtet: In Kindergärten, in der Grundschule (am meisten als FS2), an den allgemeinbildenden Schulen als FS1 und FS2, an den Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, an den Hochschulen als studienbegleitender Deutschunterricht (an manchen Fachrichtungen wie Touristik, Recht, Wirtschaft usw. als FS1 oder FS2), an philologischen Fakultäten als FS1 oder FS2, an Sprachschulen und Sprachkursen. Für jeden Bereich und auf jeder Stufe werden bestimmte Ziele gesetzt und altersgemäße Lehrwerke gewählt, die sich maximal erreichen lassen. Eines der strategischen Ziele im Deutschunterricht ist die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz, aber dabei ist auch die interkulturelle Kompetenz nicht zu vergessen, die als Bestandteil der kommunikativen Sprachkompetenz betrachtet wird. Da es in jedem Lehrbereich an Lehrzeit mangelt, ist es wichtig den Unterricht so zu gestalten, dass bei jeder Stoffbearbeitung umso mehr Kompetenzen entwickelt werden. Dafür gilt das Thema „Deutsche Spuren in der Ukraine" als ein guter Anlass zu verschiedenen Aktivitäten. Einerseits lässt das Thema Deutsch in der Ukraine erleben und durch deutsche Spuren Deutsche als etwas Vertrautes, nicht Fremdes wahrnehmen, anderseits lässt es die Lerner mehr von der Geschichte und Sprache ihrer Heimat, von ihrer eigenen Identität und dem Bild des Anderen verstehen.

„Deutsche Spuren" ist in der Ukraine kein neues Thema. Deutsch-ukrainische Kontakte im sozialen, wissenschaftlichen, bildungspolitischen Bereich, sowie auch linguistische und literaturwissenschaftliche Studien, die Einflüsse und Zusammenhänge der beiden (der deutschen und der ukrainischen) Sprachen und Kulturen, gehörten immer zu den Schwerpunkten ukrainischer Philologen, Kulturologen, Literaturwissenschaftler. Diese Forschungen waren am meisten auf Wissenschaftler gerichtet, während unser praxisorientierter Ansatz für eine andere Zielgruppe gedacht ist, und zwar für diejenigen, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache unterrichtet. Vom didaktischen Standpunkt aus

ist dieses Thema sehr günstig, da es erlaubt das Fremde in dem Bekannten zu sehen. Die Ukraine hat auch deutsche Sprachinseln, wo viele Spuren der deutschen Kultur gut erkennbar sind. Die Leute, die in diesen Gebieten leben, sind in ihrer Masse nicht im Sinne zweisprachig, dass sie Deutsch und Ukrainisch oder Russisch auf dem gleichen Niveau kommunizieren können, aber historische, kulturelle, technische und ökonomische Spuren der ehemaligen oder heutigen Präsenz der Deutschen auf dem Territorium der Ukraine kann man leicht entdecken. Deutsch und deutsche Kultur vor Ort als Quelle der landeskundlichen Kenntnisse zu benutzen, wird als eine gute didaktische Möglichkeit betrachtet, Lerner zum Erlernen der deutschen Sprache und Kultur zu motivieren.

3.2 Einsatzbereiche und Zielgruppen

Welche Aufgaben, in welchen Lehrkontexten und welches Format wäre im Fall „Deutsche Spuren in der Ukraine“ denkbar? Es hängt von den Unterrichtszielen, von der Zielgruppe (Alter, Niveau, Lehrbereich) und von der Bereitschaft der Lehrenden und Lerner ab, sich für den Einsatz des Themas einzusetzen (Motivation). Nicht zu unterschätzen ist auch die öffentliche Präsenz von deutschen Spuren in Wort, Produkt, Personen, kulturellem Erbe etc. in der Umgebung, weil sie die deutsche Fremdheit der eigenen Kultur und dem eigenen Alltag gegenüber abschaffen. Diesbezüglich ist das Thema für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz relevant, was im Rahmen des Deutschunterrichts viele Möglichkeiten anbietet, Vorurteile abzubauen und im Bild des Anderen viele gemeinsame Züge zu entdecken.

Im Schulbereich, wo das Sprachniveau nicht sehr hoch ist, ist es empfehlenswert, sich auf die Aufgaben zu konzentrieren, die die Spuren des Deutschen leicht zu entdecken erlauben, weil sie an der Oberfläche liegen und leicht zu entdecken sind. In dieser Hinsicht sind folgende Aktivitäten denkbar: Projekte (Namen deutscher Herkunft in der Stadt: Straßen, Plätze, Kirchen, Hotels, Gaststätten, Firmen, Waren usw.), Wortschatzarbeit (Suche nach Entlehnungen oder Internationalismen). Diese Thematik gewinnt im ukrainischen rein wissenschaftlichen und didaktischen Kontext immer mehr an Interesse und Ergebnisse der Forschungsarbeit finden oft im Unterricht ihren Einsatz. So z. B. wurden Denkmäler deutscher Architekten in Kyiv (S. Amelina) [12, S. 16–18], Präsenz deutscher Kultur in Kryvyi Rih (V. Karpiuk) [12, S. 54–56], deutsche Toponyme in der Südukraine (Y. Kazhan) [12, S. 56–58] vom didaktischen und deutsche / ukrainische Familiennamen (N. Politschschuk) [12, S. 123–125] sowie

Familiennamen deutscher Ansiedler (N. Vyrsta) [12, S. 156–159] vom linguistischen Standpunkt aus betrachtet.

Im Hochschulbereich stehen je nach Fachrichtung verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. In bestimmten Fachbereichen (Wirtschaft, Recht, Politik) ist der Anteil der aus dem Deutschen entlehnten Termini sehr hoch. Hier gibt es viele Möglichkeiten, deutsche Spuren auf lexikalischem Niveau zu suchen und zu analysieren. Es trägt nicht nur dazu bei, dass sich die Lerner Termini schneller aneignen, sondern auch zur Entwicklung ihrer Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit, was laut Didaktik der Mehrsprachigkeit eine wichtige Fähigkeit für die Förderung einer vielsprachigen Persönlichkeit ist [13]. Die Arbeit mit Fachtexten auf Deutsch ist aus verschiedenen Perspektiven sinnvoll. Man kann auch viele Gemeinsamkeiten in rein fachlichen Bereichen entdecken, was zur Entwicklung der Fachkompetenz beiträgt.

Im studienbegleitenden Deutschunterricht wird, neben dem Ziel, fachliche kommunikative Kompetenz zu entwickeln, auch interkulturelle Kompetenz als eines der wichtigen Bestanteile der Fachausbildung betrachtet. Man betont, was Deutschunterricht leisten soll: „Den Blick für Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der eigenen und fremden Kulturen öffnen; helfen, Vorurteile zu erkennen und abzubauen, Toleranz zu fördern, eine Grundlage für den Austausch zwischen den Kulturen zu schaffen sowie in der eigenen Gesellschaft und international verantwortlich zu handeln; Werte entwickeln und Verhaltensweisen fördern, die den Willen und die Fähigkeit zum verantwortlichen Handeln stärken; dazu gehören Interesse am anderen, Einfühlungsvermögen und Empathie-Fähigkeit u. a.“ [15, S. 27]. Dabei kann die Teilnahme am Projekt „Deutsche Spuren in der Ukraine“ zur Akzeptanz der Tatsache, dass das Fremde zum Alltag gehört, zur Toleranz des Unbekannten / Fremden führen.

Eine besondere Gruppe bilden die Studierenden der Fakultäten, die eine oder zwei Fremdsprachen zwar als studienbegleitende Disziplin oder vertieft studieren, ihre Curricula sieht aber nicht voraus, dass sie auf einem hohen Niveau samt allen Kompetenzen kommunizieren können. In dieser Hinsicht sind solche Fächer für die Teilnahme am Projekt wie Geschichte, Touristik, Geographie oder Kunst relevant.

Die Studenten der Fachrichtung „Geschichte“, wenn sie selbständig oder im Tandem mit den Germanistikstudierenden an dem Projekt arbeiten, können viel zum Thema entdecken, indem sie in Archiven nach neuen Fakten, was Deutsche in der Ukraine anbetrifft, recherchieren und diese Daten für die breite Öffentlichkeit zugänglich machen. Genauso interessant wären die Studien von Kunst-, Literatur-, Geographie- und Touristik-Studierenden

(Als ein erfolgreiches Beispiel kann man das Projekt „Virtuelle Führung in Kyiyv“ von S. Amelina [12, S. 16–18]). Eine besondere Zielgruppe im Hochschulbereich bilden Germanistik-Studierende, die gründliche Deutschkenntnisse besitzen und verschiedene Aspekte erforschen können. Deshalb sind folgende Bereiche für sie relevant: Auf einer lexikalischen Ebene Entlehnungen, Phraseologismen (Gemeinsamkeiten und Differenzen in Form und Gebrauch), Traditionen, historische Aspekte (neue Fakten und deren Bearbeitung), deutsches kulturelles Erbe, Familienbiografien (Deutsche in der Ukraine, Ukrainer in Deutschland) und Kontakte mit Deutschen privat oder dienstlich usw. Viele Sprachwissenschaftler haben sich mit verschiedenen Aspekten der gegenseitigen Einflüsse des Deutschen und des Ukrainischen auseinandergesetzt. Als Beispiele zu nennen sind wenigstens die Namen von M. Höflinghoff [11], M. Kotschergan [3] (deutsche Entlehnungen im Ukrainischen), V. Akulenko [1] (Einfluß des Deutschen auf die Entwicklung des Ukrainischen). Es ist zu bemerken, dass ähnliche Studien, nicht so grundlegend, sind auch als Themen für Jahres- und Magisterarbeiten möglich. Im Deutschunterricht kann man ganz gut Stoffe einsetzen, die als Anlass zum Sprechen betrachtet werden, sowohl auf Deutsch, als auch auf Ukrainisch. Es ist eine gute Möglichkeit, nicht nur translatorische Fertigkeiten zu entwickeln, sondern auch die Angaben und Fakten zum Thema „Deutsche in der Ukraine“ für Deutsche und für Ukrainer zugänglich zu machen.

Im Rahmen unserer Forschung wurden etwa folgende Formen eingesetzt: Als Informationsquelle Texte mit interkulturellem Inhalt, die Fakten zum Thema „Deutsche in der Ukraine“ enthalten; Geschichte als Kommunikationsanlass im Deutschunterricht und außerhalb des Unterrichts; Lern- und Forschungsprojekte in verschiedenen Zielgruppen mit den für sie relevanten Aufgaben.

3.3 Leseverstehen als Informationsquelle

Texte betrachtet man immer als universellen Lehrstoff. Man setzt Texte für verschiedene Lernziele ein: Für die Wortschatzerweiterung, für die Entwicklung der Lesekompetenz, für die Kontrolle, aber eine der wichtigsten Aufgaben der Texte besteht darin, zu informieren.

Es spielt keine Rolle, ob es Lese- oder Hörtexte sind, zu auditiven, audiovisuellen oder visuellen Mitteln (mit Lese- und Hörtexten, deren Typologie und ihrem Potenzial im Rahmen des Projektes „Deutsche Spuren in der Ukraine“ haben sich S. Amelina, V. Karpiuk, Y. Kazhan auseinandergesetzt und eine Reihe von didaktisierten Materialien vorbereitet; audiovisuelle Möglichkeiten hat H. Radtke geforscht, theoretisch

begründet und didaktische Hinweise angeboten) gehören, sie können im Unterricht als eine wichtige Informationsquelle eingesetzt werden, obwohl sie verschiedene Kanäle benutzen. Für relevant für den Einsatz im Unterricht halten wir folgende Arten von Texten: Kognitive (wissenschaftliche und populärwissenschaftliche), normative (Gesetze, technische Erklärungen oder Anweisungen), informative (Meldungen, Nachrichten, Kommentare, Beschreibungen mit konkreten Angaben, Berichte) und appellative (Aufrufe, Werbetexte, politische Propaganda, Losungen, Annoncen, Anzeigen u. a.). Sie eignen sich am besten, obwohl der Einsatzbereich jeder Art von vielen Faktoren abhängt, und zwar vom Sprachniveau und Sprachvermögen der Lerner, von der Zielgruppe und von den Zielen, die gesetzt werden.

Im Schulbereich halten wir es für sinnvoll, mit Kurztexten zu arbeiten. Zu den Textsorten, die zugänglich und verständlich sind (sogar in der Anfangsstufe), gehören Anzeigen und Banner, Werbung, Flyer, Plakate und Poster, Slogans, Prospekte, Kataloge, Radio- und TV-Spots. Der Vorteil dieser Texte besteht in ihrer Kürze. Außerdem enthalten sie oft Anglizismen, die für junge Lerner, die Englisch oft als die erste Fremdsprache lernen, eine große Hilfe sind. Die Werbung von bekannten Firmen und Marken klingt in verschiedenen Sprachen oft identisch, was den Lernern erlaubt, den Inhalt mühelos zu verstehen.

Im Hochschulbereich ist das Spektrum der Texte sehr breit. In der Fachausbildung werden fachbezogene Texte eingesetzt, die sich auf Fachinhalte konzentrieren. Interkulturelle Aspekte kommen da vor, wo es um Unterschiede im Fachbereich (Organisation, Strukturen, Prozesse u. s. w.) geht. Fremdsprachenunterricht zielt darauf ab, die fachliche Kommunikation zu gewährleisten: Grundbegriffe, Redemittel und allgemeines Wissen zum Fachgebiet. Verhaltensmuster und interkulturelles Wissen im breiten Sinne werden oft außer Acht gelassen. Gründe dafür sind leicht zu nennen: Zeitmangel (2 bis 4 Std. pro Woche im Laufe von 2 bis 6 Semestern); keine dem Fach angemessenen Lehrwerke, die dem Lehrprogramm entsprechen). Deshalb ist es sinnvoll, interkulturelle Inhalte im Rahmen der selbständigen Arbeit anzubieten und das Thema „Deutsche Spuren in der Ukraine“ passt in diesem Kontext sehr gut.

Im Fall „Germanistikstudierende“ ist die Arbeit mit Texten grundlegend. In diesem Bereich arbeitet man nicht nur mit Kurztexten; es ist möglich, Texte mit interkulturellen Inhalten größerer Formate als Informationsquelle zu benutzen. Dazu eignen sich Ausschnitte aus den Werken der schönen Literatur, besonders moderne Autoren, die den heutigen Alltag der Deutschen illustrativ abbilden. Besonders interessant sind in diesem Kontext Texte der deutschsprachigen Autoren, die in verschiedenen Epochen auf

dem Territorium der heutigen Ukraine gelebt haben, sowie das literarische Erbe ukrainischer Klassiker, die nicht nur auf Ukrainisch, sondern auch auf Deutsch ihre Werke verfasst oder aus einer in die andere Sprache übersetzt haben. Das sind die Schriftsteller mit einem ukrainisch-regionalen Bezug, zu denen K. E. Franzos, L. von Sacher-Masoch, in denen Werken Selbst- und Fremdbilder von Deutschen, Polen, Juden und Ukrainern und unterschiedliche Seiten ihres Zusammenlebens in der Westukraine ganz deutlich zum Ausdruck kommen, P. Celan, R. Ausländer, J. Roth, die in der Ukraine geboren wurden, haben aber in Deutschland und Österreich gelebt und geschaffen (Forschungen in dieser Richtung werden von L. Borakovskyy, S. Prytoliuk u. a. geführt) und die Autoren, die in der Ukraine zum literarischen Kanon gehören: P. Kulisch, I. Franko (mit den Texten dieser Gruppe setzt sich O. Molderf [12, S. 96–97] auseinander.

Laut dem „Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen" sind interkulturelle Aspekte in jedem thematischen Block integriert, was ganz deutlich in dem Lehrwerk „DU" zu sehen ist. Außerdem werden in dem Lehrplan auch solche Disziplinen angeboten wie: Deutsche Literaturgeschichte, Geschichte der deutschen Sprache, Soziolinguistik, Interkulturelle Kommunikation; an manchen Universitäten auch die Geschichte Deutschlands und Landeskunde oder Linguolandeskunde. Deshalb wäre es möglich, in diesem Kontext nicht Erkundungsaufgaben, sondern Forschungsstudien zum Thema „Deutsche Spuren in der Ukraine" anzubieten. Thematische Schwerpunkte liegen im Gebiet Philologie (Sprache und Literatur, kontrastive Aspekte), Kulturwissenschaften, Interkulturelle Kommunikation und Soziolinguistik.

3.4 Geschichte der Deutschen in der Ukraine als Kommunikationsanlass

Eine der perspektiven Richtungen beim Erlernen des Deutschen ist die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Deutschen in der Ukraine. Das Ziel des Erlernens einer Fremdsprache, davon abgesehen mit welchem Zweck sie unterrichtet und erlernt wird, besteht in der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, der Fertigkeiten, die zur Verständigung führen. Was braucht man für eine erfolgreiche Kommunikation? Eine der unentbehrlichen Voraussetzungen ist eine gemeinsame Sprache, in der beide / einige Gesprächspartner kommunizieren können, Fremdsprachenkenntnisse auf einem Niveau ab A1; dazu braucht man auch einen Kanal und, was auch nicht zu unterschätzen ist, den Wunsch, miteinander zu sprechen.

Dieser Wunsch oder Bedarf entsteht, wenn man ein gemeinsames Thema und was zu sagen hat, wenn man etwas (Information, Wissen, Erfahrung) mitteilen oder widersprechen, erzählen, besprechen, klären oder seine Meinung äußern will. In dieser Hinsicht sind die Geschichte der Ukraine und die Rolle der Deutschen in der Entwicklung des Landes ein guter Anlass zur Kommunikation in verschiedenen Kontexten. Es ist mit dem Wesen der Geschichte verbunden: Jeder Text, in welchem historische Hintergründe analysiert werden, enthält Daten, beschreibt Ereignisse, bewertet Prozesse. In diesen Texten findet man konkrete Inhalte (Daten und Informationen) die dargestellt werden können (illustrativ, grafisch, tabellarisch) oder verbal als Stichwörter. Sich auf diese Angaben stützend können die Lerner in Schemata oder Diagrammen dargestellte Inhalte zusammenfassen. Die Visualisierung der Information enthält notwendige Angaben, Vokabular und, wenn sie in chronologischen Ketten illustriert wird, zeichnet sie auch den „imaginären" Plan ab. Das erleichtert den Weg vom Text (Rezeption) über schematische, zusammengefasste oder detaillierte Darstellung zum Sprechen (Produktion).

Mögliche Varianten werden in der Abbildung 2 und 3 veranschaulicht.

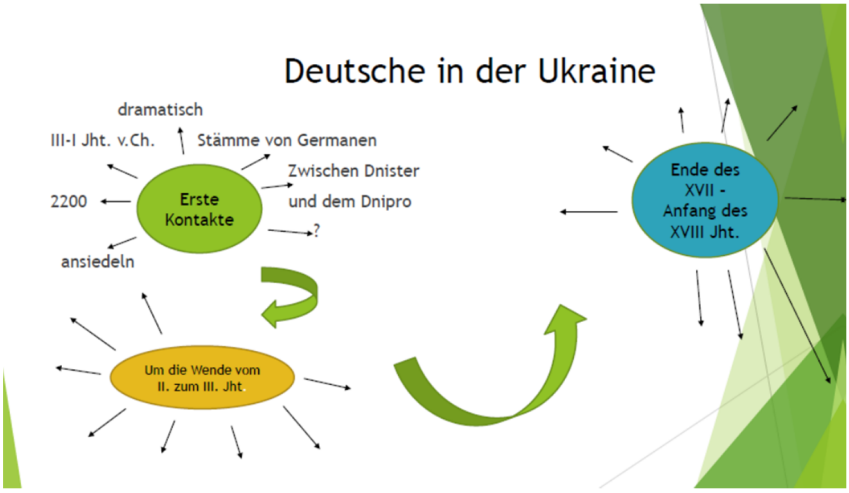

Abb. 2. Arbeitsblatt 1 "Deutsche in der Ukraine" kommunikativ

Jeder Text zur Geschichte der Deutschen in der Ukraine muss für jedes Niveau didaktisiert werden. Je höher das Sprachniveau der Lerner ist, desto weniger ist der Didaktisierungsgrad. Für das Niveau A2–B1 werden authentische Texte mit den von der Lehrkraft vorbereiteten Arbeitsblättern

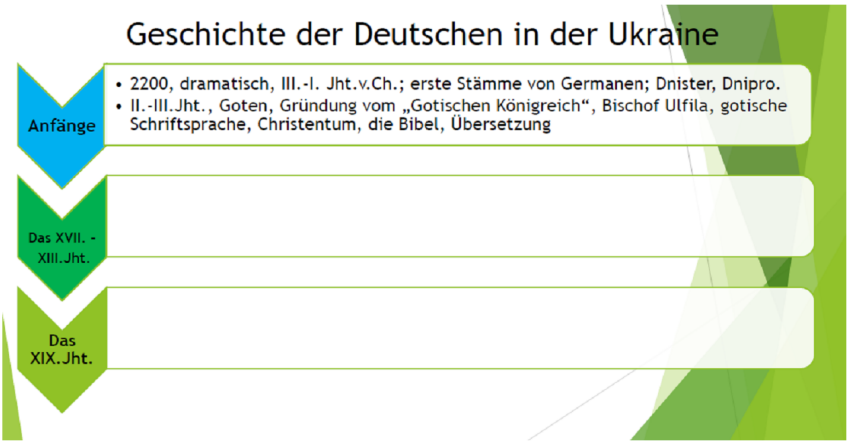

Abb. 3. Arbeitsblatt 2 „Deutsche Spuren in der Ukraine detailliert“

angeboten, die nicht nur das notwendige Vokabular enthalten, sondern auch schon fertig ausgefüllte Schemata. Die Lerner auf dem Sprachniveau B2–C1 können Informationen aus den Texten selbst sammeln, deshalb wären folgende Aufgaben sinnvoll:

1. Lesen Sie den Textabschnitt und markieren Sie die wichtigsten Angaben.
2. Ordnen Sie die Angaben (Daten) und Ereignisse oder Prozesse nach dem Schema: Wann? Was / Wer? Wo? Wie? : z. B. 2000 v. u. Z. — erste Kontakte => Dnister / Dnipro => usw.
3. Sammeln Sie Wörter und Wendungen, die Sie für die Kommunikation brauchen.
4. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse.
5. Tragen Sie die gesammelten Daten in das Schema (Diagramm) ein.
6. Fassen Sie die wichtigsten Informationen zur Geschichte der Deutschen in der Ukraine zusammen (mündlich oder schriftlich).

Weitere Möglichkeiten, wie man die Geschichte der Deutschen in der Ukraine als Kommunikationsanlass im Unterricht einsetzt, sind:

- mit in der Umgebung lebenden oder arbeitenden Deutschen sprechen, Informationen zu ihren Familien erfragen, zusammenfassen, Lebensläufe und Familiengeschichten tabellarisch darstellen und über ihre Schicksäle erzählen;

- einen Themenkreis wählen und in verschiedenen Quellen nach Informationen suchen, sie grafisch darstellen und darüber sprechen;
- Informationen in der Muttersprache sammeln, ordnen und bearbeiten. Auf Grund der vorbereiteten Schemata oder Tabellen zum Thema auf Deutsch sprechen.

Selbstverständlich sind auch unterschiedliche Übungen und Aufgaben für andere Ziele, wie z. B. für die Wortschatzerweiterung, für die Entwicklung der grammatischen Kompetenz u. s. w.) möglich.

3.5 Lern- und Forschungsprojekte interdisziplinär

Das Thema „Deutsche Spuren in der Ukraine“ ist in der interdisziplinären Dimension besonders interessant. Es geht sowie um verschiedene Disziplinen im Rahmen eines Faches (z. B. Germanistik, Übersetzen), wo deutsche Literaturgeschichte, Landeskunde, Geschichte der deutschsprachigen Länder u. s. w. zu Curricula gehören, sondern auch verschiedene Studienfächer, die in ihren Lehrplänen Disziplinen enthalten, die mit dem Thema Deutschland, seine Geschichte, Geographie, politisches System, Bildungswesen, Kunst und Touristik direkt oder indirekt verbunden sind.

Beim interdisziplinären Einsatz ist Projektarbeit eine der relevanten Möglichkeiten, die nicht nur im Rahmen eines Faches, sondern auch in den Lernergruppen, die an den verschiedenen Fakultäten studieren, weite Perspektiven öffnet. Die Vorteile des Projekts, und damit sind sowohl Theoretiker, als auch Praktiker einverstanden, sind: Ihr Situationsbezug, gesellschaftliche Praxisrelevanz, Orientierung an den Interessen von Studierenden, interaktiver Charakter, Produktorientierung. Dabei lernen Studierende, ihre Tätigkeit zu planen, miteinander zu kooperieren, Rollen und Pflichte untereinander zu teilen, Konflikte zu lösen und viele andere soziale Praktika. Für das Erlernen einer Fremdsprache und für die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen ist die Projektarbeit unentbehrlich, besonders im Bereich Selbständige Arbeit.

Mögliche thematische Bereiche für den Einsatz des Projektes „Deutsche Spuren in der Ukraine“ sind: Geschichte der Deutschen, Familiengeschichten der Deutschen in der Ukraine und der Ukrainer in Deutschland, Deutsch im ukrainischen Alltag (Lebensmittel, Arzneien, Technik, andere Produkte; Firmen und deutsche Vertretungen in der Ukraine), Deutsche Spuren in der ukrainischen Kultur, Deutsche Spuren in der ukrainischen Sprache u. s. w.

Der Charakter der Projekte, die für die Lerner mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen angeboten werden können, kann auch variabel sein: International, national, regional oder lokal.

Wir haben mögliche Einsatzbereiche des Themas „Deutsche Spuren in der Ukraine“ interdisziplinär am Beispiel der Projektarbeit im Deutsch- und Geschichtsunterricht analysiert. Wir gehen davon aus, dass die Geschichte auf zwei Ebenen betrachtet werden kann: Auf der gesellschaftlichen und auf der personalen. Auf der gesellschaftlichen Ebene ist folgende Thematik denkbar: Weltgeschichte und Geschichte Europas, Geschichte der Ukraine und Deutschlands im europäischen Kontext, Deutsche Einflüsse auf die Entwicklung der Ukraine (national, regional, lokal), Deutschland und die Ukraine: Politische, wirtschaftliche und soziale Zusammenarbeit.

Auf der personalen Ebene geht es um die Recherchen folgender Aspekte: Deutsche in der Ukraine (berühmte Persönlichkeiten, ihr Beitrag zur Entwicklung der Ukraine), Familienschicksale (von Deutschen und von Ukrainern); Ukrainer in Deutschland (früher und heute) und ihre Leistung für die Entwicklung Deutschlands und Europas.

Auf Grund des interdisziplinären Ansatzes tragen die Projekte der Entwicklung der interkulturellen, kommunikativen und Lernkompetenz bei, motivieren zum Erlernen einer Fremdsprache, erwecken das Interesse an der Geschichte des Heimatlandes, befähigen die Lerner, kooperativ und kreativ zu sein, Ziele zu setzen und sie zu erreichen. Verschiedene Formate und Formen der Projektarbeit sind vorgesehen und werden dem Ziel entsprechend ausgewählt.

4 Zusammenfassung

Interkulturelle Kommunikation kann auf unterschiedliche Weise trainiert werden. Es geht nicht unbedingt um die Kontexte, die mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden sind. Man legt Wert auf den Fremdsprachenunterricht, weil die Bedingungen des Erlernens einer Fremdsprache für das Aneignen fremder Kultur immer günstiger werden. Man erlernt eine Sprache über ihre Kultur im Wort und Sinn, deshalb wird den interkulturellen Inhalten und der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht so viel Aufmerksamkeit gewidmet. Noch eine Möglichkeit, die interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, die selten genutzt wird, ist die Heimatkunde. Im ukrainischen Alltag sind Deutsche und Deutsch keine Seltsamkeit. Es ist historisch bedingt, einerseits, andererseits ist für die Ukraine sowie für alle anderen Länder der Welt Globalisierung kein fremdes Wort. Landeskunde einer fremden Kultur über die Heimatkunde hilft nicht nur von Deutschland und Deutschen in ihrer Entwicklung, sondern mehr von seinem Land, seinen Heimatleuten, eigener Kultur und Geschichte zu erfahren und zu verstehen. Es trägt zur

positiven und toleranten Einstellung den Anderen gegenüber bei, weil solche Bekanntschaft mit der „fremden“ Welt über das „Persönliche“ erfolgt (konkrete Menschen vor Ort, vertraute Dinge mit deutschen Zügen).

Mindestens drei Wege für den Einsatz von „deutschen Spuren“ in der Ukraine sind möglich: Leseverstehen / Hörverstehen (Textarbeit), Geschichte der Deutschen als Kommunikationsanlass und Projektarbeit (interdisziplinärer Ansatz). Jeder dieser Einsatzbereiche sieht bestimmte Schritte vor, die den Stoff für konkrete Lernziele, konkretes Niveau und konkrete Zielgruppe entwickeln lassen. Praktische Umsetzung der entwickelten Lehrmaterialien und die Analyse deren Ergebnisse gehören zu den weiteren Aufgaben unserer Forschung. Alle didaktischen Ergebnisse des Projektes „Deutsche Spuren in der Ukraine didaktisieren“ werden auf der digitalen Plattform präsentiert, die noch im Aufbau ist, aber bald allen zugänglich wird.

Literatur

1. Акуленко В. В.: Німецький вплив на розвиток української мови: проблеми методології. *Мовознавство*. 1997. № 1. С. 12–19.
2. Бацевич Ф. С.: *Словник термінів міжкультурної комунікації* [Slovnyk terminiv mizhkulturnoyi komumikazii]. Avaiable from: http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k (2020). Accessed 2 Mar 2020.
3. Кочерган М. П.: Німецькі лексичні запозичення в південно-західних говорах української мови. *Мовознавство*. 1997. № 1. С. 19–24.
4. Barmeyer Ch.: *Phasen und Merkmale interkultureller Kompetenz*. Available from: https://www.researchgate.net/figure/Abbildung-5-Phasen-und-Merkmale-interkultureller-Kompetenz-Barmeyer-2000-S-273den_fig3_281069162 (2020). Accessed 2 Mar 2020.
5. Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Franke, 2007.
6. Broszinsky-Schwabe E.: *Interkulturelle Kommunikation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, 2011.
7. Dressler G., Reuter B., Reuter E.: *Welche Landeskunde braucht der FU? Grundsätzliche Überlegungen zur Vermittlung von Sprache und Kultur im FU*, in: *Linguistik und Didaktik*. N 43/44. München: Wilhelm Fink Verlag, 1980. S. 233–251.

8. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Tübingen, Basel: A. Franke Verlag 2010.

9. Fandrych C., Hufeisen B., Krumm H.-J., Rieme C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Berlin.* New York: Walter de Gruyter, 2010.

10. *Gesamteuropäischer Referenzrahmen für Sprachen*: lernen, lehren, beurteilen. Europarat: Straßburg: Langenscheidt, 2001.

11. Höfinghoff M.: *Deutsche Entlehnungen im Ukrainischen* an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert: Bestand und Entwicklung bis zur Gegenwart. Praesens Verlag, 2006.

12. Hufeisen B., Neuner N.: *Mehrsprachigkeitskonzept — Tertiärsprachenlernen — Deutsch nach Englisch.* Straßburg: Europarat, 2003.

13. *Moderne Germanistik auf der Suche nach einer neuen Identität: interdisziplinär, interkulturell, international*: Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (27 вересня — 28 вересня 2019 р.). Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2019.

14. Pauldrach A.: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* Heft 6. München: Klett Verlag, 1992. S. 4–15.

15. *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten.* Kiew: Lenvit, 2014.

16. Storch G.: *Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.* München: Wilhelm Fink Verlag, 1999.

17. *Weißbuch zum Interkulturellen Dialog „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“.* Europarat. Straßburg, 2008. Available from: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf (2020). Accessed 2 Mar 2020.

18. Zeuner U.: *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.* Technische Universität Dresden. Avaiable from: http://www.pub.zih.tu-dresden.de/ uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf (2020). Accessed 2 Mar 2020.

Німецькі сліди в Україні: ілюстративно, комунікативно, інтерактивно

Віта А. Гаманюк[0000−0002−3522−7673]

Криворізький державний педагогічний університет,
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, 50086, Україна

vitana65@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку міжкультурної компетенції, яка є однією з ключових компетенцій в іншомовній освіті. Основна увага приділяється розгляду наявних можливостей використання теми «Сліди німців в Україні» як матеріал для розвитку міжкультурної компетенції. Аналізуються теоретичні засади, на яких проводилося дослідження: сутність міжкультурної комунікації, умови її безперешкодного перебігу; сутність міжкультурної компетенції, її складники та зв'язки між ними; роль країнознавства (як країни цільової мови, так і власної історії) у засвоєнні фонових знань, здатності до зіставлення культур, толерування відмінностей між ними тощо.

Беручи до уваги той факт, що формування і розвиток міжкультурної компетенції на рівні, який би забезпечував ефективне здійснення міжкультурної комунікації, відбувається передусім завдяки наявності, окрім оволодіння мовою, міжкультурних знань, уявлень про правила комунікативної поведінки та позитивної налаштованості тих, хто вчиться, важливим елементом навчання є наближення цільової культури, зняття упереджень щодо «чужого». Досягти цього можна за допомогою включення в освітній процес матеріалів з безпосереднього оточення тих, хто вчиться. Як приклад, використовується тема «Сліди німців в Україні», під час роботи над якою, з одного боку, розкриваються факти історії німців і Німеччини в європейському форматі, а з іншого, факти історії власної країни, історії близького оточення, за рахунок чого історія «чужого» переноситься у особистісну площину.

Серед можливих форм роботи над темою увага зосереджується на трьох: робота з текстами, які містять інформацію, історія німців як мотивація до комунікації, реалізація міждисциплінарного підходу в навчанні у проектній діяльності.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетенція, проектна робота, міждисциплінарний підхід, країнознавство, німці в Україні.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 56–69
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 56–69

УДК 378.016:811.112.2]:004.732

Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz der Lehramtsstudierenden auf der Grundlage der Funde zum Thema „Deutsche Spuren in der Ukraine“

Yuliya M. Kazhan[0000−0002−4248−4248]
Staatliche Universität Mariupol, 129 A, Budivelnykiv Ave.,
Mariupol, 87500, Ukraine
y.kazhan@mdu.in.ua

Abstract. The article is devoted to the formation of socio-cultural competence of students, which is one of the components of linguistic-socio-cultural competence and is an integral part of foreign language communicative competence. There are considered different approaches to the formation of socio-cultural competence (cognitive, communicative, intercultural) and the possibility of developing materials on the basis of the topic “German traces in Ukraine”. Within the article exercises developed by using mobile applications and WEB 2.0 tools, the material for which were lexical units and texts on the topic, may be found. In the conclusion it is mentioned that the topic “German traces in Ukraine” has great potential for the formation of socio-cultural competence of students and contributes the motivation to learn German.

Keywords: socio-cultural competence, German traces in Ukraine, approach to the formation of socio-cultural competence, WEB 2.0 tools, mobile applications.

1 Einleitung

Das Ziel des Erlernens einer Fremdsprache ist die Herausbildung der kommunikativen Kompetenz, die neben der Vermittlung der sprachlichen Informationen die Beherrschung des landeskundlichen Wissens einschließt. Sprache und Kultur sind also eng miteinander verbunden, und das Lernen einer Fremdsprache sieht vor, dass man nicht nur den Sprachcode beherrscht, sondern man lernt auch Bräuche, Errungenschaften der Kultur und die Lebensweise ihrer Träger kennen, die sich in den Spracheinheiten, in mündlichen und schriftlichen Texten widerspiegeln.

Beim Deutschlernen im universitären Kontext wird die soziokulturelle Kompetenz auf verschiedenen Wegen vermittelt: Einerseits im Rahmen der Sprachpraxis, wo der kommunikative und der interkulturelle Ansatz eingesetzt werden, und andererseits beim Landeskundeunterricht, in dem der kognitive Ansatz überwiegt.

© *Yuliya M. Kazhan*

Das Thema „Deutsche Spuren“ kann zur Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz der Lehramtstudierenden wesentlich beitragen, weil das einen unmittelbaren Bezug zu der Gegend hat, wo sie wohnen und studieren. Dadurch wird die deutsche Kultur nicht nur gelernt, sondern auch erlebt, was auch die Motivation zum Deutschlernen steigert.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Deutsche Spuren in Mariupol und Umgebung

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts siedelten sich deutsche Kolonisten aus verschiedenen Regionen Deutschlands (Westpreußen, Bayern, Hessen, Elsass, Baden) in der Region Asow in der Nähe von Mariupol an. Sie waren der Religion nach Katholiken und Lutheraner. Die Gründe für die Umsiedlung waren ein akuter Landmangel in der Heimat der Kolonisten sowie Krieg und Revolutionen, die Europa im 18.-19. Jahrhundert erschütterten und zur Verarmung von Bauern und Handwerkern führten.

Das russische Reich erhielt im Jahr 1774 nach den Ergebnissen des Friedensvertrags von Kütschük Kainardschi große Gebiete, einschließlich der Region Nord-Asow. Wegen der Leibeigenschaft war es nicht erlaubt, das neu erworbene Land mit russischen Bauern zu bevölkern, daher wurde dieses Problem durch die Ansiedlung von Ausländern gelöst. Ihre Rechte wurden durch die Manifeste von 1762–63 geregelt [1, S. 48].

Die Regierung hat den Deutschen große Vorteile gegeben. Zugeteiltes Land wurde in den ewigen Gebrauch der Gemeinschaft erhoben und Kolonisten erhielten 60 Hektar Land. Einwanderer wurden vom Militär- und Zivildienst befreit, damit sie Häuser für ihre Familien bauen konnten. Dafür bekamen sie Geld aus der Staatskasse als zinslose Kredite.

Das wichtigste Selbstverwaltungsorgan der Kolonie war das Gemeindetreffen, das alle für die Kolonisten lebenswichtigen Probleme löste. Von diesem Verwaltungsorgan wurden die Dorfvorsteher („Schultze“) gewählt.

1823 gründeten deutsche Kolonisten im Nordwesten von Mariupol 17 Kolonien, 1825–1848 kamen noch weitere zehn hinzu. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gab es im Bezirk Mariupol mehr als 40 Kolonien. Im Kolonialbezirk Mariupol gab es 1858 mehr als 650 Haushalte, dort lebten 11.000 Menschen [7, S. 5–6].

Zu der deutschen Bevölkerung gehörten auch Mennoniten, Anhänger der protestantischen religiösen Bewegung. In den Jahren 1836–1852 gründeten sie fünf Kolonien auf dem Gebiet des modernen Nikolsky-Bezirk.

Diese wurden im mennonitischen Bezirk Mariupol vereinigt. Mennoniten zeichneten sich durch einsame Lebensweise aus. Zu den Grundkanonen ihrer Religion gehörte die Verweigerung des Militärdienstes, deswegen wanderten die Mariupoler Mennoniten nach Kanada aus, als die allgemeine Wehrpflicht im Jahr 1874 eingeführt wurde, und ihre Dörfer wurden später von den Deutschen besiedelt.

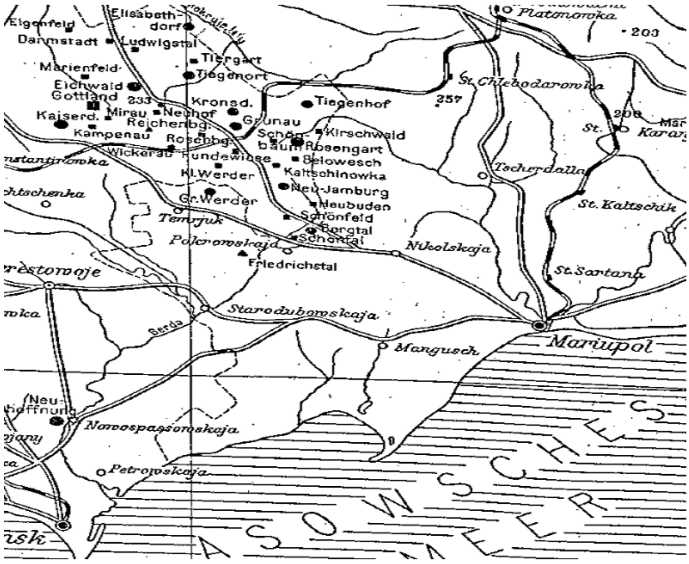

Abb. 1. Mariupoler Kolonien [7, S. 1]

Die Richtung der Wirtschaftstätigkeit der Deutschen wurde einerseits durch die Aufgaben der Regierung und andererseits durch ihre nationalen Traditionen festgelegt. Deutsche kannten sich gut in der Viehzucht aus, insbesondere in der Pflege und Zucht von Schafen. Die Mennoniten, die von der Regierung 100 spanische Schafe geschenkt bekommen haben, genossen besondere Privilegien. Kolonisten brachten gute Rassen von Pferden und Rindern mit. Außerdem züchteten sie Schweine besonderer Rasse, die schnell an Gewicht zunahmen. Die Schweineproduktion hat in den deutschen Kolonien einen industriellen Maßstab erreicht [8, S. 41].

In den 30er-Jahren des 19. Jahrhunderts hatte auch der Anbau von Weizen großen Erfolg. Bei der Führung der Landwirtschaft nutzten die Deutschen ihre Kenntnisse, die im Laufe der Jahrhunderte gesammelt wurden. So wurde in ihren Betrieben das Vier-Felder-System der Nutzung

und Verarbeitung des Bodens verwendet. Für die Unkrautvernichtung wurde Strohbrennen praktiziert und der Grund mit Gülle gedüngt. Dies ermöglichte es, auch in trockenen Jahren gute Erträge zu erzielen.

Die Regierung schickte Agronomen in die Landkreise, um eine kompetente Bewirtschaftung des Landes zu gewährleisten. Die gepflügte Steppe musste vor Bodenerosion geschützt werden, und die Deutschen begannen, um ihre Felder herum Waldstreifen zu pflanzen.

Deutsche Kolonisten hatten große Werkstätten zur Herstellung von landwirtschaftlichen Geräten und verkauften diese an andere Landwirte in der Region. Im 19. Jahrhundert erschienen in einigen deutschen Kolonien Dampfmühlen. Deutsche waren auch mit diesem Handwerk gut vertraut. In den meisten deutschen Häusern war Zubehör zum Weben und Spinnen vorhanden und es wurden dünne Leinen für den Heimgebrauch hergestellt; auch Kleidung, Bettwäsche, Tischdecken und Servietten wurden genäht.

Der Beitrag deutscher Umsiedler zur landwirtschaftlichen Entwicklung der Region ist schwer zu unterschätzen. Man kann behaupten, dass sie das „wilde Feld“ in ein fruchtbares Land verwandelten.

Die deutschen Kolonien zeichneten sich durch Ordnung und Sauberkeit aus. Die Zugehörigkeit zum Luthertum, dessen Grundlagen Fleiß, Genauigkeit und Bescheidenheit waren, hat ihr Leben und ihren Lebensstil im Allgemeinen geprägt. Das typische Dorf Mitte des 19. Jahrhunderts bestand aus einer Dorfstraße, die auf beiden Seiten mit Bäumen bepflanzt wurde. Die Häuser wurden auf beiden Seiten einer breiten Straße gebaut, die Länge eines solchen Dorfes betrug bis zu drei Kilometer. Die Häuser sahen alle ähnlich aus und blickten mit dem Dachfirst auf die Straße. In jedem Hof gab es vor dem Haupteingang einen grünen Rasen, einen Blumengarten und einen Brunnen (dieser befand sich im Hof). Kleine Stufen führten zur Eingangstür und ein Metallvordach wurde über die Tür gehängt. Alle deutschen Häuser waren einstöckig, bis zu 30 Meter lang. Der Wohnbereich des Hauses bestand aus zwei Hälften, getrennt durch die Küche, wo es einen riesigen Brotofen gab. Eine Hälfte des Hauses war für Eltern, die zweite für den ältesten verheirateten Sohn. Neben dem Haus befand sich ein Obstgarten, hinter dem Haus ein Gemüsegarten [4].

Die Deutschen waren der Konfession nach katholisch und lutherisch. In der Mitte jeder Kolonie wurden Kirchen errichtet, die durch Spenden und Kirchensteuer finanziert wurden. Lutherische Pastoren wurden von der Gemeinde gewählt. In den bevölkerungsreichen und wohlhabenden Dörfern waren die Kirchen zweistöckig. Fast jede Kirche hatte eine Orgel. In der Nähe wurden Schulen gebaut, auch auf Kosten der Gesellschaft. Kolonisten versuchten, die Schulbildung auf das richtige Niveau anzuheben.

Unterricht in Schulen wurde bis zur Reform von 1891 in deutscher Sprache durchgeführt. Besonderer Wert wurde auf die Ausbildung der Jungen gelegt. Ihr Bildungsniveau sollte es ihnen in der Zukunft ermöglichen, nicht nur das Anwesen ordnungsgemäß zu verwalten, sondern auch Karrieren einzuschlagen und entsprechende Positionen in der Gesellschaft einzunehmen [2, S. 121].

Es war üblich, dass das Anwesen vom ältesten Sohn geerbt wurde. Er wurde verpflichtet, für seine Eltern zu sorgen und Mitgift für die Schwestern zu zahlen. Jüngere Söhne sollten einen Beruf erwerben und eine Karriere machen, was ohne qualitative Grundbildung nicht möglich war.

Die Mentalität der rationalen und gleichzeitig emotionalen Deutschen kann man besser verstehen, wenn man weiß, wie sie Feste gefeiert haben. Diese waren bei allen Kolonisten mit christlichen Traditionen verbunden. Die wichtigsten Feste für Christen jeden Glaubens sind Weihnachten und Ostern; und Luther verdankt die Welt die Tradition, einen Weihnachtsbaum zu schmücken. An Heiligabend erschien in jedem Haus ein mit einem Stern von Bethlehem gekrönter Baum. Er wurde gegenüber dem Fenster aufgestellt, und die Leute konnten im Vorbeigehen brennende Kerzen am Weihnachtsbaum sehen.

Festliches Essen spielte eine große Rolle. Auf dem Weihnachtstisch standen gebratene Gans und berühmte Weihnachtslebkuchen. Zu Ostern wurde Brot in Form eines Lammes gebacken, es war das beliebteste Ostergeschenk.

Die Deutschen strebten danach, ihre Individualität zu bewahren und wollten sich nicht in der lokalen Bevölkerung auflösen. Deshalb haben sie von Anfang an ihre Religionszugehörigkeit strikt eingehalten, schätzten ihre Sprache und ethnischen Traditionen, gaben sie an nachfolgende Generationen weiter. Dies half ihnen, ihre nationale Identität zu erhalten, die sich besonders in ihren durch das Luthertum geprägten Traditionen zeigt.

2.2 Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz

Die soziokulturelle Kompetenz umfasst Kenntnisse über das Land, dessen Sprache gelernt wird, über national-kulturelle Merkmale des Sozial- und Sprachverhaltens der Muttersprachler sowie die Fähigkeit, diese Kenntnisse im Kommunikationsprozess unter Berücksichtigung der Verhaltensregeln, der sozialen Bedingungen und Stereotypen zu verwenden. Die soziokulturelle Kompetenz ist ein Teil der linguosoziokulturellen Kompetenz (nach der Klassifikation von S. Nikolayeva [5]).

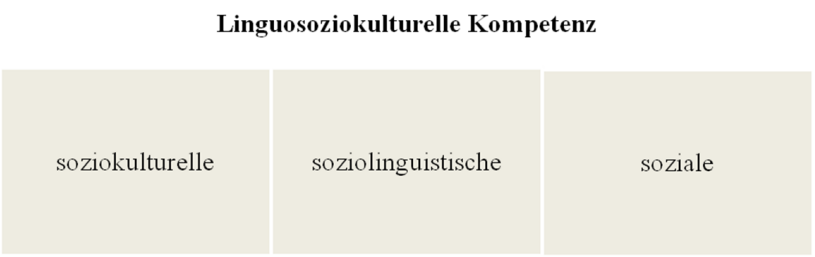

Abb. 2. Soziokulturelle Kompetenz als Teil der linguosoziokulturellen Kompetenz

Die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit bedeutet die Verwendung der Sprache als Kommunikationsmittel, was Bereitschaft und Fähigkeit zum Dialog der Kulturen einschließt. Der Dialog der Kulturen bedeutet, dass man die eigene Kultur kennt sowie die Kultur des Landes; dessen Sprache gelernt wird. Unter Kultur werden der Lebensstil und der Charakter des Denkens verstanden, mit anderen Worten die nationale Mentalität. Zum Beispiel die geografische Lage und das Klima des Landes, die Lebensweise seiner Bürger, seine Wirtschaft und Traditionen, das Wissen über die wichtigsten Meilensteine in der Entwicklung der Geschichte, die Ereignisse und bekannte Persönlichkeiten verstehen und über religiöse Überzeugungen und Bräuche Bescheid zu wissen, trägt zum Erfolg bei der interkulturellen Kommunikation bei und hilft, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kulturen zu finden und den Dialog zu führen [5, S. 12].

Soziokulturelle Kompetenz ist ein Instrument für international ausgerichtete Bildung der Jugendlichen, die sich der gegenseitigen Abhängigkeit und Integrität der Welt bewusst sind und die Notwendigkeit der interkulturellen Zusammenarbeit bei der Lösung globaler Probleme der Menschheit verstehen müssen.

Die Entwicklung dieser Kompetenz wird dazu beitragen, Missverständnisse auf intersozialer Ebene zu vermeiden, die oft aufgrund von Unwissenheit der soziokulturellen Merkmale entstehen.

Laut A. M. Schtschukin umfasst die soziokulturelle Kompetenz vier Komponenten: Soziokulturelles Wissen; Erfahrung in der Kommunikation; persönliche Einstellung zu den Fakten der fremden Kultur und Beherrschung der Sprache [6, S. 140]. Das Fehlen oder unzureichende Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz ist die Ursache von Fehlern, die zur Verletzung des Kommunikationsprozesses führen.

Wie in der Einleitung zu diesem Artikel erwähnt, unterscheidet man drei Ansätze, nach denen die Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz

erfolgt: Den kommunikativen, den interkulturellen und den kognitiven, deren Unterschiede in der folgenden Tabelle kurz dargestellt sind.

Tabelle 1. Unterschiede in den Ansätzen zur Vermittlung der soziokulturellen Kompetenz

Ansatz	*Lernziel*	*Lerninhalte*
Kognitiver Ansatz	Erwerb von bestimmtem Wissen, Fakten und Daten über ein Land	Daten und Fakten; Informationen über geschichtliche Ereignisse, berühmte Personen, Zeugnisse der Kultur aus den Bereichen Soziologie, Politik, Wirtschaft, Kultur, Geschichte usw.
Kommunikativer Ansatz	Kommunikative Kompetenz und angemessenes Verhalten in Alltagssituationen des fremden Landes	Alltagskultur als Referenzwissen für adäquate Verwendung der Sprache, z. B. wie Menschen wohnen, sich erholen, arbeiten, miteinander in Verbindung treten usw.
Interkultureller Ansatz	Orientierungsfähigkeit in einer fremden Kultur	Systematische Vergleiche zwischen der eigenen und der fremden Kultur durch Beschreibung und Interpretation

Der kognitive Ansatz hat als Lernziel den Erwerb von bestimmtem Wissen, Fakten und Daten über ein Land. Zusammen sollen sie die Wirklichkeit des deutschen Lebens vermitteln [9, S. 9]. Die Kultur eines fremden Landes wird in Aspekte eingeteilt und jeder Aspekt wird separat an Fremdsprachenlernende unterrichtet. Das Wissen, das Lernende mit dem kognitiven Ansatz erwerben, versetzt sie in die Lage, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu entdecken.

Das Ziel des kommunikativen Ansatzes ist die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache und Zielkultur und die Entwicklung von Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft gegenüber der Zielkultur [10, S. 1473]. Dabei spielen die eigenen Erfahrungen eine sehr wichtige Rolle, weil man versucht, mit Hilfe dieser Erfahrungen den Alltag der fremden Kultur verstehen zu können.

Der interkulturelle Ansatz bedeutet die Entwicklung der Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit einer fremden Kultur. Wenn Lernende diese beherrschen, sind sie imstande, in der fremden Kultur zu leben und mit den Trägern dieser Kultur zu kommunizieren [3, S. 1454].

Es ist selbstverständlich, dass die drei Ansätze aufeinander aufbauen und nicht als getrennte Ansätze betrachtet werden können. Im universitären Kontext werden alle drei eingesetzt. Die Lernenden brauchen zuerst Basiswissen in einer fremden Kultur, bevor sie ihre interkulturelle Kompetenz entwickeln können. Der kognitive Ansatz wird zum Beispiel im Landeskundeunterricht eingesetzt, wo die Lernenden die wichtigen Fakten einer Kultur kennenlernen.

3 Einsatz der Funde zum Thema „Deutsche Spuren in der Ukraine“ im Unterricht

Das Thema der deutschen Spuren in der Ukraine ist nicht neu, es gibt zum Beispiel ein großes Projekt des Goethe-Instituts Ukraine, das die Geheimnisse von 42 Orten in der Ukraine, die mit Deutschen verbunden sind, lüftet (https://www.goethe.de/ins/ua/de/kul/sup/dsu.html), aber Mariupol ist nicht unter diesen Funden. Bei unseren Recherchen haben wir ein paar interessante Materialien entdeckt, die didaktisiert und im Unterricht mit dem Ziel der Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz eingesetzt werden. Es geht dabei um die Kolonien bei Mariupol, deren Gründung oben beschrieben wurde.

Die hier beschriebenen Übungen können sowohl beim kognitiven als auch beim kommunikativen Ansatz Anwendung finden. Die soziokulturelle Kompetenz wird in den vorgestellten Bespielen sowohl mit klassischen bewährten Übungsformen wie *Schütteltext* (Bespiel 1) oder *Wörter mit Lücken* (Beispiel 2), als auch in interaktiven Übungen (Beispiel 3 / Zeitleiste mit learningapps erstellt: https://learningapps.org/display?v=pyscx92zj19; Bespiel 4 / Memory mit Quizlet erstellt: https://quizlet.com/422425386/match). Beim Beispiel 5 wurden die Wörter aus dem Quizlet-Modul „Deutsche Wörter im Ukrainischen“ als Wortliste im pdf-Format exportiert, die Kärtchen wurden ausgeschnitten und das Memory in der klassischen Variante (mit Kärtchen) gespielt, was beispielsweise für die Vertreter des haptischen Lerntyps besser passt.

Beispiel 1.

Aufgabe: In welcher Reihenfolge ergeben die Abschnitte einen sinnvollen Text? Tragen Sie die Reihenfolge in die Kästchen ein.

Ziel: Die Lernenden mit der Geschichte der deutschen Umsiedler, die früher in der Nähe von Mariupol gelebt haben, bekannt machen.

	In den Jahren 1818 und 1819, gegen Herbst, zogen wirklich viele aus Westpreußen, aus den Elbingschen, Danziger und Marienburgschen Kreisen nach Südrussland.
	Der größte Teil war sehr arm, mehrere Familien mussten mit einem Wagen die weite Reise antreten.
	Nach vielen Beschwerden der Reise gelangten sie in Südrussland an und kamen bei den schon früher angesiedelten, evangelischen und mennonitischen, wie auch katholischen Kolonisten im Quartier unter.
1	Als im Jahre 1817 in den Königlich-Preußischen Arbeitsblättern angekündigt wurde, dass jedem freistehe, aus Preußen auszuwandern, und dass Russland jeden Auswanderer aufnehme, entschlossen sich mehrere preußische Tagelöhner, die ihr Fortkommen wegen zu großer Bevölkerung und daher entstandenen Mangels an Land nicht mehr gesichert sahen, wie auch wenige preußische Bauern, die in Russland ein besseres Unterkommen hofften, aus Preußen auszuwandern und ins südliche Russland zu ziehen.
	Bei diesen suchten sie sich Nahrung zu verschaffen.
	Da sie jedoch nicht alleine waren, sondern auch noch mehrere Mennoniten und Württemberger einquartiert waren, erhielten sie eine Unterstützung von 200 Tschetwert Roggenbrot.

Anmerkung Das Arbeitsblatt wurde mithilfe von dem Übungsgenerator des Goethe-Institut erstellt: https://www.goethe.de/lhr/prj/usg/deindex.htm*

Lösung

Als im Jahre 1817 in den Königlich-Preußischen Arbeitsblättern angekündigt wurde, dass jedem freistehe, aus Preußen auszuwandern, und dass Russland jeden Auswanderer aufnehme, entschlossen sich mehrere preußische Tagelöhner, die ihr Fortkommen wegen zu großer Bevölkerung und des daher entstandenen Mangels an Land nicht mehr gesichert sahen, wie auch wenige preußische Bauern, die in Russland ein besseres Unterkommen hofften, aus Preußen auszuwandern und ins südliche Russland zu ziehen. In den Jahren 1818 und 1819, gegen Herbst, zogen wirklich viele aus Westpreußen, den Elbingschen, Danziger und Marienburgschen Kreisen aus nach Südrussland. Der größte Teil war sehr arm, mehrere Familienmussten mit einem Wagen die weite Reise antreten. Nach vielen Beschwerden gelangten sie in Südrussland an und kamen bei den schon früher angesiedelten, evangelischen und mennonitischen,

wie auch katholischen Kolonisten in Quartier. Bei diesen suchten sie sich Nahrung zu verschaffen. Da sie jedoch nicht alleine waren, sondern auch noch mehrere Mennoniten und Württemberger einquartiert waren, erhielten sie eine Unterstützung von 200 Tschetwert[1] Roggenbrot [7, S. 5–6].

Beispiel 2.

Aufgabe: a) Finden Sie die Kolonien auf der Karte und ergänzen Sie fehlende Buchstaben in den Namen der Kolonien; b) welche modernen Namen tragen diese Dörfer jetzt? Welche existieren nicht mehr?

Ziel: die Lernenden mit den Namen der Kolonien bei Mariupol bekannt machen, deren Gründung auf Initiative der Zarin Katharina II. stattfand; zur Reflexion über die modernen Namen der Dörfer anregen.

Arbeitsblatt	*Lösung*
E_chw_ld	Eichwald
Ti_rg_rt	Tiergart
Tiegen_rt	Tiegenort
Tiegenh_f	Tiegenhof
Kirs_hw_ld	Kirschwald
R_seng_rt	Rosengart
Sch_nba_m	Schönbaum
R_senb_rg	Rosenberg
Wi_kerau	Wickerau
Gr_nau	Grunau
R_ _chenberg	Reichenberg
Kamp_nau	Kampenau
K_isersd_rf	Kaisersdorf
Göt_la_d	Göttland
Mir_u	Mirau
N_uhof	Neuhof
Kr_nsd_rf	Kronsdorf

Beispiel 3.

Aufgabe: Ordnen Sie die Daten den Ereignissen zu.

[1] Tschetwert war ein russisches Volumen- und Getreidemaß, entsprach im 18.–19. Jh dem Gewicht von etwa 130 Kilogramm

Ziel: die Lernenden mit der Geschichte der Deutschen in der Ukraine bekannt machen, zur Reflexion über die geschichtlichen Ereignisse anregen.

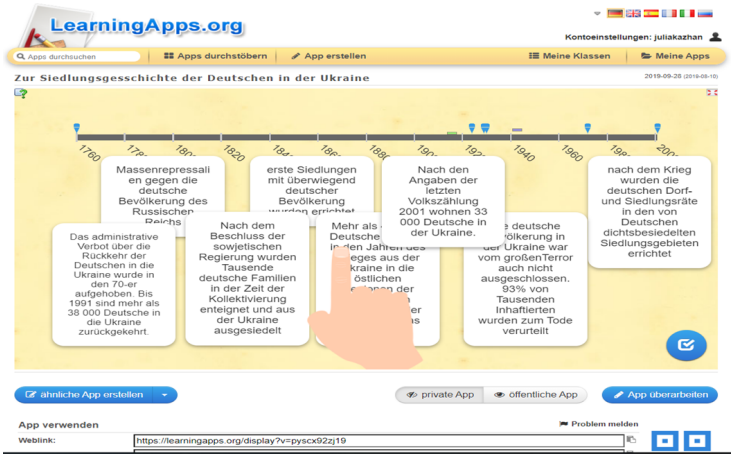

Abb. 3. Zeitleiste zur Siedlungsgeschichte der Deutschen in der Ukraine

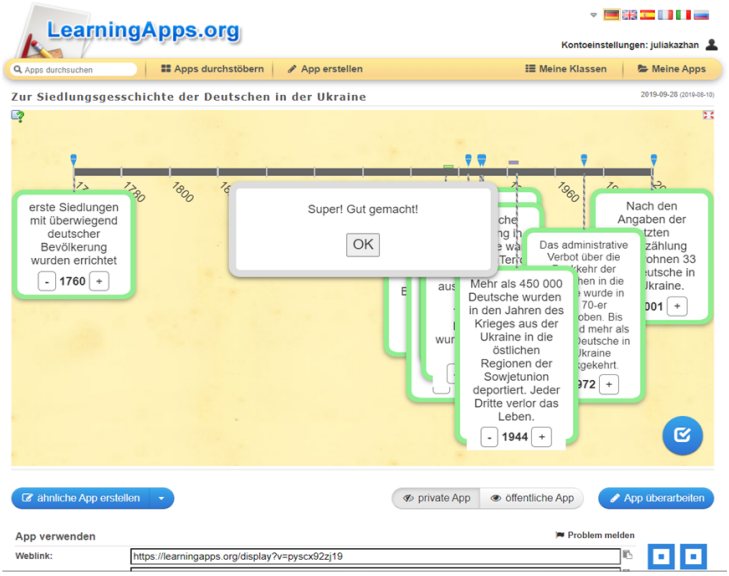

Abb. 4. Lösung zu der Zeitleiste

Beispiel 4.

Aufgabe: Ordnen Sie die deutschen den ukrainischen Wörtern zu.

Ziel: die Lernenden auf die Tatsache aufmerksam machen, dass es im Ukrainischen viele Entlehnungen aus dem Deutschen gibt; zur Reflexion über die Ursachen für die Entlehnungen anregen.

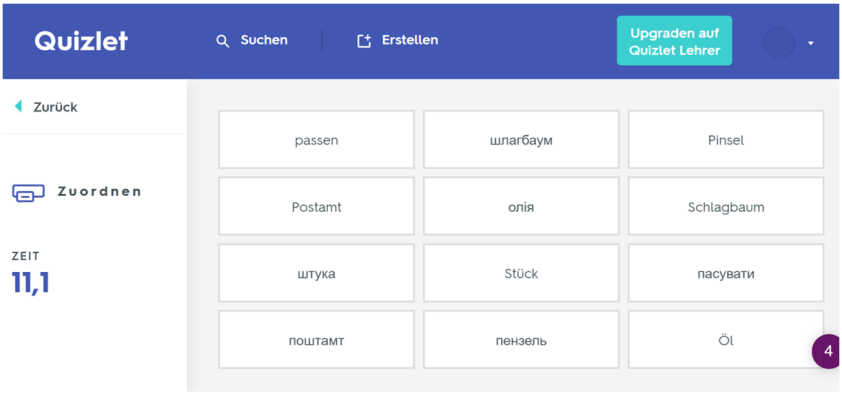

Abb. 5. Memory im Quizlet

Beispiel 5.

Aufgabe: Ordnen Sie die deutschen den ukrainischen Wörtern zu.

Ziel: die Lernenden auf die Tatsache aufmerksam machen, dass es im Ukrainischen viele Entlehnungen aus dem Deutschen gibt; zur Reflexion über die Ursachen für die Entlehnungen anregen.

Rat	Рада
raten	радити
retten	рятувати
Rettung	рятунок
Schlagbaum	шлагбаум
Schublade	шухляда
Strafe	штраф

Abb. 6. Exportierte Wortliste

Anmerkungr Die Wörterliste wurde vom Quizlet im pdf-Format exportiert (https://quizlet.com/422425386/deutsche-worter-im-ukrainischen-flash-cards/), die Kärtchen wurden ausgeschnitten und das Memory wurde gespielt.*

4 Zusammenfassung

Die soziokulturelle Kompetenz der Lernenden kann erfolgreich entwickelt werden, indem man Funde zum Thema „Deutsche Spuren in der Ukraine" didaktisiert und in den Unterricht integriert. Solche Materialien regen die Lernenden dazu an, sich Gedanken darüber zu machen, dass Deutsche einen großen Beitrag zur Entwicklung der Region in der Nähe von Mariupol geleistet haben und dass die deutsche Sprache viele Ähnlichkeiten mit der ukrainischen aufweist, was seinerseits die Motivation zum Deutschlernen steigert.

Die Form der Didaktisierung spielt auch eine Rolle, die Lernenden können und wollen sich viele Lerninhalte digital aneignen, und diese Tatsache dürfen wir Lehrkräfte nicht übersehen, sondern entsprechende Angebote schaffen. Vielfältige Möglichkeiten dazu bieten verschiedene Anwendungen auf Web2-Plattformen, die im Artikel erwähnt wurden.

Literatur

1. Burnususk V. *Vidobrazhennya kul'turno-pobutovykh osoblyvostey nimtsiv-kolonistiv u statystytsi XIX st.* / Materialy Mizhnar. arkheol. konf. stud. i molodykh vchenykh; m. Kyyiv, 14–16 trav. 1996 r. / Nats. un-t "Kyyevo-Mohylyans'ka akademiya", Kaf. kul'turolohiyi ta arkheolohiyi. K.: Soborna Ukrayina. 1996. S. 48–49.
2. Druzhynyna V. Y. *Yuzhnaya Ukrayna 1800–1825 hh.* M.: Nauka. 1970. 388 s. URL: https://1lib.eu/book/3243699/ad0ce6?regionChanged (abgerufen am 09.06.2020).
3. Koreik U., Pietztuch J. P. *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte.* In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Ein internationales Handbuch. Hrgs.: Krumm, Hans-Jürgen., Fandrych, Christian et al. Bnd.: 35.2. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 2010. S. 1441–1454.
4. *Neue illustrierte Enzyklopedie der Russlanddeutschen.* URL: https://enc.rusdeutsch.eu/articles/89 (abgerufen am 09.06.2020).
5. Nikolayeva S. Yu. *Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu.* Inozemni movy. No 2. 2010. S. 11–17.

6. Shchukin A. N. *Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika.* Uchebnoye posobiye dlya prepodavateley i i studentov. Moskva. Filomatis. 2004. 416 S.
7. Stach J. *Grunau und die Mariupoler Kolonien.* Leipzig: Verlag von S.Hitzel in Leipig. 1942. 84 s.
8. Tyrkalova N. A., Chaplinskaya O. M., Bogaditsa T. K.,Mironyuk L. I. *Okrestnosti Mariupolya: vzglyad etnografa. Istoriya zaseleniya,kul'tura i byt zhiteley kraya. Konets XVIII–XIX vv.* Mariupol': Izd-vo «Renata». 2008. 64 s.
9. Zeuner U. *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.* Dresden: TU Dresden, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache. 2009. 133 s. URL: http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf (abgerufen am 09.06.2020).
10. Zeuner U. *Interkulturelle Landeskunde.* In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Hrgs.: Krumm, Hans-Jürgen., Fandrych, Christian et al. Bnd.: 35.2. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 2010. S. 1472–1477.

Розвиток соціокультурної компетенції студентів-майбутніх викладачів на основі матеріалів за темою «Німецькі сліди в Україні»

Юлія М. Кажан[0000−0002−4248−4248]

Маріупольський державний університет, пр. Будівельників, 129 А, Маріуполь, 87500, Україна

y.kazhan@mdu.in.ua

Анотація. Стаття присвячена формуванню соціокультурної компетенції студентів, яка є одним із компонентів лінгво-соціокультурної компетенції і невід'ємною частиною іншомовної комунікативної компетенції. Розглядаються різні підходи до формування соціокультурної компетенції (когнітивний, комунікативний, міжкультурний) та можливості дидактизації матеріалів за темою «Німецькі сліди в Україні». Пропонуються вправи, розроблені з використанням мобільних додатків та інструментів WEB 2.0, матеріалом для яких слугували лексичні одиниці та тексти за темою. Робиться висновок, що тема «Німецькі сліди в Україні» має великий потенціал щодо формування соціокультурної компетенції студентів та сприяє мотивації до вивчення німецької мови.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, німецькі сліди в Україні, підхід до формування соціокультурної компетенції, інструменти WEB 2.0, мобільні додатки.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 70–83
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 70–83

УДК 373.5.016:811.112.2]:908

Entwicklung der landeskundlichen und kommunikativen Kompetenzen beim Erlernen des Deutschen in Kryvyi Rih

Valentyna A. Karpiuk[0000−0001−8194−4596]
Staatliche pädagogische Universität Kryvyi Rih, 54,
Gagarin Pr., Kryvyi Rih, 50086, Ukraine
karpiukval2017@gmail.com

Abstract. The article considers the problem of the local lore competence development of foreign language faculties' students as an integral component of communicative competence with usage of local lore information and facts about the country of the language being studied, ways of its solution and corresponding methods for their use are proposed. The relevance of using facts about German traces in Kryvyi Rih in the process of learning German in educational institutions is substantiated. The theoretical foundations and results of the research are described. It has been found that increasing the volume of national competence contributes to increased motivation, leads to a more conscious learning of the German language. During the exercises aimed at development the competence, it is important to focus on the differences in the compared concepts' interpretation of the cultures being compared, on the ability to identify the connection between the lexical background and the general content of the text, on the development of thinking in stereotypes, full-fledged communication and the subconscious sense of a language. It is not the content of the local lore material itself that gets particular importance, but the fact that such content develops and improves attitudes and competencies, and enables students to discover their abilities. It is stated that the most effective forms of work in the development of local lore and communication competencies can be: search and research work, project, work in tandem, group games using the latest information technologies and internet resources; user search skills on the internet; joint activities with other participants through online resources; using online resources for publications and sharing their professional achievements. That allows and promotes remote working and constant analysis of a language occurance, lay of the land being learned, association relationships are used in a way of comparison with the native language. The study results have been summarized and the contemplations of further studies are defined.

Keywords: local lore competence, communicative competence, the German language, forms of work, local lore project, German traces in Ukraine.

1 Einleitung

Das 21. Jahrhundert wurde traditionell als Zeitalter der Kommunikation bezeichnet. Die Fähigkeit zur Kommunikation ist in jedem Tätigkeitsbereich

© *Valentyna A. Karpiuk*

von entscheidender Bedeutung. Künftige Fachkräfte müssen lernen, wie man Kommunikation aufbaut, mit verschiedenen Kommunikationspartnern interagiert und fähig ist, mit Wort, Intonation und Gesten Gesprächspartner zu beeinflussen. Dieses Problem der Fremdsprachenkommunikation in der Gesellschaft hat in einer modernen Welt, für die Globalisierung und Integration kennzeichnend sind, an Bedeutung gewonnen.

Historisch gesehen führen die Prozesse in der Gesellschaft zu einer Intensivierung der internationalen Beziehungen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens, vom wirtschaftlichen über das soziale bis zum familiären Leben, sowohl auf institutioneller Ebene — durch Regierungskontakte, gemeinsame Projekte von gesellschaftlichen Organisationen, verschiedene Formen von formellen und informellen Vereinigungen — als auch auf persönlicher Ebene, d. h. Kontakte unter Vertretern verschiedener ethnischer Gruppen und/oder Nationalitäten, ihre Verständigung und der gegenseitige Einfluss im Kommunikationsprozess.

Ein wesentlicher untrennbarer Bestandteil der kommunikativen Kompetenz ist die landeskundliche Kompetenz, da sie die Kommunikation auf der Ebene der Identifizierung von Konzepten, Assoziationen und Bildern ermöglicht, die bei den Menschen im Kommunikationsprozess entstehen. Die landeskundliche Kompetenz ist ein System vom national kodifizierten Hintergrundwissen, das eine angemessene Kommunikation mit den Muttersprachlern gewährleistet. Im Rahmen der landeskundlichen Kompetenz bekommen die Studierenden sowohl eine Vorstellung von den nationalen Bräuchen, Traditionen und Realitäten des Ziellandes einer Fremdsprache, die erlernt wird, als auch die Fähigkeit, Sprach- und Kulturwissen anhand von Spracheinheiten zu empfangen und zu nutzen, um eine vollständige Kommunikation zu garantieren. Denn mangelnde oder unzureichende landeskundliche sowie linquokulturelle Kompetenz kann zu Missverständnissen führen.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Landeskundliche Kompetenz

Die Frage der nationalen, soziokulturellen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts und des Inhalts der kommunikativen Kompetenz wird in den Schriften vieler Wissenschaftler theoretisch begründet (F. Batsevych [1], A. Bohush [2], E. Vereshhagin [3], I. Vorobiova [4], V. Safonova [5], T. Shvets [6], G. Tomahin [7], U. Zeuner [9] u. a.). Die Besonderheit der Bildung der landeskundlichen Kompetenz besteht darin, dass sie ein wichtiger Indikator für die Bereitschaft des Einzelnen zur multikulturellen

Kommunikation ist. Dies ist zwar kein neues Problem, erfordert jedoch gründlichere Untersuchungen.

In der wissenschaftlichen und pädagogischen methodologischen Literatur ist der Begriff „landeskundliche Kompetenz“ weit verbreitet und seine Erklärungen unterscheiden sich, sodass einige Unklarheiten entstehen, aber unbestreitbar ist die Tatsache, dass die landeskundliche Kompetenz eines ist: Ein ganzheitliches System von sprachlichen Einheiten, die national-kulturelle Komponenten in ihrer Semantik beinhalten; das Wissen über die Kultur des Landes; eine Reihe von spezifischen, landeskundlichen und sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, die Sprachaktivitäten in einer Fremdsprache ermöglichen.

Unter der landeskundlichen Kompetenz verstehen wir das System der landeskundlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Motive, das den Lernern ermöglicht, ihre Aktivitäten auf der Grundlage des landeskundlichen Gesichtskreises aufzubauen und in einer Situation der interkulturellen Kommunikation vollständig anwenden zu können. Die Formierung dieser Kompetenz wird als ein Prozess der aktiven Interaktion unter Teilnehmern am Bildungsprozess betrachtet, der darauf zielt, dass die Studenten landeskundliche Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben und dadurch befähigt werden, interkulturelle Kommunikation erfolgreich durchzuführen.

Folgende Grundkomponenten sind der landeskundlichen Kompetenz zu eignen:

- grundlegendes Hintergrundwissen über typische Vertreter der untersuchten Sprach- und Kulturgemeinschaft;
- Fähigkeit, Hintergrundwissen zu nutzen, um in Situationen der interkulturellen Kommunikation zu gegenseitigem Verständnis zu gelangen;
- Kenntnis der lexikalischen Einheiten mit den national-kulturellen Komponenten und der Fähigkeit, diese in Situationen der interkulturellen Kommunikation angemessen anzuwenden;
- eine Reihe von beruflichen und pädagogischen Fähigkeiten, die es ermöglichen, Fremdsprachen als Mittel der interkulturellen Kommunikation am effektivsten zu lernen.

Die Bildung der landeskundlichen Kompetenz befasst sich mit Aufgabe der Erziehung und Pflege einer toleranten Haltung gegenüber den nationalen Verhaltensstereotypen, Wertorientierungen und Denkformen einer Sprachgemeinschaft.

2.2 Kommunikative Kompetenz

Eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz. Auf diese Weise besteht der Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts darin, eine kommunikative Kompetenz zu bilden, d. h. die Fähigkeit und Bereitschaft, mit den Muttersprachlern konfliktlos unter Berücksichtigung interkultureller Besonderheiten zu kommunizieren. Kommunikative Kompetenz als integriertes Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte daher als fremdsprachliche interpersönliche und interkulturelle Kommunikation mit Muttersprachlern innerhalb der durch den Standard festgelegten Grenzen verstanden werden. Das Konzept der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht beinhaltet das Erwerben von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden, die ihnen ermöglichen, sich in die ethnokulturellen Werte des Ziellandes der Sprache, die erlernt wird, zu integrieren und eine Fremdsprache in den Situationen des interkulturellen Verstehens und Erkennens praktisch zu verwenden. Die Kombination dieser Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die kommunikative Kompetenz der Studierenden.

Der Hauptbestandteil der kommunikativen Kompetenz wird auf der Grundlage von Sprachkenntnissen sowie landeskundlicher als auch linguolandeskundlicher gebildet. Die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz als ein bestimmtes Niveau der Beherrschung von sprachlichen und soziokulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht dem Studierenden, sein Sprachverhalten in Abhängigkeit von der Kommunikationssituation aufzubauen. Die kommunikative Kompetenz kann definiert werden als ein Mittel, das zur Bildung einer Sprachsituation in einem sozialen Kontext erforderlich ist, und das Ergebnis der entwickelten kommunikativen Kompetenz ist der Kommunikationsakt. Um dieses Ziel zu erreichen, sind kommunikative Kompetenzen erforderlich — Sprachkenntnisse und -fähigkeiten, die landeskundlichen und linguolandeskundlichen Komponenten des Ausbildungsinhalts.

3 Deutsche Spuren in Kryvyi Rih

Im Laufe der Arbeit am Projekt des FZ DiMOS „Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale des Deutschen in der Ukraine“ wurde bestimmte Untersuchungsarbeit bezüglich der Spuren der Deutschen in der Geschichte und der Gegenwart vom heutigen Kryvyi Ryh durchgeführt und deren heutiges Leben betrachtet. Ein wichtiger Punkt ist auch der Einsatz von neuentdeckten Archivmaterialien und Lebensläufen von einzelnen Personen

als Quelle von authentischem interkulturellem Wissen im Deutschunterricht. Beim Sammeln dieses Stoffes wurden die Grundprinzipien und Kriterien der Stoffauswahl über das untersuchte Land festgehalten [8, S. 116]:

- Lernerinteressen;
- Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeit der Studierenden;
- Beschreibung der Zielgesellschaft („Landesbild“);
- Kulturelle Interferenzen: Es ist als Inhalt nur das zu wählen, was 1.) sehr verschieden zur Ausgangskultur der Studierenden ist und sich deshalb leicht vergleichen lässt 2.) für Dinge aus beiden Kulturen, die an der Oberfläche scheinbar gleich sind, bei denen es also schwieriger ist, im Vergleich Unterschiede zu entdecken oder für 3.) Dinge, bei denen ein gegenseitiger Einfluss beider Kulturen sichtbar wird).

Bekanntheit im deutschsprachigen Raum erlangte die Stadt unter anderem durch die Fahne von Kryvyi Ryh , deren Geschichte das Thema des Romans von Otto Gotsche und der darauf basierenden gleichnamigen Verfilmung von Kurt Maetzig ist. In der die Zeit des Nationalsozialismus von 1933–1945 wurde diese Fahne von der Familie Minna Brosowskij versteckt aufbewahrt. Darum ist Minna Brosowskij Ehrenbürgerin unserer Stadt und eine der Stadtstraßen trug den Namen von Otto Brosowskij (heute ist diese Straße umbenannt und trägt den Namen Jaroslaws des Weisen).

Eine feste Freundschaft zwischen der ukrainischen Stadt Kryvy Rih und der deutschen Stadt Mansfeld fingt 1929 an, als die Krivoroger Bergarbeiter ihren Kollegen vom damaligen Mansfelder Hüttenkombinat selbsthergestellte rote Fahne nach Mansfeld übergeben haben. Diese Fahne hält man als Symbol der Freundschaft zwischen den Bergbauarbeitern beiden Städte.

Einige Straßen in Kryvy Rih tragen die Namen der großen Deutschen oder klingen deutsch. Die *Rhein-Straße* wurde zu Ehren des größten deutschen Flusses benannt. Dieser Name stammt aus dem 20. Jahrhundert. Die *Deutsche-Straße* hieß lange Jahre *Karl Liebknecht-Straße*. Eben hier lebte Ende des 19. bis- Anfang des 20. Jahrhunderts eine große Menge an deutschen Handarbeitern. Im Jahre 2016 bekam die Straße ihren historischen Namen *Deutsche* zurück.

Aber die Geschichte der Deutschen in Kryvyi Rih begann viel früher. Ende der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts ist die Deutsche die dritthäufigste nationale Minderheit (nach Russen und Juden). Die Kolonisierung von Deutschen auf Kryvorizhia begann auf der Grundlage der Manifeste von Katharina II. (1763) und Alexander I. (1804). Die deutschen Siedler

erhielten frei Land (bis 15 Desjatinen). Ihnen wurden Religions- und Freiheit zur Ausübung von Bräuchen, Selbstverwaltung und Steuererleichterungen für 10 Jahre garantiert. Sie hatten auch das Recht, Land zu kaufen.

Der Teil der deutschen Siedler wurde von der Regierung als „vorbildliche Wirte" in den jüdischen Kolonien für die landwirtschaftlichen Erfahrungsübermittlung und die Überwachung der Ordnung angesiedelt. Ende des 19. Jahrhunderts wurden Deutsche Kolonisten als die besten Wirte auf der Kryvorizhia anerkannt. Sie hatten großen Einfluss auf die Stellung der Bevölkerung bei der Einführung fortschrittlicher Agrartechniken und des Wohnungsbaus. Kolonien wurden innerhalb der Grenzen von Kryvorizhia gegründet. Im Jahr 1889 gab es 14Haushalte, 65 Einwohner und 560 Grundstücke.

Die gesprochene Sprache war Deutsch, obwohl fast jeder Ukrainisch und Russisch konnte. Das Verhältnis zwischen ukrainischen und deutschen Kolonisten war aufgrund sprachlicher und religiöser Barrieren begrenzt. Dies waren hauptsächlich nachbarschaftliche Kontakte. Es gab viele Saisonarbeiter unter den Deutschen. Einige Deutsche wurden berühmte Industrielle. Zum Beispiel gründete J. J. Freze in Selene Pole ein Werk für landwirtschaftliche Maschinen und Geräte, in dem etwa 60 Arbeiter arbeiteten.

Während des Ersten Weltkrieges und der folgenden Bürgerkriege zog ein großer Teil der Deutschen, insbesondere aus dem oberen Dnipro-Teil, an andere Orte. Die Hungersnot von 1921–1923 verschärfte die Umsiedlung der Deutschen in die Städte Deutschlands und Amerikas. Tatsächlich wurde 1926 im Vergleich zu 1897 die Anzahl der Deutschen im Bezirk Kryvyi Rih um fast die Hälfte verringert — von 21.000 auf 10.2000.

Die meisten Deutschen wurden 1937/38 unter dem Vorwurf der Beziehungen zu Deutschland unterdrückt. Die meisten Häftlinge starben in den Arbeitslagern an Überarbeitung.

Die nächste deutsche Spur kann man in den Werken und Betrieben von Kryvyi Rih finden. Dazu gehört das Hüttenwerk Arcelor Mittal Kryvyi Rih, das der Weltführer bei der Stahlproduktion ist, und seit 1956 enge und ständige Beziehungen mit deutschen Firmen und Gesellschaften hat, ebenso wie das Volkswagenzentrum Kryvyj Rih, das die Einheit von Philosophie und Reparatur des Autos zeigt, und Ihren Wunsch beim Kaufen nicht nur der Wagen der berühmten Automarke, sondern auch einen Kinderwagen verwirklichen hilft.

Könnten Sie sich das Leben der Deutschen ohne Kirche vorstellen? Darum entstand die deutsche evangelisch-lutherische Kirche in Kryvy Rih, deren Pfarrer Oleh Fischer ist. Die evangelisch-lutherische Kirche wurde

1991 in Kryvy Rih gebaut. Der Pfarrer Fischer ist für vier Kirchen in den Städten Kryvy Rih, Kamjanske, Oleksandria und im Dorf Zmyivka (Chersonska Gebiet) zuständig (letzteres wurde sogar vom schwedischen König besucht). Die Zahl der Gläubigen in Kryvy Rih beträgt ungefähr 70 Personen, die meisten sind Deutsche. Früher besuchten die Kirche zweihundert Menschen, aber viele von ihnen leben jetzt in Deutschland.

Anfang der 90-er Jahre erschien in Kryvyi Rih die gemeinschaftliche Organisation „Wiedergeburt“ (der Vorsitzende des Vereins ist Sergej Maksimovskij). Ihr Grundziel war die Unterstützung und Hilfe der deportierten Deutschen, Befriedigung ihrer nationalen Interessen, Wiedergeburt der deutschen Kultur und Traditionen. Die Mitglieder des Vereins beschäftigen sich bis heute mit der Pflege und Erhaltung ihrer Bräuche und mit der Organisation der Feiertage. Sie leisten Hilfe bei der Dokumentationsgestaltung und helfen auch beim Deutschlernen mit. In Kryvy Rih sind ungefähr 150 Deutsche registriert, aber weniger als ein Drittel von ihnen besuchen regelmäßig den Verein.

Eine sehr deutliche deutsche Spur in Kryvyi Rih sind die Schulen und die Hochschulen. Dazu gehört die Schule № 20, die seit mehr als 20 Jahren eine ständige Partnerschaft mit der Hauptmann-Schule in Rossleben (Deutschland, Thüringen) hat. Im Laufe der Jahre dieser Partnerschaft wurden viele interessante Projekte und inhaltsreiche Fahrten verwirklicht. Außerdem die Waldorfschule in Kryvyi Rih, eine der vier Waldorfschulen in der Ukraine, die nach den Grundsätzen der Waldorfpädagogik, handeln, die 100 Jahre 2019 wird. Die anderen drei sind in Kyiv, Odessa und Dnipro.

Die Kryworoger Staatliche Pädagogische Universität existiert seit 1930, seit seiner Gründungen unterstützt der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur enge Beziehungen mit den ausländischen Organisationen, die ihre Vertretungen in der Ukraine haben: Das Goethe-Institut und der DAAD. Außerdem stehen die Lektoren und Studenten in Verbindung mit allen Gesellschaften, Vereinen und Organisationen, die sowohl in der Ukraine als auch im Ausland zur Popularität der deutschen Sprache und Fortbildung der Deutschlehrer beitragen.

Der Lehrstuhl für Fremdsprachen der Krivoroger Nationalen Universität existiert seit Anfang der 70erJahre. Heute bekommen hier etwa 150 Direktstudenten sowie Fernstudenten die Ausbildung. Sie halten ihre Vorträge während der internationalen wissenschaftlichen Konferenzen auf Deutsch.

Mit Unterstützung des Generalkonsulats der Bundesrepublik Deutschland wurde im Rahmen der „Woche Deutschlands in der Ukraine“ in Kryvyi Rih der Stadtforschungswettbewerb „Deutsche von

Krivorizhia: Vergangenheit und Gegenwart“ durchgeführt, um: die deutsche Geschichte, Kultur, Traditionen zu studieren; den interkulturellen Dialog zu stärken; die kreative Jugend- und Forschungsarbeit zu einem bestimmten Thema zu aktivieren; das Interesse der Studierenden an der deutschen Kultur zu wecken; die Führungsqualitäten von Studierenden als Faktor positiver sozialer Transformationen zu entwickeln. Die Teilnehmer dieser Veranstaltung warenneben Schülern der Oberstufe der städtischen Schulen auch Studenten der Kryvyi Rih-Fakultät der Nationalen Universität „Odessa Jura Akademie“ und der Staatlichen Pädagogischen Universität Kryvyi Rih.

Wer bin ich und wer waren meine Vorfahren? Welche Rolle spielten die Deutschen bei der Entwicklung der Region? Diese und andere Fragen stellten sich den Teilnehmern bei ihren Arbeiten. Schüler und Studenten erklärten die Herkunft ihrer deutschen Nachnamen, berichteten über ihre eigene Herkunft und so weiter.

Während der Suche nach deutschen Spuren in Kryvyj Rih erforschten die Studenten die Geschichte der Heimatstadt, trafen sich mit der Leitung der Universitäten und der Schulen, der Betriebe und der gesellschaftlichen Organisationen.

4 Didaktisierung der deutschen Spuren beim Erlernen des Deutschen

Das Erlernen der deutschen Sprache gestaltet sich in Form von den Fakten der deutschen Geschichte in der Heimatstadt von Studierenden und der Sucharbeit von Schülern (oder von Studierenden verschiedener Fachrichtungen im Hochschulbereich), die in Verbindung gebracht werden. Im Zusammenhang mit dem Thema „Die deutschen Spuren in Kryvyi Rih“ können solche Formen wie Projekte, Arbeit im Tandem oder verschiedene Gruppenspiele verwendet werden, die den Einsatz der neuen Informationstechnologien und Internetressourcen vorsehen. Es wird gezeigt, wie man denselben Stoff für die Entwicklung von Fertigkeiten im Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen einsetzt.

Landeskundliche Projekte betrachten wir als Mittel der Entwicklung kommunikativer Kompetenz und deshalb ist es sinnvoll, sie vom theoretischen und praktischen Standpunkt aus zu analysieren. Angeschnitten wird alles Mögliche im Zusammenhang mit der Geschichte der eigenen Heimatstadt, was das Thema betrifft. Die vorgeschlagenen Projekte, Übungen und Spiele werden durch etwaige Recherchen im Internet, in den Archiven, durch Interviews und durch Klassenraumarbeit

durchgeführt, was die Studierenden motivieren und bewegen soll, in einer authentischen Situation sprachlich zu handeln. Es werden Ergebnisse eines der Projekte zum Thema „Deutsche Spuren in Kryvyi Rih“ präsentiert und analysiert. Für die Entwicklung einzelner Fertigkeiten sind bestimmte Aufgaben vorbereitet, die unterschiedliche Aktivitäten, Arbeitsformen und Formate voraussehen.

Bislang existiert keine einheitliche Definition des Projektunterrichts und deshalb wird er in der Fachliteratur wegen unterschiedlicher Definitionen nach wie vor kontrovers diskutiert. Daher ist häufig in der Fachliteratur von projektorientiertem Studierenden, Projektlernen, dem Projektunterricht bzw. der Projektmethode oder Projektarbeit die Rede — eine terminologische Abstimmung ist bisher nicht erfolgt. Im Sinne der Verwendung einer einheitlichen Begrifflichkeit bei der Arbeit verwenden wir die Termini *projektorientiertes Lernen und Projektunterricht.*

Formen des projektorientierten Lehrens und Lernens im DaF-Unterricht bieten ideale Möglichkeiten, den Anspruch komplexen Lernens einzulösen, indem sie sowohl das individuelle als auch das kooperative Lernen in authentischen Zusammenhängen fördern und den Schülern Gelegenheit dazu geben, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Projektorientiertes Lernen ermöglicht eigenständiges Lernen und Üben mit Kopf, Hand und Herz; erlaubt es Studierenden und Lehrenden über Fachgrenzen hinauszuschauen; ist ein wichtiger Baustein im Bereich des sozialen Lernens und der Teamfähigkeit; ist eine zeitlich beschränkte ziel-, prozess- und produktorientierte Arbeitsform; bezieht sich auf die reale Umwelt und die Lebenssituation der Menschen; ist eine Gruppenaktivität, in welcher ein Produkt als Ergebnis herauskommt

1. Projekte haben einen Alltagsbezug. Sie lassen sich in der außerschulischen Welt realisieren.
2. Die Studierenden erschließen sich Aspekte der fremden Kultur — ausgehend von der eigenen — und erhalten somit die Möglichkeiten eines Vergleichs.
3. Projektorientiertes Lernen ist ganzheitlich. Es schließt neben dem Erwerb von (sprachlichem) Wissen auch andere, sogenannte Schlüsselkompetenzen ein.
4. Der Lernprozess ist im Projektunterricht ebenso wichtig wie das Ergebnis. Hier gilt ganz besonders, was für fremdsprachlichen Unterricht allgemein gilt: Der Weg ist das Ziel.

5. Projektunterricht setzt eigenverantwortliches und interaktives Arbeiten und Lernen voraus.
6. Am Ende eines Projekts steht ein Produkt.

Landeskundliche Projekte beinhalten die Entwicklung von Sprach- und Sprechfähigkeiten auf einem höheren Sprachniveau durch die Organisation interkultureller Kommunikation, um sich mit der Kultur, Geschichte, Ethnographie, Geographie, Wirtschaft, Politik usw. des Studienlandes vertraut zu machen. Darüber hinaus sind die Länderstudienprojekte aus beruflicher Sicht sehr relevant, da sie dazu beitragen, Sprachkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten von der Bildungstätigkeit auf die berufliche zu übertragen.

Die Durchführung des landeskundlichen Projekts erhöht die Motivation der Studierenden. Diese Form des Unterrichts, selbstgesteuerte Arbeit in den Gruppen und eigene Initiative der Studierenden bei der Auswahl der Präsentationsformen machen ihnen viel Spaß. Sie arbeiten konzentriert, produktiv und kreativ. Sie fühlen kaum Schwierigkeiten bei der Erledigung der ziemlich umfangreichen Aufgaben und Erreichen gesetzte Ziele. Eine besondere Rolle spielt in diesem Projekt das Verfassen des recherchierten und gesammelten Materials in einer der möglichen Textsorten.

In Rahmen dieses Themas sind sowohl Mikroprojekte in Anlehnung an und/oder in Ergänzung der Arbeit an dem Lehrstoff, als auch Makro- oder Großprojekte durchzuführen, bei denen Studierende und Lehrende längerfristig, das heißt über den einzelnen Unterricht hinaus, an zum Teil auch selbst gewählten Aufgabenstellungen arbeiten.

Institution: Staatliche pädagogische Universität Kryvyi Rih, Fakultät für Fremdsprachen.

Zielgruppe: Studierenden des 6. Semesters

Dauer: Doppelstunde (120Minuten)

Sprachniveau: B2

Fach: Deutsch als Fremdsprache

Thema: „Deutsche Spuren in Kryvyi Rih“

Lernziele:

- Motivation zum flüssigen Sprechen, aktiven Hören, kreativen Schreiben;
- Kennenlernen der Geschichte der Heimatstadt, der Deutschen in Kryvyi Rih;

- Befähigen der Lernenden zum sprachlichen Handeln außerhalb des Unterrichts;
- aktives Sprachhandeln in möglichst authentischen Situationen.

Projektphasen:

1. Lesen des Textes und des Buches über die deutschen Spuren in Kryvyi Rih;
2. Bestimmen der Richtungen der Arbeit (Interviews; Erkundungen; Archivarbeit); Kriterien der Arbeit in den Richtungen: Zusammenhang mit der deutschen Herkunft; Daten; Bereich; Auf welche Weise wurde Information gesammelt; Erstellen des Produkts;
3. Zusammenstellen von Kriterien jeder Richtung (Zusammenhang mit der deutschen Herkunft, Daten. Bereich. auf welche Weise wurde Information gesammelt, Erstellen des Produkts);
4. Auswahl der Präsentationform: Collage, Wandzeitung, Internet-Präsentation
5. Erstellen des Produktes in der Gruppe durch Recherchieren, Sammeln, Interviewern;
6. Präsentation des Produktes im Plenum;
7. Auswertung: Evaluationskarte;
8. Auswertungsgespräch. (Berichten Sie darüber, was Sie Neues und Interessantes über die deutschen Spuren in Kryvyi Rih erfahren haben:
   Ich habe erfahren, dass…
   Für mich war es neu, dass…
   Ich wusste nicht, dass…
   Ganz interessant finde ich, dass…
   Bis jetzt wusste ich nicht, dass…
   Mit diesem Projekt habe ich entdeckt, dass…)

Die Ergebnisse der durchgeführten Arbeit könnten beim Schreiben der Referate, der Artikel oder der Beiträge angewendet werden. Die landeskundlichen Projekte können als Mittel der Entwicklung der Schlüsselkompetenzen und der Motivation der weiteren Suche und des Sammelns der Tatsachen über die Deutschen in Kryvyi Rih dienen.

5 Fazit

Zusammenfassend können wir unsere Erfahrungen im Prozess der Entwicklung landeskundlicher und kommunikativer Kompetenzen von Studierenden beim Erlernen einer Fremdsprache feststellen: Durch die Verwendung der oben genannten Arbeitsformen wird eine ständige Analyse sprachlicher Phänomene, die Realien der Sprache, die erlernt werden, erreicht, wobei assoziative Verknüpfungen durch Vergleich und Gegenüberstellung in der Muttersprache benutzt werden.

Es ist verständlich, dass der Erwerb landeskundlicher und kommunikativer Kompetenzen keine vorbildliche Ausbildung impliziert, der eine Reihe von Themen und Fakten gekennzeichnet sind. Im Gegenteil, es handelt sich um eine ständige Diskussion über die Auswahl des am besten geeigneten Materials, auf dessen Grundlage die für die Kommunikation erforderlichen Kompetenzen verbessert und vertieft werdensollen. Daher ist nicht nur der Inhalt des Materials von besonderer Bedeutung, sondern auch die Tatsache, dass dieser Inhalt Einstellungen und Kompetenzen entwickelt und verbessert und es den Studierenden ermöglicht, ihre Fähigkeiten zu entdecken:

- die Fähigkeit, die fremdsprachige Realität unabhängig zu studieren und zu erkunden;
- die Fähigkeit, die fremde Realität unter dem Gesichtspunkt der persönlichen kulturellen Identität zu interpretieren;
- die Fähigkeit, verschiedene authentische Materialien (Texte, Gemälde, Objekte) zu suchen, zu finden und zu bewerten;
- die Fähigkeit, sich in der fremden Realität angemessen zu verhalten.

Die Entwicklung landeskundlicher und kommunikativer Kompetenzen wird somit durch die kommunikative und kognitive Motivation der Studierenden verbessert, die allgemeinen kulturellen Perspektiven erweitert, Methoden und Arbeitsformen verschiedenartig zu gestalten und die Intelligenz und emotionale Sphäre der Studierenden anzusprechen.

Literatur

1. F. Batsevych, *A terminologycal dictionary of intercultural communication*. Kyiv, Ukraina: Dovira, 2007.
2. A. Bohush, *"Theoretical and methodological principles of formation of the speech competence of a preschool aged child". Pedahohika i psykholohiia*, № 1, S. 5–10, 2000.

3. E. Vereshhagin, and V. Kostomarov, *Language and culture. Three the linguistic and country study concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientem.* Moskow, Russia: Indrik, 2005.

4. I. Vorobiova, *"The formation of socio-cultural competence of high school students of by means of foreign language", dys. kand. ped. nauk, In-t pedahohiky* APN Ukrainy, Kyiv, 2003.

5. V. Safonova, *Learning languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations.* Voronezh, Russia: Istoky, 1995.

6. T. Shvets, *"Linguistic and country approach to the formation of skills of unprepared speech of students at higher education linguistic institutions in the process of studying home reading". Teoretychna i dydaktychna filolohiia*, № 8, S. 433–440, 2010. (in Ukrainian)

7. G. Tomahin, *"Linguistic and country studies: what is it?". Inostrannye jazyki v shkole*, № 6, S. 22–27, 1996.

8. D. Buttjes, *"Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum"*, in K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen,und H.-J. Krumm. Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke Verlag, S. 112–119, 1989.

9. U. Zeuner, *Landeskundes und interkulturelles Lernen Eine Einführung TU Dresden.* Institut für Germanistik Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache [Online]. Available: http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm 2009. Accessed on: Jan. 19, 2018.

Розвиток країнознавчої та комунікативної компетентностей у процессі вивчення німецької мови у Кривому Розі

Валентина А. Карпюк[0000−0001−8194−4596]

Криворізький державний педагогічний університет,
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, 50086, Україна

karpiukval2017@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто проблему розвитку країнознавчої компетентності студентів факультетів іноземних мов як невідємної складової комунікативної компетентності з використанням країнознавчої інформації та фактів про країну, мова якої вивчається, запропоновано шляхи її розв'язання та відповідні методики їх використання. Обгрунтовано актуальність використання фактів про німецькі сліди в Кривому Розі в процесі вивчення німецької мови в закладах освіти. Описано теоретичні основи та результати проведення дослідження. Встановлено, що збільшення об'єму країнознавчої компетентності сприяє підвищенню мотивації, веде до більш усвідомленного вивчення німецької

мови. Під час виконання вправ, спрямованих на формування даної компетентності, важливо робити акцент на відмінності в трактуванні понять культур, які зіставляються, на здатність виявляти зв'язок лексичного фону із загальним змістом тексту, на розбудову стереотипів мислення, повноцінної комунікації та підсвідомого відчуття мови. Особливого значення набуває не сам зміст країнознавчого матеріалу, а той факт, що за допомогою такого змісту розвиваються й удосконалюються установки й компетенції та уможливлюється розкриття здібностей студентів. Зазначено, що найбільш результативними формами роботи при формуванні країнознавчої та комунікативної компетентностей можуть бути: пошукова та дослідницька робота, проект, робота в тандемі, групові ігри з використанням новітніх інформаційних технологій та інтернетресурсів; навички користувацького пошуку в мережі Інтернет; спільна діяльність з іншими учасниками засобами он-лайн ресурсів; використання он-лайн ресурсів для публікацій та обміну своїми професійними досягненнями. Що дозволяє й сприяє дистанційній роботі і постійному аналізу мовних явищ, реалій країни, мова якої вивчається, використовуються асоціативні зв'язки шляхом зіставлення з рідною мовою. Узагальнено результати дослідження й визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: країнознавча компетентність, комунікативна компетентність, німецька мова, форми роботи, країнознавчий проект, німецькі сліди в Україні.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 84–97
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 84–97

УДК 373.5.016:81'243

Übungstypen zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht

Iryna V. Piankovska[0000−0002−0818−644X]
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 1, Shevchenka Str., Kropyvnytskyi, 25006, Ukraine
i.piankovska@ukr.net

Abstract. The paper deals with the problem of selecting the types of reading comprehension exercises in a foreign language lesson. It identifies the role of reading as a receptive skill and one of the main competences in learning a foreign language. Distinctive differences between an exercise and a task as didactic forms of teaching and their importance in the formation of speech competences have been established. Modern approaches to the typology of exercises have been analyzed depending on the learning goals and receptive or productive types of speaking activity. The main types of exercises aimed at developing communicative language competences include receptive, reproductive, reproductive-productive, productive, closed- and open-type exercises, content- and form-oriented exercises.

The scientific paper argues that textual competence is a component of language competence in modern didactics, and reading is defined not only as a receptive process, but also as an interactive and constructive process, since the information obtained from the text is related to one's own knowledge and experience, on the basis of which new knowledge is acquired. It is also emphasized that the process of working with a text consists of three main stages: pre-text, text, and post-text stages, each providing the corresponding types of exercises or tasks.

The main types of text exercises include: gap filling, substitution, error correction exercises, reproductive exercises, productive exercises, questioning, test exercises, structure exercises, exercises for overcoming language difficulties, exercises involving the native language, and non-verbal exercises.

Gap-filling exercises are designed to check text comprehension. Substitution exercises are divided into formal, content, general comprehension of the text format, general comprehension of the text content, and detailed comprehension exercises. Error correction exercises make it possible to better learn semantic and grammatical material of the text. Reproductive exercises include listening to the text while reading it, as well as text reconstruction. Productive exercises provide answers to questions about the content of the text. Questioning exercises are divided into content-dependent and content-free exercises that are suitable for any text. Typical test exercises are multiple-choice questions, true/false statements and gap filling. Structure exercises include dividing the text into paragraphs, arranging the events in the correct order, etc. Exercises for overcoming language difficulties include defining the type of text, vocabulary exercises, grammatical structures exercises, and activating prior knowledge. Non-verbal exercises are based on schematic representation of the content in the form of diagrams, tables, etc.

Keywords: reading, reading comprehension, text, textual competence, exercise, typology of exercises.

© *Iryna V. Piankovska*

1 Einleitung

Im Rahmen des Projekts „Deutsche Spuren in der Ukraine didaktisieren", das ein Teil des Gesamtprojekts „Deutsch in der Ukraine" ist, wurde geplant, eine Reihe von Übungen zu entwickeln, die dem Thema der geschichtlichen Spuren der Deutschen in der Ukraine sowie auch den modernen deutsch-ukrainischen Beziehungen gewidmet werden.

Vor allem wäre es zweckdienlich, die theoretischen Grundlagen der Übungstypologie und didaktisch-methodische Prinzipien der Fremdsprachenübungen in Betracht zu ziehen, um weiter auf diesem Grund das entsprechende Übungssystem erarbeiten zu können.

2 Sprachliche Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

In der modernen Fremdsprachendidaktik werden die sprachlichen Grundfertigkeiten in zwei Gruppen eingeteilt: rezeptive Fertigkeiten (Leseverstehen und Hörverstehen) und produktive Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen). Bei den rezeptiven Fertigkeiten entnehmen die Lernenden Informationen aus den Lese- oder Hörtexten, die sie weiterbearbeiten. Dabei werden aber keine neuen Texte oder Inhalte erzeugt. Bei den produktiven Fertigkeiten muss neues Sprachmaterial erarbeitet werden. Die Lernenden äußern sich schriftlich oder mündlich, wobei ihre Äußerungen auch grammatisch, lexikalisch und semantisch korrekt gestaltet werden müssen. Rezeptive und produktive Fertigkeiten sind miteinander eng verbunden, da rezeptiv entnommene Informationen schriftlich oder mündlich wiederholt oder weiterverarbeitet werden, sowie auch bei der Produktion die Strukturen verwendet werden, die durch Lesen und Hören gewonnen wurden.

Theoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts sind in der deutschen Sprachdidaktik in verschiedenen Ausgaben zusammengefasst: allgemeine und kompetenzbezogene Aspekte [1, 2, 13], interkulturelle Sprachdidaktik [12], Fertigkeit Lesen [10, 16, 18]. Auf Grund von Ergebnissen deutscher Didaktiker werden im vorliegenden Beitrag Übungs- und Aufgabentypen für die Entwicklung Lesekompetenzen analysiert.

3 Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Um beide Arten von Fertigkeiten zu entwickeln und anschließend entsprechende Sprachkompetenzen aufzubauen, werden im Fremdsprachenunterricht verschiedene Übungs- und Aufgabentypen verwendet.

Vor allem muss betont werden, dass Übungen und Aufgaben keine synonymischen Begriffe sind, verschiedene Funktionen haben und das Erreichen verschiedener Lernziele ermöglichen. Übungen sind Aktivitäten, die Teilbereiche der Sprachkompetenz trainieren, wie z. B. Übungen zum Wortschatz, grammatische Übungen, Ausspracheübungen etc. Übungen sind also eher formbezogen (Focus on Form). Aufgaben dagegen sind Aktivitäten, bei denen der Lerner die Zielsprache als Mittel verwendet, um Sachkenntnisse zu erfahren oder ein Problem zu lösen [19].

H.-W. Huneke und W. Steinig bestimmen folgende Unterschiede zwischen den Übungen und Aufgaben:

1) Das Hauptziel der Übungen ist korrekte Sprachverwendung und das Hauptziel der Aufgaben ist das Gelingen von Mitteilung und Verstehen bei der Kommunikation;
2) Übungen sind sprachbezogen und formorientiert; Aufgaben sind mitteilungsbezogen und inhaltsorientiert;
3) in den Übungen wird der Lösungsweg vorgeplant und es ist nur eine richtige Lösung möglich. Bei den Aufgaben müssen die Lösungswege von Lernenden gefunden werden, mehrere Lösungen sind dabei möglich;
4) die Übungen fordern und fördern Orientierung an der sprachlichen Norm, dagegen fordern und fördern die Aufgaben Lernautonomie;
5) die Übungen fokussieren den Einzelnen auf die Übungsvorlage; die Aufgaben fordern und fördern Kooperation mit anderen;
6) die Übungen haben eine dienende Funktion, sie erleichtern die Lösung von Aufgaben; die Aufgaben sind dem Übungsgeschehen übergeordnet, sie erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein;
7) die Übungen sind tendenziell geschlossen; die Aufgaben sind offen [9, S. 233].

Die Übungen im Fremdsprachenunterricht zielen darauf ab, die für das Sprachhandeln notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu festigen, darunter die Sprache korrekt, abhängig von sprachlichen Aktivitäten (rezeptiv und produktiv, schriftlich und mündlich), anzuwenden, über entsprechenden Wortschatz und richtige Grammatik zu verfügen, die Aussprache zu trainieren, die Sprache mit kommunikativen Zielen frei und flüssig anzuwenden und die Verhaltensbesonderheiten in fremdkulturellen Situationen zu kennen usw.

4 Übungstypologie in der Sprachdidaktik

Abhängig von verschiedenen Lernzielen und sprachlichen Aktivitäten wurden in der Sprachdidaktik mehrere Übungstypologien ausgearbeitet. Unter der Übungstypologie versteht man eine Zusammenstellung und Klassifizierung von Übungen nach ihren Lernzielen im Hinblick auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kommunikationssituationen und -absichten sowie Sozialformen im Unterricht. Das Ziel derartiger Zusammenstellungen ist es, einen differenzierten Überblick über mögliche Übungstypen zu liefern und dadurch den Aufbau von lernzielorientierten Einzelübungen, besser aber noch entsprechender Übungssequenzen, anzuregen und zu erleichtern [20].

Im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" werden rezeptive und produktive Aktivitäten und Strategien bestimmt, die die vier kommunikativen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben entwickeln [7, S. 63–94].

Der Rezeptionsprozess umfasst vier Phasen:

1) gesprochene und geschriebene Sprache wahrnehmen: Laute/ Buchstaben und Wörter;
2) den Text (als Ganzes oder in einzelnen Teilen) als relevant identifizieren;
3) den Text als sprachliche Einheit semantisch und kognitiv verstehen;
4) die Mitteilung im Kontext interpretieren.

Als daran beteiligte Fertigkeiten werden die folgenden genannt: Wahrnehmungsfertigkeiten, Gedächtnis, Dekodierfertigkeiten, Schlüsse ziehen, Vorhersagen machen, Vorstellungsvermögen, schnelles Überfliegen, Vor- und Rückbezüge innerhalb des Texts.

Der Produktionsprozess umfasst zwei Komponenten: Die Formulierungskomponente und die Artikulationskomponente. Die Formulierungskomponente übernimmt die Ausgabe (Output) der Planungskomponente und setzt sie in sprachlicher Form um. Dies umfasst lexikalische, grammatische und phonologische bzw. orthographische Prozesse. Die Artikulationskomponente steuert die motorische Anregung des Stimmapparats, damit dieser die Ausgabe der phonologischen Prozesse in koordinierte Bewegungen der Sprechorgane umwandelt, sodass diese eine Folge von Schallwellen produzieren, die die gesprochene Äußerung konstituieren. Bei der Produktion eines handschriftlichen oder auf einer Tastatur eingegebenen Texts erfolgt die motorische Anregung der Handmuskulatur [7, S. 93–94].

Die für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Aktivitäten spiegeln sich in verschiedenen Übungstypen wider, die zur Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen beitragen. In *DLL 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion* — der Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts — werden folgende Übungstypen behandelt: Rezeptive Übungen, (re)produktive Übungen, offene und geschlossene Übungen, inhaltsbezogene und formfokussierte Übungen [3, S. 30].

Bei den *rezeptiven Übungen* handelt es sich um das Verstehen des Inhalts des Gehörten oder Gelesenen. Dazu gehören solche Übungstypen wie Übungen zur Entwicklung von Verstehensleistungen sowie Übungen zur Überprüfung von derselben [6, S. 179]. Da die meisten vorhandenen Informationsquellen zum Forschungsthema „Deutsche Spuren in der Ukraine didaktisieren" in schriftlicher Form dargestellt sind, sind rezeptive Übungen zur Entwicklung der Lesefertigkeit von besonderer Bedeutung.

In *reproduktiven Übungen* werden die neuen, aus den Texten entnommenen sprachlichen Strukturen und Redemittel reproduziert. Die Ausdrucksmöglichkeiten sind dabei begrenzt und Sprachhandeln findet in stark gesteuerten Kommunikationssituationen statt. Solche Übungen dienen zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit und viel Wert wird auf die korrekte sprachliche Form der Äußerungen gelegt.

Reproduktiv-produktive Übungen ermöglichen es den Lernenden, vorgegebene Kommunikationssituationen mit sprachlichen Vorgaben frei zu gestalten, d. h. die Mitteilungsfähigkeit der Lernenden wird entwickelt [6, S. 179].

Durch *produktive Übungen* werden die Lernenden zum Sprachhandeln angeregt: Mit sprachlichen Hilfsmitteln gestalten sie selbständig kommunikative Situationen [6, S. 179]. Dieser Übungstyp stellt einen Übergang zu den Aufgaben dar [3, S. 30].

Geschlossene Übungen sind die Lernaktivitäten, bei denen es nur eine vorhersagbare richtige Lösung gibt. A. Rösler schlägt folgende Ideen für diesen Übungstyp vor:

- etwas aus einer Reihe von Vorschlägen zu wählen;
- etwas als richtig oder falsch zu kennzeichnen;
- in einem Satz oder Text vorhandene Lücken zu ergänzen;
- Elemente nach bestimmten Kriterien zu ordnen, z. B. richtige Reihenfolge von Sätzen in einem Text;
- vorgegebene Sätze umzuformen.

Die entsprechenden Übungsformate sind Multiple-Choice-Übungen, Lückentexte, Zuordnungsübungen, Umformungsübungen, Spiele wie Kreuzworträtsel oder Galgenmännchen, Diktate oder Sprachlabor-Drills [14, S. 61].

Halboffene Übungen wie Ergänzungsübungen oder Lückentexte bieten in einem gewissen Umfang Variations- und Auswahlmöglichkeiten, damit ist mehr als eine richtige Lösung oder Antwort möglich [3, S. 30].

Offene Übungen wie Interviews, Dialoge oder Aufsätze setzen voraus, dass die Lernenden „sprachlich aus dem, was sie schon beherrschen, selbständig auswählen, und sie greifen dabei inhaltlich auf das eigene Weltwissen, eigene Vorstellungen usw. zurück"1. Für offene Aufgaben gibt es meist keine Lösungen, höchstens Musterlösungen, die die Lernenden mit ihren eigenen Antworten vergleichen sollen [14, S. 65]. Die *inhaltsbezogenen Übungen* lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Inhalt. Bei den *formfokussierten Übungen* konzentrieren sich die Lernenden vor allem auf sprachliche Mittel und Strukturen. Der Inhalt steht bei den formfokussierten Übungen nicht im Vordergrund, trotzdem kann er nicht als völlig unwesentlich bei solchen Übungen betrachtet werden [3, S. 30].

5 Arten von Lesetexten

In der modernen Sprachdidaktik werden authentische (originale), didaktische (synthetische) und authentisierende Lesetexte unterschieden [8, S. 50; 10]. Im Rahmen dieser Forschung werden in erster Linie authentische und authentisierende Lesetexte behandelt, weil die Arbeit mit solchen Texten im Fremdsprachenunterricht die kommunikative Kompetenz der Lernenden fördert. Authentische Lesetexte kommen aus dem Alltag des deutschsprachigen Raums (es sind z. B.: Anzeigen, Zeitungsartikel, Briefe, E-Mails, Prospekte, Werbetexte, Literaturtexte, Fahrpläne, Interviews, usw.). Sie werden aus authentischen Quellen (z. B. aus Zeitungen, Zeitschriften, Informationsbriefen, E-Mail-Kommunikation, Büchern, Prospekten, usw.) in ihrer ursprünglichen Form für den Unterricht übernommen. Sie sind didaktisch nicht bearbeitet, was den Verständnisprozess des Rezipienten erschwert. Die Wortschatzentlastung und Aktivierung des vorhandenen Weltwissens und der Vorkenntnisse der Rezipienten spielen im Unterricht, wo authentische Lesetexte eingesetzt werden, daher eine wichtige Rolle. Authentisierende Lesetexte wurden zwar aus einer authentischen Umgebung übernommen, jedoch für die Unterrichtszwecke didaktisiert. Der Grad der Didaktisierung lässt aber nicht zu, dass man sie als authentisch, aber nicht als künstlich bezeichnen

kann. Es wurde bei ihnen nur eine minimale Sprachkontrolle durchgeführt. Es handelt sich hier um authentische Artikel oder Zeitungstexte, Lesetexte aus Zeitschriften, E-Mail-Kommunikation, Bücher, Informationsbriefe, Prospekte und andere Medien des deutschen Sprachraums, die aber in ihrem Aufbau, ihrer Grammatik oder ihrem Wortschatz geändert wurden. Meist werden sie nur in einer dieser Kategorien geändert. So respektieren sie im gewissen Maße den Lernprozess, verlieren dabei aber ihren authentischen Charakter nicht [8, S. 50–57].

6 Textkompetenz

In der neuesten Sprachdidaktik wird behauptet, dass das Lesen nicht nur ein rezeptiver, sondern auch ein interaktiver und konstruktiver Prozess ist, d. h. beim Lesen verbindet man Informationen aus dem Text mit eigenen Vorkenntnissen und Erfahrungen sowie man auch die gewonnenen Informationen weiterverarbeitet. Beim Lesen in einer Fremdsprache ist der Leseprozess viel schwieriger, weil ein unzureichender Wortschatz und eine Unkenntnis der soziokulturellen Umgebung des Textes Hindernisse darstellen könnten. Das Lesen im Fremdsprachenunterricht hat nämlich zwei Bestandteile: Lesen und Verstehen. Lesen ist die Fähigkeit, sich schnell visuell im Text zu bewegen. Verstehen ist die Fähigkeit, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren [11, S. 92]. In diesem Zusammenhang geht es um Textkompetenz als Bestandteil der Sprachkompetenz. Unter der Textkompetenz versteht man „die Fähigkeit, textuell gefasste Informationen reflektiert zu verstehen, selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren, Texte selbständig zu produzieren und Texte zum Wissenserwerb zu nutzen“ [5, S. 2]. Die Textkompetenz besteht aus verschiedenen Teilkompetenzen, die miteinander verbunden sind und zwei Gruppen bilden: *Sprachübergreifende* und *sprachgebundene Kompetenzen*: “Sprachübergreifende Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, inhaltliche Bezüge innerhalb eines Textes herzustellen (= Kohärenzkompetenz), eigenes Wissen zu abstrahieren und textrelevante Inhalte explizit zu benennen (= Kontextualisierungskompetenz), Texte adressatengerecht zu formulieren und in ihnen Intentionen zu vermitteln (= Kommunikationskompetenz), einen Text im Sinne des Schreibziels zu überarbeiten und zu verbessern (= Textoptimierungskompetenz), unterschiedliche Lese- und Schreibstrategien zu nutzen, um einen Text verstehen, verarbeiten, ausarbeiten und strukturieren zu können (= strategische Kompetenz).

Sprachgebundene Teilkompetenzen sind die Formulierungskompetenz, Textgestaltungskompetenz, Textmusterkompetenz und Stilkompetenz“ [5, S. 29].

Um entsprechende Kompetenzen zu erwerben, wird die Textarbeit in der Lesedidaktik in drei Phasen aufgeteilt:

1. Arbeit vor dem Lesen, die die Motivation des Lesers und die Aktivierung der schon vorhandenen Sprachkenntnisse einschließt, z. B. über eigene Erfahrungen und Situationen im Heimatland berichten, visuelles Begleitmaterial des Textes auszuwerten, über ein Bild sprechen, Vorwissen über die Textsorte aktivieren, Vorwissen zum Thema aktivieren, Erwartungen aufgrund von Überschrift und Layout aktivieren, thematisch verwandte Kurztexte/Aussagen als Einstieg bearbeiten, Assoziationen sammeln, Wortschatz vorentlasten [4, S. 13];
2. Arbeit mit und an dem Text, wenn die aktivierten Kenntnisse eingesetzt werden und neues Wissen erworben wird, z. B. Notizen in einem Raster, richtig/falsch-Übungen, Zuordnungsübungen, Meinungen identifizieren, Textstellen lokalisieren, Textrekonstruktion, Textvergleich, Schlüsselwörter erkennen, Fragen zum Text stellen/beantworten [4, S. 13];
3. Arbeit nach dem Lesen, wobei die neu erworbenen Kenntnisse festgehalten und zusammengefasst werden [5, S. 29–30], z. B. mündliche bzw. schriftliche Zusammenfassung des Textes, Weitererzählen einer Geschichte, Bewertung des Gelesenen oder persönliche Reaktion dazu, Bezug auf den eigenen Erfahrungshintergrund, Interpretation, Gespräch zum Bezug des Gelesenen auf die aktuelle/eigene Situation [4, S. 13].

7 Übungstypen zum Leseverstehen

Abhängig von den Lernzielen gibt es verschiedene Übungstypologien zum Leseverstehen, die in der deutschen Sprachdidaktik ausgearbeitet wurden. In diesem Forschungsartikel werden einige von ihnen in Betracht gezogen.

K. Segermann unterscheidet sieben Übungstypen zum Leseverstehen: Vervollständigungsübungen, Zuordnungsübungen, korrigierende Übungen, Reproduktionsübungen, Produktionsübungen sowie Übungen zum muttersprachlichen und nonverbalen Reagieren [15, S. 164].

Mit den *Vervollständigungsübungen* kann das Verständnis eines Textes überprüft werden, wobei die Lücken gefüllt werden müssen. Das Ziel dieses Übungstyps ist die Förderung des analytischen Lesens — das „gezielte ergänzende Lesen“.

Zu den *Zuordnungsübungen* gehören einige Typen:

1. *Funktionales Lesen*: *Formal*: Metasprachliche Kategorien werden entweder in ein vorgegebenes Schema eingeordnet oder im Text markiert. Solche Kategorien können die Benennung des Nominalteils, des Prädikatsteils, des Hauptsatzes, des Nebensatzes usw. sein. Geklärt werden soll im Rahmen dieser Übung die Frage: Wer hat was, wo, wodurch, warum, auf welche Weise, wann getan und soll den Lernenden im Umgang mit textkonstitutiven Inhaltskategorien trainieren?
2. *Funktionales Lesen*: *Inhaltlich*: Aussagen eines Textes werden in ein Inhaltsschema eingeordnet. Diese Übung kann angewendet werden, um bei argumentativen Texten Pro und Contra zu unterscheiden oder bei Ereignistexten den Handlungsverlauf darzustellen.
3. *Formales Globalverstehen*: Dieser Übungstyp ermöglicht „Textsortenidentifizierung", wenn kleinere Texteinheiten oder Textausschnitte — wie z. B. Anzeigen — Textsorten zugeordnet werden.
4. *Inhaltliches Globalverstehen*: Texte, Textausschnitte oder Bilder werden nach kurzem „Überfliegen" des Inhaltes zu inhaltlich charakterisierenden Überschriften zugeordnet.
5. *Detailverstehen*: Der Text soll entweder mit verbalen oder visuellen Inhaltsaussagen verglichen werden. Um das Textverständnis zu überprüfen, wird den Lernenden angeboten, entweder richtig-/falsch-Aussagen zu bestimmen bzw. Bilder oder Graphiken bestimmten Abschnitten des Textes zuzuordnen.

Bei den *korrigierenden Übungen* sollen die Lernenden zuerst den korrekten Text lesen, anschließend bekommen sie die Variante desselben Textes, die semantische oder grammatische Fehler enthält, die zu korrigieren sind, ohne den Originaltext zu sehen.

Zu den *Reproduktionsübungen* gehören sowohl das Mithören des Textes bei der eigenen Lektüre als auch die Rekonstruktion des Lesetextes, wenn die Lernenden den durcheinandergebrachten Text in die richtige Reihenfolge bringen sollen.

Bei den *Produktionsübungen* werden Fragen zum Lesetext beantwortet.

Der Übungstyp „*muttersprachliches Reagieren*" bedeutet, dass Lernende den Text in ihrer Muttersprache wiedergeben, das *nonverbale Reagieren* wiederum eignet sich besonders für Texte (Sach- und Fachtexte), die eine schematische Darstellung (ein Diagramm oder eine Tabelle) zulassen [15, S. 163–172].

Erwähnenswert ist auch die Übungstypologie von G. Westhoff, in der folgende Aufgabentypen zum Lesen unterschieden werden: Frageübungen, Aufgaben zur Leistungsmessung, andere Aufgabentypen (Struktur), Übungen zur Vorentlastung [8, S. 69].

Frageübungen gehören zu den dominierenden Übungsformen beim Lesen. Es gibt zwei Typen der Fragen zum Text:

1) inhaltsbezogene Fragen, die sich nur auf den Inhalt des konkreten Textes beziehen;
2) inhaltsunabhängige Fragen, die universell bei jedem beliebigen Text gestellt werden können.

Das Ziel der *inhaltsbezogenen Fragen* ist es, die präsentierten Fakten und Informationen zu erfragen, und somit das Verständnis eines konkreten Textes zu prüfen. Der Meinung einiger Didaktiker nach (B. B. Dahlhaus, G. Westhoff) dienen solche Übungen nur dazu, „das zu erraten, was derjenige, der fragt (Lehrer), wissen möchte", entwickeln aber die fremdsprachliche Lesekompetenz nicht, deren Aufgabe wäre, solche Fertigkeiten zu entwickeln, die „man universell beim Lesen aller Texte (nicht nur eines konkreten Textes) anwenden kann" [8, S. 71].

Unter *inhaltsunabhängigen* (*strategischen*) *Fragen* werden solche Fragen verstanden, die universell bei jedem Text einsetzbar sind. Sie stellen für den Leser eine gewisse Strukturhilfe dar, weil sie die Hauptinformationen (über Ort, Zeit, Ursache, usw.) erfragen. Zugleich fördern sie weitere Denkhandlungen des Lesers (er muss z. B. Intentionen anhand der Deduktion feststellen). Sie stellen also übertragbare Instrumente dar, die dazu „dienen, die Lesekompetenz weiter zu entwickeln, und neue unbekannte Texte zu entschlüsseln" [8, S. 71]. Dank inhaltsunabhängiger Fragen wird das autonome Lesen des Lesers unterstützt, was direkt mit der Entwicklung seiner individuellen Lesekompetenz zusammenhängt.

Zu den inhaltsunabhängigen Fragen zählen die globalen sechs W-Fragen:

1. *Was* ist passiert?
2. *Wo* ist es geschehen?
3. *Wie* ist die Situation entstanden?
4. *Wer* ist an dem Ereignis beteiligt?
5. *Wann* ist das Ereignis geschehen?
6. *Warum* ist das Ereignis geschehen? [8, S. 71].

Zu den typischen *Übungen zur Leistungsmessung* im Leseprozess werden die Mehrfachauswahl-Übung (Multiple-Choice), richtig/falsch-, Ja/nein-Übungen und Lückentexte gezählt, die schon in diesem Beitrag analysiert wurden.

Die *Übungstypen, die die Struktur behandeln*, sind auch zweckmäßig im Fremdsprachenunterricht, weil das Verständnis der Gliederungsprinzipien und Strukturmerkmale des Textes die Lesererwartung besser steuern kann. Zu solchen Übungen gehören *Gliederung des Textes in Absätze, Feststellung der richtigen Reihenfolge des Textes, Zuordnungsübungen.*

Bei der Gliederung des Textes in Absätze müssen nicht nur chronologische und inhaltliche Strukturen des Textes, sondern auch seine logischen und komplexen Zusammenhänge verstanden werden, was mehrere Denkhandlungen bei den Lernenden fördert.

Bei der Feststellung der richtigen Reihenfolge des Textes sollen die einzelnen zerschnittenen und vermischten Textteile in die ursprüngliche Reihenfolge gebracht werden. Diese Übung fordert vom Leser eine komplexe Denkhandlung, nicht nur inhaltliches Verständnis des Textes, sondern auch Kenntnisse über die Textstruktur eingesetzt werden.

Die oft verwendeten Typen der Zuordnungsübungen sind Bild-Text-Zuordnung, Überschrift-Text-Zuordnung, Wort/Satz/Absatz-Text-Zuordnung, Lückentext und andere Formen [8, S. 80–84].

Die *Vorentlastungsübungen* im Leseprozess werden von den Sprachdidaktikern als sehr wichtig betrachtet, denn „Vorentlastungen stellen immer eine Art der Vereinfachung dar und sollen dem Lernenden helfen, einen Text leichter verstehen zu können, beziehungsweise die zum Text gestellten Aufgaben leichter bewältigen zu können. Sie helfen also Texte, die eigentlich aufgrund komplizierten Wortschatzes oder grammatischer Strukturen zu schwierig für den einzelnen Leser wären, verständlicher zu machen. Dabei kann sicher die simple Regel gelten: Je intensiver die Vorbereitung, desto leichter das anschließende Textverständnis“ [17, S. 33].

Je nach Art und Form der Lesehilfen im Leseprozess werden folgende Vorentlastungsübungen unterschieden: Klärung der Textsorte, Erschließung von Wortschatz, Hintergrundinformationen, die zur Erschließung des Themas notwendig sind, Klärung von textrelevanten syntaktischen Strukturen, Aktivierung von persönlichen Erfahrungen zu einem bestimmten Thema [17, S. 34].

8 Fazit

Die vorliegende Analyse hat deutlich gemacht, dass das Lesen zu den Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht gehört und systematisch

gefördert und entwickelt werden muss. Dazu trägt die Anwendung verschiedener Übungstypen wie rezeptiver, reproduktiver, reproduktiv-produktiver, produktiver, offener, geschlossener, inhaltsbezogener und formfokussierter Übungen bei. Anhand authentischer und authentisierender Lesetexte können solche Übungstypen verwendet werden wie Zuordnungsübungen, korrigierende Übungen, Reproduktionsübungen, Produktionsübungen, Übungen zum muttersprachlichen und nonverbalen Reagieren, Frageübungen, Aufgaben zur Leistungsmessung, Übungen, die Struktur behandeln, Übungen zur Vorentlastung u. a. m.

Literatur

1. Borgwardt U., Enter H., Fretwurst P., Walz D. (Hrsg.): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag 1993.
2. Helbig G., Götze L., Henrici G., Krumm H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 2*, Berlin / New York: Walter ge Gruyter Verlag 2001.
3. H. Funk, Ch. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R. E. Wicke: *DLL 04. Aufgaben, Übungen, Interaktion*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2017.
4. *EM Brückenkurs: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe: Lehrerhandbuch*, Ismaning: Max Hueber Verlag 2008.
5. Feld-Knapp I.: *Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts, in: Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*, Budapest 2015. S. 23–38.
6. Kausmann S., Zehnder E., Vanderheiden E., Frank W. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration. Interkulturalität. DAZ*, Ismaning: Max Hueber Verlag, 2013.
7. Trim J., North B., Coste D., Sheils J. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin / München: Langenscheidt KG 2001.
8. Godiš T.: *Produktive und rezeptive Fertigkeiten. Teil 1: Lesen und Hören*, Trnavská univerzita v Trnave 2016.
9. Huneke H.-W., Steinig W.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (*Grundlagen der Germanistik* (*GrG*), *Band 34*), Berlin: Erich Schmidt Verlag 2013.
10. Łasińska K.: *Authentizität der Texte*: https://www.profesor.pl /publikacja,14219,Referaty,Authentizitt-der-Texte (Stand: 31.03.2020).

11. Podrápská K.: *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka. Vyd. 1*, Liberec: Technická univerzita v Liberci 2008.

12. Roche J.: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag 2001.

13. Rösler D.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart / Weimar: Verlag J. B. Metzler 2012.

14. Rössler A.: *Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht, in: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik 2.1*, 2008. S. 53–77.

15. Segermann K.: *Typologie des fremdsprachlichen Übens*, Bochum: Brockmeyer 1992.

16. Sobel M.: *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag 2012.

17. Steinhof A.: „*Vor dem Lesen ist nach dem Lesen*“ — *Typologie von Vorentlastungsübungen am Beispiel eines Textes der Deutschen Welle*, in: *DaF-Szene Korea. № 38. „Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht*“. Berlin & Seoul 2013, S. 32–40.

18. Westhoff G.: *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*, Kassel / München / Tübingen: Langenscheidt Verlag 1997.

19. *Übung*: https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Übung (Stand: 31.03.2020).

20. *Übungstypologie*: https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/ Übungstypologie (Stand: 31.03.2020).

Типи вправ з навчання читання на занятті іноземної мови

Ірина В. Пянковська[0000−0002−0818−644X]

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Вінниченка, вул. Шевченка, 1,
Кропивницький, 25006, Україна

i.piankovska@ukr.net

Анотація. Статтю присвячено проблемі підбору типів вправ для навчання читання на занятті іноземної мови.

Визначено роль читання як рецептивної навички та однієї з основних компетенцій у вивченні іноземної мови. Встановлено характерні відмінності між вправою і завданням як дидактичними прийомами

навчання та їхнє значення у формуванні мовленнєвих компетенцій. Проаналізовано сучасні підходи до типології вправ залежно від цілей навчання і рецептивних або продуктивних видів мовленнєвої діяльності. До основних типів вправ, спрямованих на розвиток комунікативних мовних компетенцій, належать рецептивні, репродуктивні, репродуктивно-продуктивні, продуктивні, вправи закритого і відкритого типів, змісто- та формоорієнтовані.

У статті наголошено, що текстова компетенція є в сучасній дидактиці складовою мовної компетенції, а саме читання визначається не тільки як рецептивний, а і як інтерактивний та конструктивний процес, оскільки отримана з тексту інформація пов'язується з власними знаннями і досвідом, на основі чого здобуваються нові знання. Також підкреслено, що процес роботи над текстом складається з трьох основних етапів: передтекстового, притекстового, післятекстового, кожен з яких передбачає відповідні види вправ або завдань.

До основних типів вправ для роботи над текстом належать: вправи на заповнення пропусків, вправи на підстановку, коректив ні вправи, репродуктивні вправи, продуктивні вправи, питальні вправи, контрольні вправи, вправи на тренування структур, вправи на зняття труднощів, вправи, пов'язані з рідною мовою та невербальні вправи.

Вправи на заповнення пропусків спрямовані на перевірку розуміння тексту. Вправи на підстановку поділяються на формальні, змістові, на загальне розуміння форми тексту, на загальне розуміння змісту тексту, на детальне розуміння. Коректив ні вправи дають можливість краще засвоїти семантичний і граматичний матеріал з тексту. До репродуктивних вправ належать паралельне прослуховування тексту, який читають, та текстова реконструкція. Продуктивні вправи передбачають відповіді на питання до змісту тексту. Питальні вправи поділяються на ті, які стосуються змісту конкретного тексту, і ті, які є змістонезалежними і підходять до будь-якого тексту. Типовими контрольними вправами є Multiple-Choice, True-False, заповнення пропусків. До вправ на тренування структур належать поділ тексту на абзаци, встановлення правильної послідовності подій тощо. Вправи на зняття труднощів передбачають визначення виду тексту, опрацювання лексики, граматичних структур, активізація попередніх знань.

У невербальних вправах відбувається схематичне зображення змісту у вигляді діаграм, таблиць тощо.

Ключові слова: читання, навчання читання, текст, текстова компетенція, вправа, типологія вправ.

Розділ 2

Теорія, історія та методологія навчання

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 101–110
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 101–110

УДК 378:[62:004-051]

Професійні м'які компетентності майбутніх інженерів-програмістів: ключові поняття

Тетяна А. Вакалюк[1][0000−0001−6825−4697],
Валерій В. Концедайло[2][0000−0002−6463−370X],
Ірина С. Мінтій[3][0000−0003−3586−4311]

[1] Державний університет «Житомирська політехніка»,
вул. Чуднівська, 103, Житомир, 10005, Україна

[2] Easygenerator, Вестблак, 180, Роттердам, 3012 KN,
Нідерланди

[3] Криворізький державний педагогічний університет,
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, 50086, Україна

tetianavakaliuk@gmail.com, valerakontsedailo@gmail.com,
irina.mintiy@kdpu.edu.ua

Анотація. У статті було проаналізовано понятійний апарат та розглянуто тлумачення основних понять різних авторів. Аналіз наукових джерел дав змогу узагальнити поняття «професійні м'які компетентності» у такому вигляді: це комплекс неспеціалізованих компетентностей, що так чи інакше стосуються розв'язання проблем, взаємодії між людьми та відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих компетентностей, не пов'язані з конкретною сферою, контролем обладнання та технічною майстерністю. Вони охоплюють такі аспекти поведінки: ситуаційна обізнаність, прийняття рішень, управління помилками, міжособистісне спілкування тощо. Узагальнено, що зазначені компетентності важливі для розробників програмного забезпечення, оскільки проекти розробки програмного забезпечення організовуються на основі команд або груп, де інженери-програмісти становлять більшу частину команди.

Ключові слова: компетентність, професійні компетентності, професійні м'які компетентності, майбутні інженери-програмісти.

1 Вступ

Важливим етапом дослідження проблеми застосування ігрових симуляторів для формування професійних компетентностей майбутніх інженерів-програмістів є аналіз основних термінів та понять, зокрема: «компетентність», «професійна компетентність», «професійні тверді компетентності», «професійні м'які компетентності», «ігрові

© *Тетяна А. Вакалюк, Валерій В. Концедайло, Ірина С. Мінтій*

симулятори» тощо. Тому було проаналізовано понятійний апарат та розглянуто тлумачення основних понять різних авторів (М. І. Жалдак, І. А. Зязюн, М. В. Попель, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська, О. М. Спірін).

1.1 Аналіз останніх досліджень та публікацій

Аналіз сутності феномена професійної компетентності фахівця в сучасній педагогічній науці розглядали О. І. Гура, О. В. Касаткіна, Н. А. Побірченко, Ю. М. Рашкевич та ін. Дослідженням формування професійної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО займалися П. В. Беспалов, Н. М. Бібік, М. І. Жалдак, О. В. Овчарук, Дж. Равен, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська, С. О. Семеріков, Є. М. Смирнова-Трибульска, О. М. Спірін, А. В. Хуторський та ін.

2 Результати

До поняття **компетентність** звертається багато учених (В. Ю. Биков, М. І. Жалдак [2], О. В. Овчарук, О. М. Спірін [10, 11], М. В. Попель [8], та інші), тому є різні тлумачення даного поняття. Наприклад, на думку О. М. Спіріна, «це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміється сукупність знань, умінь, навичок, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності» [11]. Компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента [11].

Автор А. В. Хуторський розмежовує поняття «компетенція» та «компетентність», і у своїх роботах дає такі їх визначення: «Компетенція — включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності в цій сфері» [12]. Тоді як компетентність «характеризує оволодіння людиною відповідною компетенцією на базі досвіду, що включає її особисте ставлення до компетенції та предмету діяльності» [12].

М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський та М. В. Рафальська під компетентністю розуміють «комплекс знань, умінь, навичок, досвіду застосування їх для здійснення діяльності, метою якої є досягнення певних цілей, ставлення до процесу та результатів виконання цієї діяльності» [2, с. 5].

У той же час, у Законі України «Про вищу освіту» міститься таке визначення компетентності: «це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [3].

У Національній рамці кваліфікацій вказано, що «компетентність/компетентності — здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [7].

У даному дослідженні беремо за основу останнє тлумачення цього терміну.

На думку М. В. Попель, **професійні компетентності** — «це сукупність професійних здатностей особи, що дають змогу самостійно приймати рішення, виконувати професійну діяльність (в залежності від відповідної кваліфікації) та досягати певних результатів» [8].

Згідно з Законом України про державну службу, професійна компетентність — це «здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку» [4].

У своїх дослідженнях Д. Є. Щедролосьєв подає власне визначення поняття «професійна компетентність майбутнього інженера-програміста», під яким він розуміє інтегровану характеристику якостей особистості, яка охоплює досвід, особистісні якості і спрямованість особистості [13].

В. С. Круглик, узагальнюючи трактування відомих науковців, наводить свою дефініцію професійної компетентності майбутнього інженера-програміста: «це сукупність фахових і загальних компетентностей, що є важливими (ключовими) для професійної діяльності майбутніх інженерів-програмістів» [6, с. 135]. Дане визначення приймемо як базове.

За класифікацією, наведеною Р. Джейкобс (R. Jacobs) [16], професійні компетентності поділяються на **професійні м'які компетентності** (soft competencies) та **професійні тверді компетентності** (hard competencies). На думку автора, технічні та аналітичні компетентності вважаються професійними твердими компетентностями, тоді як креативність, когнітивні, міжособистісні

та поведінкові навички — це професійні м'які компетентності. М'які та тверді компетентності необхідні для ефективної професійної роботи. Д. Ходжс (D. Hodges), Н. Бурчелл (N. Burchell), Е. Рейнсбурі (E. Rainsbury) вважають, що професійні м'які компетентності контролюють та визначають поведінку та продуктивність професіоналів [15, 18]. Автори ототожнюють терміни м'які компетентності (soft competencies) та м'які навички (soft skills) [15, 18].

У той же час, інші українські дослідники — Тетяна Єжижанська та Марина Осадча, дають таке визначення soft skills (м'які навички) — це здатності, що важко відслідковуються, їх важко перевірити та наочно продемонструвати, тоді як hard skills (тверді навчики) — це «професійні, технічні компетентності, які можна наочно продемонструвати» [1, с. 23].

На думку П. В. Саварина, soft skills (м'які навички) — це «соціологічний термін, що має відношення до освітнього коефіцієнта людини, соціальної адаптованості, комунікації, мови, особистих звичок, і оптимізму, який характеризує взаємини з іншими людьми. Soft skills для інженерів передбачає вироблення практичних вмінь і навичок ефективного спілкування, розвиток комунікативних якостей, роботи в команді, лідерству, управління часом та правильної постановки цілей, ознайомлення слухачів з психологічними особливостями процесу управління» [9].

Питання формування професійних м'яких компетентностей у майбутніх інженерів-програмістів тією чи іншою мірою представлені в працях Р. Атал (R. Atal), К. Бедсе (K. Bedse), Л. Бендер (L. Bender), Г. Валія (G. Walia), Д. Віл (D. Veal), М. Джазаері (M. Jazayeri), А. Кальдерон (A. Calderón), С. Карунасекера (S. Karunasekera), С. Колфілд (C. Caulfield), С. Мей (S. Maj), Дж. Мюнх (J. Münch), Е. Наварро (E. Navarro), К. Нігард (K. Nygard), М. Пагельс (M. Pagels), М. Руїс (M. Ruiz), А. Сурека (A. Sureka), Дж. Ся (J. Xia), Ф. Фагерхольм (F. Fagerholm), А. Фахім (A. Faheem) та ін.

К. Вудруффе визначає професійні м'які компетентності як такі, що відповідають особистій поведінці, особистим рисам та мотивам професіоналів [20]. Дослідник наводить наступні приклади професійних м'яких компетентностей: лідерство (уміння керувати, мотивувати та впливати на персонал для досягнення цілей організації), здатність працювати з іншими людьми, приймати обґрунтовані рішення, здатність адаптації (легко адаптуватися до нових умов, команд або завдань та охоче сприймати нові ідеї та думки) [21, с. 32].

Відповідно до досліджень українського науковця К. О. Коваля, професійні вимоги, тобто очікувані від потенційного працівника

професійні компетентності, поділяються на дві групи: тверді та м'які. На думку автора, професійні тверді компетентності (тверді вимоги) пов'язані зі знанням фундаментальних та спеціальних дисциплін, здобуттям практичної підготовки [5]. Що ж до професійних м'яких компетентностей (м'яких вимог), автор дає таке визначення: це «соціологічний термін, який відноситься до емоційного інтелекту людини, свого роду перелік особистих характеристик, які так або інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми» [5, с. 164]. До професійних м'яких компетентностей К. О. Коваль зараховує індивідуальні, комунікативні та управлінські компетентності. На думку дослідника, професійні м'які компетентності складно виміряти, саме тому процес їх оцінювання має досить суб'єктивний характер (чесність, ініціативність, працелюбність, здатність до навчання, творчі здібності тощо) [5, с. 164].

Ю. В. Яцишин [14] поділяє професійні компетентності на «жорсткі» і «м'які» та дає такі визначення:

- «Жорсткі компетентності належать до професійно-специфічних особливостей (знання та вміння) і можуть бути легко розвинуті»;
- «М'які — належать до особистісних рис, цінностей і стилів, які навряд чи можуть бути легко розвинені» [14, с. 81].

При цьому Ю. В. Яцишин керується порадами, наданими Скоттом Паррі щодо визначення та опису компетентностей, важливих для ухвалення рішень щодо працівників певної організації [14].

Узагальнюючи трактування зазначених вище дослідників, у даному дослідженні під професійними м'якими компетентностями будемо розуміти комплекс неспеціалізованих компетентностей, що так чи інакше стосуються розв'язання проблем, взаємодії між людьми та відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих компетентностей, не пов'язані з конкретною сферою, контролем обладнання та технічною майстерністю. Вони охоплюють такі аспекти поведінки: когнітивні компетентності (наприклад, ситуаційна обізнаність, прийняття рішень, управління помилками тощо) і компетентності міжособистісного спілкування.

Аналіз наукових джерел дозволив зробити висновок, що дослідники відносять до цієї групи такі компетентності:

- налагодження стосунків;
- робота в команді;

- слухання і розуміння співрозмовника;
- проведення переговорів;
- навички спілкування;
- ораторське мистецтво;
- проведення презентацій;
- ведення дискусій;
- вирішення проблем;
- лідерство;
- вирішення конфліктних ситуацій.

Відповідно до досліджень Швета Санкхвара (Shweta Sankhwar) та Дхірендри Пандея (Dhirendra Pandey), значний відсоток невдало завершених проектів з розробки програмного забезпечення (ПРПЗ) спостерігається кожен рік вже більше десяти років поспіль [19]. Зазначимо, що відсоток невдало завершених ПРПЗ перевищує відсоток подібних проектів в інших галузях, наприклад, у галузях будівництва, телекомунікації [19].

Емануель Метсвені (Emmanuel Mtsweni), Тертіа Хорне (Tertia Hörne) та Джон Ендрю ван дер Пол (John Andrew van der Poll) виділяють три головні професійні м'які компетентності для розробників програмного забезпечення: робота в команді, професійна чесність та етика, співпраця [17, с. 150].

На думку Е. Метсвені (E. Mtsweni), Т. Хорне (T. Hörne) та Дж. Е. ван дер Пола (J. E. van der Poll), вкрай важливими для інженерів-програмістів у ПРПЗ є й такі м'які компетентності:

- планування та пріоритезація;
- комунікативність;
- вирішення проблем;
- прийняття рішень;
- міжособистісні відносини, компетентності впливу та переговорів [17, с. 150].

Результати опитування та аналізу, що проводилися дослідниками [17, с. 150], представлені в табл. 1.

Згідно даного опитування, виділені професійні м'які компетентності є важливими для успіху проектів з розробки програмного забезпечення.

Таблиця 1. Вплив професійних м'яких компетентностей на успіх ПРПЗ відповідно до досліджень, проведених Е. Метсвені, Т. Хорне та Дж. Е. ван дер Полом

Професійні м'які компетентності	**Відсоток***
Здатність до роботи в команді	100%
Професійна чесність та етика	100%
Здатність до співпраці	100%
Здатність до планування та пріоритезації (своєї роботи та часу, тайм-менеджмент)	80%
Навички комунікативності	73.3%
Здатність до вирішення проблем	73.3%
Здатність до прийняття рішень	73.3%
Вміння слухати (при проведенні переговорів)	73.3%
Благонадійність	73.3%
Здатність до стійкості (робота під тиском)	71.4%

**Відсоток опитаних, що підкреслили вплив даної компетентності на успіх ПРПЗ*

3 Висновки

Аналіз наукових джерел дав змогу узагальнити поняття «професійні м'які компетентності» у такому вигляді: це комплекс неспеціалізованих компетентностей, що так чи інакше стосуються розв'язання проблем, взаємодії між людьми та відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих компетентностей, не пов'язані з конкретною сферою, контролем обладнання та технічною майстерністю. Вони охоплюють такі аспекти поведінки: ситуаційна обізнаність, прийняття рішень, управління помилками, міжособистісне спілкування тощо.

Узагальнено, що зазначені компетентності важливі для розробників програмного забезпечення, оскільки проекти з розробки програмного забезпечення організовуються на основі команд або груп, де інженери-програмісти становлять більшу частину команди.

Література

1. Єжижанська Т. С., Осадча М. П. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Культура і соціальні комунікації. № 3, 2012. С. 23–31.
2. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наукових праць / Редрада. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 14. С. 5–12.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення 02.12.16).
4. Закон України про державну службу 2016 [Електронний ресурс]. URL: http://zib.com.ua/ua/print/120374-zakon_ukraini_pro_derzhavnu_sluzhbu_2016_tekst.html (дата звернення 19.12.17).
5. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів-один з важливих чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2015. № 2. С. 162–167.
6. Круглик В. С. Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук. Запоріжжя, 2018. 682 с.
7. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12 (дата звернення 07.06.18).
8. Попель М. В. Хмарний сервіс Sagemathcloud як засіб формування професійних компетентностей вчителя математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. К., 2017. 311 с.
9. Саварин П. В. Soft skills для інженерів [Електронний ресурс]. URL: http://lutsk-ntu.com.ua/sites/default/files/3_savarin_soft_skills.compressed.pdf (дата звернення 10.01.16).
10. Спірін О. М., Вакалюк Т. А. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності бакалаврів інформатики щодо використання хмаро орієнтованого навчального середовища [Електронний ресурс]. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. № 4 (72). С. 226–245. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3262

11. Спірін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 — «Теорія і методика професійної освіти» /Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. К., 2009. 495 с.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Електронний ресурс]. Интернет-журнал «Эйдос». URL: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (дата звернення 05.01.16).
13. Щедролосьєв Д. Є. Компетентнісний підхід до підготовки інженерів-програмістів. [Електронний ресурс]. Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. № 4 (24). URL: http://www.journal.iitta.gov.ua (дата звернення 29.03.16).
14. Яцишин Ю. В. Концептуальна модель інтеграції м'яких компонент компетенцій в управлінні проектами. Управління розвитком складних систем, 2011. № 7. С. 76–88.
15. Hodges D., Burchell N. Business Graduate Competencies: Employers' Views on Importance and Performance. Asia Pacific Journal of Cooperative Education, 2003. № 4 (2), P. 16–22.
16. Jacobs R. Getting the Measure of Managerial Competence. Personnel Management, 1989. № 21 (6), P. 32–37.
17. Mtsweni E. S., Hörne T., van der Poll J. A. Soft Skills for Software Project Team Members. International Journal of Computer Theory and Engineering. № 8 (2). 2016. 150 p.
18. Rainsbury E., Hodges D., Burchell N., Lay M. Ranking Workplace Competencies: Student and Graduate Perceptions. Asia Pacific Journal of Cooperative Education, 2002. Vol. 3 (2), P. 8–18.
19. Sankhwar S., Pandey D. Software project risk analysis and assessment: A survey. Global Journal of Multidisciplinary Studies. Vol. 3 (5). 2014.
20. Woodruffe C. What Is Meant By Competency? Leadership and Organizational Development Journal, 1993. Vol. 14 (1). P. 29–36.
21. Woodruffe Charles. Competent by any other name. Personnel Management Vol. 23.9, 1991. P. 30–33.

Professional soft competencies of future software engineers: key concepts

Tetiana A. Vakaliuk[1[0000−0001−6825−4697]], **Valerii V. Kontsedailo**[2[0000−0002−6463−370X]], **and Iryna S. Mintii**[3[0000−0003−3586−4311]]

[1] Zhytomyr Polytechnic State University, 103, Chudnivska Str., Zhytomyr, 10005, Ukraine

[2] Easygenerator, Westblaak 180, Rotterdam, 3012 KN, Netherlands

[3] Kryvyi Rih State Pedagogical University, Gagarina Ave., 54, Kryvyi Rih, 50086, Ukraine

tetianavakaliuk@gmail.com, valerakontsedailo@gmail.com, irina.mintiy@kdpu.edu.ua

Abstract. The conceptual apparatus was analyzed in the article and the interpretation of the basic concepts of different authors was considered. The analysis of scientific sources allowed to generalize the concept of "professional soft competencies" as follows: it is a set of non-specialized competencies that in one way or another relate to problem solving, interaction between people and are responsible for successful participation in the work process, high productivity and , in contrast to specialized competencies, not related to a specific area, equipment control and technical skills. They cover the following aspects of behavior: situational awareness, decision making, error management, interpersonal communication, and so on. In general, these competencies are important for software developers, as software development projects are organized on the basis of teams or groups, where software engineers make up the majority of the team.

Keywords: competence, professional competences, future software engineers, professional soft competences.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 111–121
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 111–121

УДК 378.091.26:004.42

Автоматизация проверки карт знаний (mind maps)

Алексей Г. Дубинский[0000−0001−8536−1603]
ГУ «Днепропетровская медицинская академия МОЗ Украины»,
ул. В. Вернадского, 9, Днепр, 49044, Украина
dubinsky@ukr.net

Аннотация. Карты знаний, которые составляют студенты, подлежат проверке. Сравниваем их с образцом, который подготовил лектор. Для этого переходим к моделям карт — орграфам типа дерево. Для сравнения графов требуется разработать приложение, подключаемое к системе управления обучением на сервере. Чтобы уменьшить сложность разработки приложения нужно ограничить выбор текстов, добавляемых студентами на карту знаний, выбором терминов из тезауруса предметной области.

Ключевые слова: карта знаний, автоматизация проверки, математическая модель интеллект-карты, программное обеспечение.

1 Введение

Метод диаграмм связей, карт знаний или интеллект-карт (mind maps) уже несколько десятилетий пытаются внедрить в образовании. В целом, наблюдается полезный эффект, величина которого зависит от целого ряда факторов [1]. Мы полагаем, что ключевым фактором есть выбор между активным и пассивным подходом. Пассивный — когда ученики получают от учителя готовые карты, как еще один вид иллюстративного материала. Активный — когда студенты составляют свои mind maps в ходе обучения. В [2] мы говорим про синтез этих двух подходов с целью соединить их достоинства и компенсировать недостатки.

Каждую карту знаний, которая создана студентами, нужно проверить и оценить. Простое произведение количества студентов в потоке соответствующего курса на количество тем, предусмотренных в учебном плане дисциплины, дает нам количество карт, которые преподаватель должен рассмотреть. Получаем величину порядка нескольких тысяч, если речь идет об общем курсе, который изучают все студенты, проходящие обучение по данной специальности. К сожалению, академическая нагрузка лектора не предусматривает

© *Алексей Г. Дубинский*

дополнительное оплаченное рабочее время для проверки такого количества работ студентов.

Казалось бы, проверку работ студентов можно поручить преподавателям-ассистентам, ответственным за практические занятия. Однако это создает проблему с оцениванием, когда разные преподаватели могут ставить неодинаковые баллы за студенческие работы сопоставимого качества. К тому же будет намного сложнее выявлять факты академической недобросовестности, когда один студент копирует готовую работу другого студента и сдает копию как свою чтобы получить оценку. Также нет возможности изыскать дополнительное оплаченное рабочее время преподавателей.

Другой путь — совместное оценивание — часто используют в массовых открытых онлайн курсах [3] (MOOC). Опыт работы в отечественных вузах свидетельствует о кооперативных, а не состязательных установках подавляющего большинства студентов, потому организовать эффективное совместное оценивание весьма нетривиальная задача.

Таким образом мы приходим к необходимости автоматизации проверки работ студентов. Нужен метод определения качества составленных студентами карт знаний по конкретной теме учебного курса. Этот метод должен быть несложным, чтобы реализующее его программное обеспечение могло быть разработано в местном вузе, например, студентами, специализирующимися в сфере инженерии программного обеспечения, в ходе выполнения их дипломного проекта. Важное требование к методу — объяснительная сила, чтобы студенту можно было аргументированно пояснить, почему одни работы получает более высокую оценку чем другие.

2 Сравнение двух интеллект-карт

Для сравнения двух интеллект-карт нам потребуется перейти от графического изображения (на бумаге или на экране компьютера) к какой-то формальной модели. Будем рассматривать только компьютерные интеллект-карты, ибо для обработки работ на бумаге требуется решать задачи сканирования, векторизации полученного растрового изображения, распознавания текста и связей между узлами и т. д.

Любая интеллект-карта (mind map) складывается в первую очередь из множества текстовых элементов (терминов, концептов), которые соединены между собой с помощью линий (прямых или кривых).

Узлы карты могут быть дополнены изображениями и комментариями. Текстовые элементы могут отличаться размером, цветом, гарнитурой и другими параметрами шрифта. Соединительные линии могут иметь разный тип, цвет и толщину. Линии могут быть основными и необязательными (дополнительными).

Представляется очевидным, что наиболее удобной математической моделью интеллект-карты является граф [4], вершинам которого приписаны текстовые элементы (термины предметной области), а дуги графа представляют связи между ними.

Типичная интеллект-карта может быть представлена как ориентированный граф типа дерево, где выделен корень — вершина, которая имеет нулевую степень захода. Это центральный элемент карты, основная тема, которой посвящена интеллект-карта. Все дуги графа направлены, во все остальные вершины заходит только одна дуга.

Мы полагаем, что в первом приближении при сравнении можно пренебречь такими элементами интеллект-карт как иллюстративные изображения, комментарии к дугам (в частности, указывающим на их семантику, например, IsA/MemberOf, AKindOf/SubsetOf, HasPart) и т. п. Ибо важно не столько тип иерархии, который автор счел важным изобразить на диаграмме, сколько сам факт выбора данных терминов/концептов.

Что касается изображений, следует учитывать, что добросовестный преподаватель при составлении интеллект-карт обычно старается соблюдать законодательство об авторских правах. То есть он может добавлять лишь те изображения, использование которых в явном виде разрешено владельцами авторских прав, например, с помощью свободных лицензий Creative Commons.

Студент же при выполнении задания свободен он такого ограничения. И, следовательно, может использовать более релевантные изображения, которые защищены копирайтом. Поэтому сравнивать изображения, размещенные на разных интеллект- картах, не столько трудно, сколько бессмысленно и нецелесообразно.

Таким образом задача сравнения двух интеллект карт сводится к задаче сравнения двух ориентированных графов, вершинам которых соответствуют текстовые строки. Это короткие тексты, обычно состоящие из нескольких слов, обычно являющихся терминами изучаемой предметной области.

Как сравнить такие графы? Начнем со сравнения параметров этих графов, без учета текстов, приписанных к вершинам. Сначала

посмотрим на количество вершин графа, глубину дерева (наибольшую длину пути от корня к листу) и фактор сбалансированности дерева (разность наибольшей и наименьшей длин путей от корня к листам).

Допустим мы хотим сравнить интеллект-карту к лекции про компьютерные сети из [2, fig. 4] с простыми картами [5, рис. 1] и [5, рис. 2]. Результаты подсчета даны в таблице 1.

Таблица 1. Пример сравнения графов трех карт

Источник	[2, fig. 4]	[5, рис. 1]	[5, рис. 2]
Порядок графа	49	14	22
Глубина дерева	3	4	2
Фактор сбалансированности	1	2	0

Видно, что у первого графа значительно больше вершин, у второго больше глубина, а третье дерево сбалансировано. Очевидно, этих фактов недостаточно для оценки сходства графов. Можно лишь заключить, что второй граф недостаточно полно описывает предметную область, т. к. количество его вершин составляет менее трети числа вершин первого графа. Сравнив порядок графа можно предположить, что третья карта также менее информативна чем первая.

Задача сравнения графов достаточно хорошо изучена, см., например, обзоры [6, 7]. Различия двух графов можно определить через расстояние редактирования, которое вычисляется как минимальное количество элементарных операций редактирования узлов (удаление, вставка, переименование), которое преобразует одно дерево в другое [8]. Очевидный недостаток этого подхода — не учитывается вес (важность) редактируемых узлов.

В нашем случае порядок графов мал, потому нет необходимости выбирать методы сравнения, оптимизированные по скорости выполнения или по объему используемой памяти. Конкретизируя задачу, укажем, что сравнивать будем деревья с помеченными вершинами. Следовательно, до запуска процедуры оценки изоморфизма графов необходимо решить задачу определения соответствия помеченных вершин этих графов.

3 Определение тождества узлов карты (вершин графа)

Рассуждая в терминах теории графов, мы концентрируем внимание на связях между понятиями (концептами, записями), представленными в интеллект-картах. Но в реальности эти понятия (концепты, записи), важнее связей между ними. Следовательно, необходимо в первую очередь определить какие именно понятия (концепты, записи) использовал студент в своей интеллект-карте.

Здесь возникает ряд трудностей, связанных с распознаванием семантики текстовых строк. Перечислим некоторые причины их возникновения:

- Слабое владение терминологией предметной области, когда студент вместо нужного термина использует его определение или иной термин;
- Использование слов-синонимов;
- Синтаксические ошибки (особенно характерны для иностранных студентов);
- Объединение нескольких терминов (узлов графа, карты) вместе в одну запись.

Таким образом получаем достаточно сложную задачу, у которой нет простых решений. Особенно, если мы намерены работать с потоками студентов, у которых отличаются языки обучения.

Чтобы избежать необходимости распознавать смысл текста, введем ограничения на вводимый студентами текст. Вместо прямого ввода с клавиатуры будем предлагать студенту сделать выбор из списка, содержащего ограниченное количество вариантов.

Вариантами выбора будут термины предметной области, которые, по мнению преподавателя релевантны рассматриваемой теме. Задача автоматизации составления терминологического словаря рассмотрена ранее в [9]. Этот способ использовался нами при подготовке терминологических словарей по четырем основным предметам, которые преподаются на кафедре медико-биологической физики и информатики Днепропетровской медицинской академии.

В словаре термины пронумерованы и каждому из них соответствует число — порядковый номер термина в словаре. Теперь для меток вершин наших графов вместо текстовой строки можно использовать эти числа. Если терминологические словари составлены отдельно по

каждой теме, то индекс, указывающий на конкретный термин, будет состоять из пары чисел: (порядковый номер темы; номер термина в словаре темы).

Таблица 2. Пример: фрагмент пронумерованного списка терминов по курсу «медицинская информатика»

96	добавить линию тренда
97	доверительная вероятность
98	доверительный интервал
99	доказательная медицина
100	достоверность коэффициента корреляции
...	
297	размер поля
298	размер шрифта
299	разметка страницы
300	раскрывающийся список
301	распределение
302	расстояние между строками
303	регрессионный анализ

4 Оценка веса (важности) терминов

Как мы уже отмечали, оценка различия двух графов через расстояние редактирования не позволяет напрямую учитывать важность редактируемых узлов. Совершенно очевидно, что ошибка выбора термина для узла верхнего уровня должна быть оценена как более существенная по сравнению с ошибкой выбора термина для вершин нижнего уровня (листов дерева).

Присвоим листьям нашего орграфа (концевые вершины, самый нижний уровень детализации интеллект-карты) минимальный вес, равный единице. Определить вес вершин следующего уровня можно несколькими способами. Во-первых, взять наибольшую длину пути от выбранной вершины к листу, тогда вершины следующих уровней получат веса 2, 3, 4 и т. д. тогда одна ошибка с вершиной третьего уровня будет эквивалентна трем ошибкам в вершинах- листьях.

Другой способ — рассчитывать вес кумулятивно, исходя из количества листьев, собранных в данной ветви дерева. На рис. 1 подсчитаны такие веса для фрагмента интеллект-карты из [2, fig. 4].

Без учета свернутых листьев, которые скрыты на изображении, вершина «based on size» получила вес 4, «Networks Classifications» — вес 13.

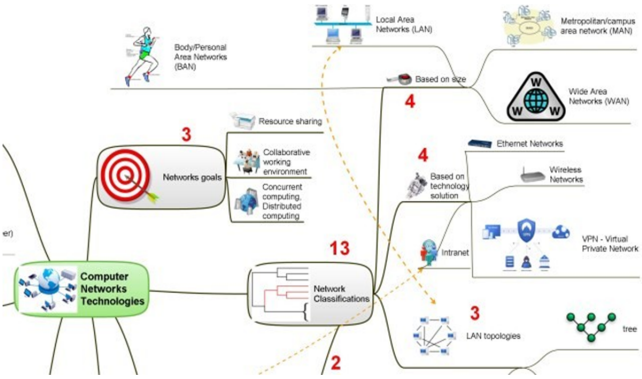

Рис. 1. Фрагмент интеллект-карты по теме «компьютерные сети» [2, fig. 4]

Все вершины данного фрагмента карты, получившие вес больше 1 перечислены в таблице 3.

Если учитывать не только листья, но и все промежуточные вершины (такие как «based on size»), тогда «Networks Classifications» получит вес 17.

Таблица 3. Список вершин фрагмента интеллект-карты

Узел интеллект-карты	**Вес**
Network Classifications	13
Based on size	4
Based on technology solution	4
LAN topologies	3
Networks goals	3
Data transmissions communication channel	2

5 Сравнение на основе весов вершин

В части 2 мы говорили о сравнении двух интеллект- карт с помощью сравнения двух ориентированных графов, без учета важности

(весов) вершин. Рассмотрим теперь способ сравнения на основе весов помеченных вершин, без учета возможных различий их соединений в графе.

Каждый пронумерованный термин предметной области может быть размещен на исследуемой интеллект-карте. Подсчитаем его вес, исходя из количества листьев, собранных в данной ветви дерева, как указано выше. Термины, не размещенные на интеллект карте, получают вес 0. Таким образом вся нужная нам информация будет записана как массив целых чисел a_i, где индекс массива i есть номер термина в списке (терминологическом словаре), а значение a_i — подсчитанный вес этого термина.

Такая модель содержания документов хорошо известна и активно используется в информационном поиске [10]. Наш массив весов есть вектор, характеризующий содержание данного документа (в нашем случае — интеллект-карты). Различие двух документов определено как расстояние в многомерном векторном пространстве. В простейшем случае используем евклидову метрику. То есть расстояние между двумя документами можно легко подсчитать как корень квадратный из сумм квадратов разностей соответствующих значений из двух массивов.

$$d(\mathbf{a}, \mathbf{b}) = \sqrt{\sum_i (a_i - b_i)^2} \tag{1}$$

Далее можно перейти к обратной величине и нормировать полученный результат к интервалу [0;1], чтобы говорить не про расстояние между векторами, а про их близость (сходство).

6 Требования к программному обеспечению

Программное обеспечение, которое будет выполнять проверку интеллект-карт должно запускаться на сервере. Необходима совместимость с системой управления обучения Moodle, подключение к ней как модуль/ плагин, чтобы получить доступ к интеллект- картам студентам, которые они будут загружать в виде файла или составлять в режиме онлайн. Для работы с загружаемыми файлами потребуется возможность распознавать стандартные форматы файлов наиболее популярных программ создания mind map.

Результат сравнения программа должна выдавать как в качественном виде (оценка) так и детально, в количественном, как результат сравнения графов. Оценка должна быть доступна как в

традиционной шкале оценивания знаний — от 2 до 5. Итоговая оценка за весь курс нужна также и в шкале ECTS (от A до F).

7 Выводы

Автоматическая оценка качества интеллект-карт, созданных студентами при освоении тем учебного курса может быть выполнена указанным способом. Вводимые ограничения, позволяющие решить эту задачу, заключаются в запрете на ввод текстов с клавиатуры. Подписи к узлам карты должны быть выбраны из списка, подготовленного заранее, — из терминологического словаря предметной области.

Необходимость ограничения текстового ввода требует отказаться от использования распространенных программ и онлайн-сервисов построения интеллект-карт. Фактически нужно разработать новое программное обеспечение или же модифицировать один из существующих программных пакетов, доступных по open source

лицензии. Возможно, для первых итераций следует ограничиться только текстовым представлением карты в режиме outline, как это реализовано в сервисе text2mindmap.

Литература

1. Liu, Y., Zhao, G., Ma, G., Bo, Y. (2014). The effect of mind mapping on teaching and learning: A meta-analysis. Standard Journal of Education and Essay, 2 (1), 17–31.
2. Dubinsky, A. (2019). Mind maps for education. In: Exploring the Mind's Eye: An Interdisciplinary Conference on Imagination, October 25–26, 2019, Bilkent University, Bilkent, Ankara, Turkey. URL: http://repo.dma.dp.ua/4447/
3. Дацун Н. Н. (2015). Совместное оценивание деятельности обучающихся в массовых открытых онлайн курсах: систематический обзор литературы. Мир науки, (3), 10–10. URL: https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN315.pdf
4. Siochos, Vasilis and Papatheodorou, Christos Developing a Formal Model for Mind Maps., 2011. In First Workshop on Digital Information Management, Corfu (Greece), 30–31 March 2011. [Conference paper] URL: http://eprints.rclis.org/15842/
5. Дубинский А. Использование диаграмм связей (mindmaps) в лекционных презентациях. // Сучасні тенденції навчання

природничо-математичних та технологічних дисциплін у загальноосвітній та вищій школі: [матеріали III Міжнародної науково-практичної онлайн- інтернет конференції, м. Кропивницький, 17–22 жовтня 2016 року] / Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. — 176 с.

6. Sanfeliu, A., Fu, K. S. (1983). A distance measure between attributed relational graphs for pattern recognition. IEEE transactions on systems, man, and cybernetics, (3), 353–362. doi: 10.1109/TSMC.1983.6313167
7. Bunke, H. (2000, September). Recent developments in graph matching. In Proceedings 15th International Conference on Pattern Recognition. ICPR-2000 (Vol. 2, pp. 117–124). IEEE. doi: 10.1109/ICPR.2000.906030
8. Рачковский Д. А. Быстрый поиск сходных графов по расстоянию редактирования // Кибернетика и системный анализ — 2019, Том 55 — № 6, с. 178–194.
9. Дубинский А. Г. Автоматизация подготовки учебного терминологического словаря // Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології в освіті та науці» Мелітополь, МДПУ, 13–14 червня 2019 р.
10. Дубинский А. Г. Некоторые вопросы применения векторной модели представления документов в информационном поиске // Управляющие системы и машины. — 2001. — Т. 2. — С. 77.

Automation of mind maps

Olexyi H. Dubinsky[0000−0001−8536−1603]

State Institution "Dnipropetrovsk Medical Academy of the Ministry of Health of Ukraine", 9, Vernadsky str., Dnipro, 49044, Ukraine

dubinsky@ukr.net

Abstract. The mind maps that students compile are subject to verification. To compare graphs, you need to develop an application that connects to the control system training on the server. To reduce the complexity of application development, you need to limit the choice of texts added by students to the knowledge map, the choice of terms from the thesaurus subject area.

Automatic assessment of the quality of intelligence maps created by students when mastering the topics of the course can be performed in this way. The restrictions imposed to solve this problem are the prohibition of entering texts from the keyboard. Signatures to card nodes must be selected from a list prepared in advance — from terminological dictionary of the subject area.

The need to limit text input requires abandoning the use of common programs and online services for building smart maps. In fact, it is necessary develop

new software or modify one of the existing software packages available under an open source license. Perhaps, for the first iterations it is necessary to be limited only to text representation of a card in the outline mode as it is implemented in text2mindmap service.

Keywords: knowledge map, verification automation, mathematical model of intelligence map, software.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 122–133
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 122–133

УДК 373.55.016:53]:004.896

Використання програмно-апаратного комплексу Arduino у шкільному фізичному експерименті

Віталій М. Задорожній

Криворізький природничо-науковий ліцей,
вул. Володимира Великого, 32 А, Кривий Ріг, 50000, Украина
vitaliy_zadorozhniy@ukr.net

Анотація. У статті розглядається застосування апаратно-програмного комплексу Arduino з метою: залучити учнів до вивчення таких предметів, як: фізика та інформатика; надати можливість вдосконалювати та розробляти власні інженерні ідеї. Результати дослідницької діяльності учнів можуть використовуватися під час викладання курсу фізики в профільній школі, насамперед при проведенні шкільного експерименту.

Ключові слова: учень, LEGO, Arduino, інженерія, фізика, лабораторна робота, дослідницька діяльність, рівноприскорений рух.

1 Вступ

Розвиток комп'ютерної техніки дозволив значно прискорити обмін інформацією в будь-якій сфері людської діяльності. В освіті використання персональних комп'ютерів дозволяє не тільки збільшити обсяг інформації, яку вчитель передає своїм учням, а ще й створювати власні методичні розробки, які дозволяють покращити засвоєння отриманої інформації за рахунок пристосування її до вікових особливостей, поглядів суспільства, інтелектуальних здібностей тощо. Також постійне вдосконалення програмного забезпечення дозволяє вчителям створювати програмні продукти, для розробки яких раніше потрібно було мати спеціальну інженерну освіту. Але потреби сьогодення вже вийшли за межі прискорення інформаційних процесів. Зараз важлива не тільки швидкість інформаційних процесів, але й їх автоматизація. Автоматизовані пристрої все частіше з'являються в нашому житті, тому сучасна освіта повинна не відставати від потреб суспільства.

Разом з технічним прогресом змінюються й методи дослідницької діяльності учнів. Залучаючи дітей до поглибленого вивчення фізичних процесів, важко обмежуватися тільки вивченням фізики

© *Віталій М. Задорожній*

з використанням традиційних методів та прийомів, навіть попри їх ефективність [2–5, 12], дослідники повинні мати певні знання з інформатики або інженерії. Метою статті є показати власний досвід поєднання фізики, інформатики, інженерії та елементів робототехніки в дослідженнях фізичних процесів учнями Криворізького природничо-наукового ліцею.

Вивчення роботів та робототехніки вже має велику популярність. Найпростішим та найзрозумілішим засобом для дослідження та створення роботів є набори LEGO. Вони не потребують особливих знань програмування та розуміння процесів, які відбуваються в пристроях, що забезпечують роботу моделей. Достатньо мати навички роботи з комп'ютером, конструктором та багату уяву. Але висока ціна обмежує доступ до моделювання роботів засобами LEGO. Пересічний учень має змогу моделювати на такому обладнанні тільки в рамках занять у гуртках і не може собі дозволити зробити власну модель та залишити її собі. Більш доступним за ціновою категорією є апаратно-програмний комплекс Arduino. Даний програмний комплекс дозволяє учню в більшій мірі проявити свою творчість, але разом з тим, і потребує більш глибоких знань з програмування та радіоконструювання.

Мета статті — показати можливості застосування елементів робототехніки в проектній діяльності учнів старшої школи та використання результатів їхньої роботи на уроках фізики. Для поєднання робототехніки з фізичними дослідженнями як засіб дослідження обрано апаратно-програмний комплекс Arduino. Учням пропонується виконувати проекти саме з датчиками та платами Arduino. Даний комплекс був розроблений викладачем італійського технічного інституту Массімо Банці (MassimoBanzi) ще у 2005 році для студентів інституту й названий на честь італійського короля Ардуіна [11]. Основна мета розробки комплексу — навчити студентів створювати електронні пристрої, але потім можливості даного комплексу вийшли далеко за межі звичайної інженерії.

2 Аналіз попередніх досліджень

Питання використання Arduino вже неодноразово розглядалося іншими педагогами. У статті Андрєєва А. М., Кулинича А. Г. [1] розглядається проблема використання інформаційних засобів у навчально-пізнавальній та науково-дослідній діяльності студентів — майбутніх учителів фізики — та учнів.

Висвітлено навчальні можливості апаратно-програмного комплексу Arduino у контексті підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів, зокрема, на конкретних прикладах показано можливість його використання для постановки і розв'язування фізичних задач, а також для створення студентами (учнями) власних інноваційних продуктів. Автори пропонують використовувати плати Arduino для вимірювання температури, освітленості та вологості в різних точках кімнати. А також отримання залежності опору фоторезистора від освітленості та опору терморезистора від температури. У своїй роботі наводять декілька прикладів проведення експерименту, що охоплюють різні теми (світлові та електричні явища, молекулярна фізика) Соменко Д. В. та Соменко О. О. аналізують переваги використання апаратно-обчислювальної платформи Arduino для створення навчального фізичного обладнання із застосуванням електронно-обчислювальної техніки [8]. Виділяють такі переваги комплексу, як: зручне програмне забезпечення з відкритим кодом для обробки результатів досліджень, доступність складових компонентів для виготовлення обладнання, можливість самостійно змінювати програмне забезпечення та складові обладнання для вимірювань. Наводять приклад експерименту для дослідження конвекції в рідині.

Мартинюк О. С. у своїй роботі розглядає актуальні проблеми розроблення методичних основ використання мікроелектронної схемотехніки в системі фахової підготовки студентів-фізиків. Описує можливості застосування платформи Arduino в науково-дослідній роботі з фізики та в процесі проектування й виготовлення нового навчального обладнання [7]. Пропонує використовувати таке обладнання для вимірювання вологості, температури, освітленості, швидкості, відстані та ін. Рекомендує використовувати різні датчики для вимірювання однієї величини для досягнення точного результату та використовує сторонні програмні продукти для обробки даних експериментів.

Серед закордонних викладачів, можна відзначити Кловіса Петрі та Фернандо Сантану Пачеко, педагоги з Бразилії, які в статті «Позаурочне проектне навчання з фізики: інтеграція Arduino до лабораторії» пропонують за допомогою платформи Arduino здійснювати експерименти з фізики із розділів оптики, термодинаміки та хвилі. Загалом пропонується 11 лабораторних робіт для виконання на факультативних заняттях [6]. Серед запропонованих робіт такі, як: заломлення та відбивання світла, сферична лінза, чутливе та приховане тепло, теплове розширення у твердих тілах і рідинах, фотоелектрична

енергія. Автори наводять приклади проведених експериментів учнями старшої школи.

Брайан Хуанг, інженер з освіти SparkFunElectronics та викладач середньої освіти США, розробив серію експериментів, заходів та лабораторних робіт для дослідження, вимірювання та аналізу явищ фізики на уроці із використанням недорогих мікроконтролерів та електроніки з відкритим кодом. На основі власних досліджень запропонував низку заходів, які показують наукові дослідження, використовуючи недорогу та легко доступну електроніку та обладнання [9]. Він описує два експерименти. Перший, з механіки, використовує власноруч виготовлений пристрій, який має назву «фотоворота». Другий, з теми «Теплові явища», використовує напівпровідниковий датчик температури.

3 Методи та прийоми

Програми Arduino пишуться на мові програмування C або C++ [10]. У концепцію Arduino не входять корпусні або монтажні деталі. Розробник вибирає метод установки й механічного захисту процесорних плат та компонентів розширення самостійно. Іншими виробниками випускається велика кількість різноманітних датчиків і виконавчих пристроїв, сумісних між собою та процесорними платами Arduino. Цими виробниками також випускаються набори електромеханічних елементів, орієнтованих на роботу спільно з платами Arduino, та розроблено спеціальні бібліотеки (програми), які пов'язують роботу апаратної та програмної частин.

Програмне забезпечення Arduino IDE дозволяє учням розробляти алгоритми (прошивки, скетчі) для мікропроцесорів та датчиків. Працюючи з комплексом, учні мають можливість побачити принципи зв'язку між програмним забезпеченням та пристроями, для яких воно розроблене. Творчість учнів завжди пов'язана з прикладним втіленням ідей. Під час створення роботів або автоматизованих пристроїв учні залучені до процесів, які відбуваються в технічних пристроях. Прикладні дослідження, проектування, конструювання, розробка технологій виготовлення — це перелік видів діяльності, до яких залучена дитина під час процесу створення нового або відтворення вже існуючого пристрою. Діти працюють з мікропроцесорами та іншою радіоелектронікою, виготовляють корпуси та деталі для пристроїв, розробляють та планують роботу рухомих частин. Таким чином видно, що використання Arduino дозволяє їм стати справжніми інженерами, проявити свою творчість та набути досвіду роботи з електротехнікою.

Працюючи з комплексом, дослідники постійно мають справу з електричним струмом. Варто відмітити, що найбільша напруга, яка використовується для живлення плат Arduino, не перевищує 12 В, що є цілком безпечно. А постійне підключення та відключення датчиків, використання резисторів, світлодіодів тощо дає можливість учням краще зрозуміти закони постійного струму, послідовне та паралельне з'єднання провідників. Розробку схем підключення можна проводити в два етапи. На першому етапі необхідно зробити теоретичну розробку за допомогою он-лайн сервісу tinkercad [13], у якому є майже всі датчики, що під'єднуються до плати Arduino UNO. Розробити та перевірити схему підключення. А вже потім, на другому етапі, працювати з реальними пристроями. Так можна уникнути пошкодження деталей або плати.

Кінцевим результатом вищевказаної дослідницької діяльності учнів є створення автоматизованого або керованого пристрою. Одним з варіантів підвищення якості вивчення фізики є залучення дітей до виготовлення вимірювальних пристроїв, які згодом можна використовувати під час проведення лабораторних робіт з фізики. Обробка даних мікропроцесором дає можливість з більшою точністю проводити вимірювання фізичних величин. Датчики Arduino дозволяють вимірювати атмосферний та механічний тиск, температуру, вологість, час, відстань, опір, напругу, силу струму, освітленість та ін., а також поєднання декількох датчиків з програмою написаною в середовищі Arduino IDE дає можливість визначити значення інших фізичних величин, наприклад, середньої швидкості руху.

4 Приклади використання готових проектів з Arduino під час фізичних експериментів

Одним із проектів, над яким працювали учні — «Дослідження рівноприскореного руху». Метою проекту є вимірювання часу рівноприскореного руху тіла. У звичайних дослідженнях вимірювання часу проводять за допомогою механічного секундоміру. Як правило, саме вимірювання часу дає найбільшу похибку під час досліджень через людський фактор (невчасне вмикання та вимикання секундоміру). Вимірювальний пристрій (Рис. 1) був зібраний на базі плати Arduino UNO та сумісних з нею елементів: сервоприводу та кнопки. Такий пристрій дозволяє з точністю до мікросекунд виміряти час руху. Результати вимірювань можна бачити на рідкокристалічному дисплеї, під'єднаному до плати. Такий пристрій можна використовувати

під час лабораторних робіт з темами «Визначення прискорення рівноприскореного руху» 10 клас, «Визначення середньої швидкості руху» 7 клас, «Визначення прискорення вільного падіння» 10 клас. Установка для вимірювання часу рівноприскореного руху (Рис. 2) складається з плати Arduino UNO , LCD-дисплея, сервоприводу, кнопки, пульта дистанційного керування, приймача інфрачервоних променів, жолоба, кульки та штатива з тримачем.

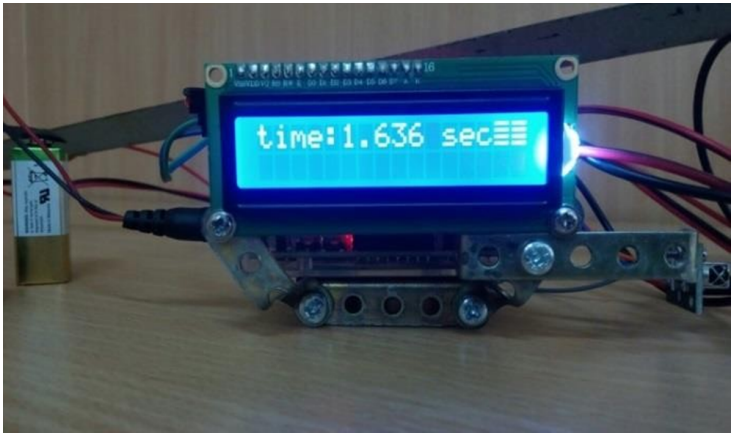

Рис. 1. Секундомір для вимірювання часу рівноприскореного руху

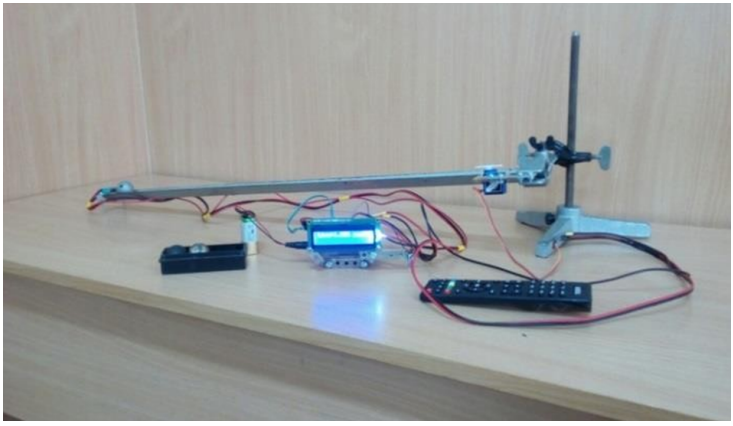

Рис. 2. Установка для вимірювання часу рівноприскореного руху

Вимірювання проводяться наступним чином: плата Arduino підключається до джерела живлення; кулька встановлюється в початкове положення; на пульті керування натискаємо кнопку початку руху в цей момент сервопривід розвертається на 900 і програма завантажена в плату починає відлік часу; коли кулька досягає кнопки, разом з натисканням, зупиняється відлік часу і зафіксований час можна бачити на дисплеї; за допомогою пульта керування повертаємо сервопривід у початкове положення; далі можна виконати наступний дослід. Зазвичай на лабораторній роботі кульку відпускають рукою і намагаються синхронно ввімкнути секундомір, а зупиняють відлік часу при ударі кульки об металевий циліндр. Саме такі дії призводять до великої похибки під час виконання досліджень. Результати досліджень наведені в таблицях 1 та 2.

Таблиця 1. Вимірювання часу рівноприскореного руху за допомогою пристрою на базі плати Arduino

№	t, с	$t_{\text{сер}}$, с	Δt, с	E, %
1	1.432	1.458	0.026	1.78
2	1.489		0.031	2.12
3	1.458		0	0
4	1.455		0.003	0.2
5	1.468		0.01	0.68
6	1.430		0.028	1.92
7	1.442		0.016	1.09
8	1.486		0.028	1.92
9	1.457		0.001	0.06
10	1.469		0.011	0.75
максимальна похибка 2.12%				

Проведені дослідження показують, що результати вимірювань, отримані за допомогою пристрою на базі плати Arduino, мають похибку в п'ять разів меншу ніж результати, які отримали за допомогою класичних вимірювань, що зазичай використовуються під час виконання лабораторних робіт. Можна зробити висновок, що використання мікроконтролерів дозволяє підвищити якість проведених експериментів.

Дану установку також можна використати для вимірювання прискорення вільного падіння. Для цього достатньо просто закріпити датчики на штативі вздовж вертикальної прямої (Рис. 4).

Таблиця 2. Вимірювання часу рівноприскореного руху класичним способом

№	t, с	$t_{\text{сер}}$, с	Δt, с	E, %
1	1.46	1.48	0.02	1.35
2	1.35		0.13	8.78
3	1.40		0.08	5.40
4	1.47		0.01	0.67
5	1.37		0.11	7.43
6	1.63		0.15	10.13
7	1.48		0	0
8	1.62		0.14	9.45
9	1.63		0.15	10.13
10	1.45		0.03	2.02
максимальна похибка 10.13%				

Крім виготовлення готової установки, працюючи над проектом, учні провели дослідження, зміст яких вийшов за межі навчальної програми профільної школи. Щоб дослідити значення прискорення вільного падіння, було взято п'ять кульок різної маси (Рис. 3).

Науковий метод дослідження, який для цього використано, має назву екстраполяція. Кидаючи в повітрі всі кульки по черзі, можна отримати значення прискорення вільного падіння у вакуумі, екстраполюючи залежність цього прискорення для кожної кульки в повітрі від зворотної величини їхньої маси. Тобто, можна визначити прискорення вільного падіння для кульки з нескінченною масою, а в такому разі можна знехтувати опором повітря на кульку. У якості тіл з різною масою використали звичайні кульки для настільного тенісу діаметром 40 мм.

Щоб вимірювання часу падіння різних за масою кульок дало максимально точний результат, бажано домогтися найбільшої різниці в масах кульок. Для зміни маси їх наповнили різним матеріалом (Рис. 3): найлегша використана кулька була порожня, а найважча — наповнена металом (дрібними цвяхами). Маси кульок були в межах від 3 г до 40 г.

До звичайного шкільного штативу зверху приєднали сервопривід із трубою, яку зафіксували тримачем (Рис. 4), знизу закріплено механічну кнопку, на яку падатиме кулька. За допомогою рухливих тримачів можна змінити відстань від точки запуску кульки до кнопки, експериментуючи з різною висотою падіння. Аби кулька влучала в кнопку, а також, щоб важка кулька не розбивалася об залізний тримач та підлогу, на кнопку закріплено щиток. Під час досліджень встановлено, що щиток на результати вимірювань не впливає. Через кабель підключено плату до ноутбука та завантажено на неї написану учнями програму, за алгоритмом якої і повинен працювати пристрій. Для вимірювання часу використано точність вимірювання у мікросекундах.

Рис. 3. Виготовлення кульок для вимірювання прискорення вільного падіння

Рис. 4. Установка для дослідження прискорення вільного падіння

Після налаштування пристрою таким чином, щоб кулька падала точно на кнопку без найменших відхилень, виміряли відстань та визначили час вільного падіння кульок. Під час досліджень виявлено, що час, за який падає одна й та сама кулька, відхиляється від свого середнього значення приблизно на 5 мс. Це пов'язано з тим, що кулька, падаючи вниз, може відхилятися від вертикалі, на якій знаходяться центральна вісь установки, через рухливі потоки повітря, або якщо штатив в момент запуску дещо коливається. Відхиляючись, кулька кожен раз попадає у різновіддалені від кнопки точки на щитку, через

що виникає затримка в часі. Також причиною різних значень часу є те, що Arduino обробляє інформацію, що надходить у процесор плати за різний час, внаслідок чого «таймер» на пристрої може спрацьовувати із затримками. Щоб мінімізувати розбіжність часу, провели по 15 вимірювань для всіх п'ятьох кульок та визначили середнє значення часу падіння. Також встановили затримку, яка виникає внаслідок обробки даних мікропроцесором, вона складає в середньому 8 мс.

Врахувавши вище сказане та опрацювавши результати вимірювань, визначили прискорення вільного падіння у вакуумі для кабінету фізики, у якому проводили дослідження. Отримане значення прискорення вільного падіння у вакуумі було рівним 9,8093 м/с^2. Дослідження представлене на конкурсі захисті науково-дослідницьких робіт Дніпропетровського відділення МАН, учень, що проводив дослідження, отримав високу оцінку журі та став призером конкурсу.

5 Висновки

Варто зауважити, що використання автоматизованих пристроїв є доцільним тільки для вимірювання деяких фізичних величин, і не слід ними замінювати всі класичні вимірювальні пристрої. Наприклад, під час виконання лабораторної роботи з темою «Визначення прискорення рівноприскореного руху» у 10-му класі, потрібно виміряти дві величини — час та шлях. Для вимірювання часу доцільно використати вище згаданий пристрій замість секундоміру, оскільки людський фактор дає суттєву похибку, яку неможливо розрахувати в подальшому, а використання лінійки дозволяє з високою точністю провести вимірювання, розрахувати похибку вимірювань та вдосконалити уміння та навики вимірювання довжини (ширини, висоти, шляху, відстані тощо).

Отже, використання апаратно програмного комплексу Arduino в навчальній та дослідницькій діяльності є ефективним інструментом підвищення інтересу до таких сфер діяльності, як: інформатика, інженерія, фізика. Комплексний підхід дозволить викликати інтерес в учнів до вивчення природничо-математичних наук, розв'язування сучасних проблем інженерії та електроніки, а також розвиватиме їхні творчі здібності. Робота над власними проектами дозволяє дітям проявити здібності та представити свої проекти на різних конкурсах, що додатково мотивує юних дослідників. Розроблені учнями пристрої дозволяють значно підвищити точність вимірювань під час проведення експерименту, підвищують рівень теоретичної

підготовки до лабораторної роботи, підвищують загальний інтерес до виконання лабораторної роботи учнями за рахунок осучаснення обладнання та формують нові уявлення про фізичні явища та процеси.

Література

1. Андрєєв А. М., Кулинич А. Г. Використання апаратно-програмного комплексу Arduino в інноваційній діяльності майбутніх учителів фізики та учнів. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/943
2. Анциферов Л. І. Практикум з фізики в середній школі: Дидакт. Матеріал : посібник для вчителя / Л. І. Анциферов, В. О. Буров, Ю. І. Дік. — К.: Рад.шк., 1990. — 176 с.
3. Гаврілов Д. В., Осадчук О. В., Звягін О. С., Основи комп'ютерного проектування та моделювання РЕА. Лабораторний практикум частина 1. URL: http://osadchuk_ov.vk.vntu.edu.ua/file/b8d2601c704a6b8add17860f1195774a.pdf
4. Задорожній В. М. Використання апаратно-програмного комплексу Arduino в дослідницькій діяльності учнів / Інноваційні технології навчання обдарованої молоді : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції — Київ : Інститут обдарованої молоді НАПН України, 2018. — 89–91 с.
5. Задорожній В. М., Прімас А. Ю. Електронний зошит для лабораторних робіт з фізики / Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : збірник наукових праць. Випуск X в 3-х томах — Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. — Т. 2 — 110–115 с.
6. Кловіс П., Фернандо С.-П. Позаурочне проектне навчання з фізики: інтеграція Arduino до лабораторії. URL: https://www.researchgate.net/publication/305908350
7. Мартинюк О. С. Вивчення основ мікроелектронної схемотехніки в системі фахової підготовки студентів-фізиків. URL: www.irbis-nbuv.gov.u/irbis_nbuv/cgiirbis_64
8. Соменко Д. В., Соменко О. О., Використання можливостей апаратно обчислювальної платформи Arduino в лабораторному практикумі з фізики. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Випуск 9 (1), Кіровоград — 2016, с. 173–184.

9. Хуан Брайан. Обладнання з відкритим кодом — мікроконтролери та фізична освіта — інтеграція DIY-датчиків та збір даних з Arduino / 122-га щорічна конференція та виставка ASEE, 14–17 червня 2015 р., Сіетл, Вашингтон.
10. Arduino [Електронний ресурс]. — URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Arduino
11. Історія створення Arduino [Електронний ресурс]. — URL: https://arduino.ua/art2-arduino_istoriya_sozdaniya
12. Лабораторне заняття, методика його підготовки і проведення [Електронний ресурс]. — URL: https://pidruchniki.com/70152/pedagogika/laboratorne_zanyattya_metodika_yogo_pidgotovki_provedennya
13. Tinkercad [Електронний ресурс]. — URL: https://www.tinkercad.com

The use of Arduino software and hardware in a school physical experiment

Vytaly M. Zadorozhnyi

Kryvyi Rih Natural Science Lyceum, 32 A, Vladimir the Great Str., Kryvyi Rih, 50000, Ukraine

vitaliy_zadorozhniy@ukr.net

Abstract. The article considers the use of hardware and software Arduino in order to involve students in the study of such subjects as: physics and computer science; provide an opportunity improve and develop their own engineering ideas. The article proves that the use of hardware and software Arduino complex in teaching and research activity is an effective tool for improvement interest in such areas of activity as computer science, engineering, physics. The study found that an integrated approach allows arousing students' interest in the study of natural sciences and mathematics, solving modern problems engineering and electronics, and developing them creativity. Work on your own projects allows children to show abilities and present their projects in various competitions, in addition motivates young researchers. Developed by students devices can significantly increase accuracy measurements during the experiment, increase the level of theoretical preparation for laboratory work, increase the general interest to perform laboratory work by students for due to the modernization of equipment and form new ones ideas about physical phenomena and processes. The results of students' research activities can used during the teaching of physics in a specialized school, especially during school experiment.

Keywords: student, LEGO, Arduino, engineering, physics, laboratory work, research activity, uniformly accelerated motion.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 134–147
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 134–147

УДК 37.091.12:005.963]:[792:811.112.2]

Zu Effekten zum Einsatz der Theaterprojekte im Lehrerausbildung

Michaela Kováčová[0000−0002−2529−9470]
Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice, 9,
Moyzesova Str., Košice, 04001, Slowakei
michaela.kovacova@upjs.sk

Abstract. In today's classrooms, teachers are often under great pressure — they not only have to prove themselves professionally but also as strong personalities. In teachers-training courses at universities, subject-related and didactic skills are often built up intensively, but there is a lack of support for personal and social skills, planning and management skills, and development skills.

Extracurricular theater projects can compensate for this shortcoming. The paper presents effects of several years of theater work on teaching students studying German as a foreign language. Theoretically, the contribution is firstly underpinned by the approach of the Canadian sociologist Erving Goffman (2003) about self-portrayal in everyday life, in which he points out a similarity between acting and social contact [3]. Second, it is based on the understanding of the "performative competence" by Wolfgang Hallet (2010). Both concepts are transferred to the social contact between teachers and learners.

The effects of the multi-year theater work on teaching students are qualitatively assessed in a group discussion with the student amateur actors, whereby the influences are focused on the promotion of language skills, social and management skills as well as on intercultural learning.

Keywords: German as a foreign language, theater projects, teacher training.

1 Lehrerkompetenzen und Theaterkompetenzen

Heutzutage scheint der Lehrerberuf in mehreren postkommunistischen Ländern an seiner Attraktivität für junge Menschen eingebüßt zu haben. Schuld daran ist nicht nur eine chronische Unterfinanzierung des Schulwesens, sondern auch eine hohe Belastung der Lehrkräfte. Fragt man junge oder angehende Lehrer nach ihren Problemen in der Schule, resultieren diese selten aus einem mangelnden Fachwissen, vielmehr stellt die Interaktion mit Jugendlichen und die damit zusammenhängenden Disziplinsprobleme für sie eine Herausforderung dar. In der Rangfolge der subjektiv empfundenen Unterrichtsprobleme spiegelt sich die Struktur der Lehramtsstudiengänge wider. Vergleicht man die bekannte Übersicht der Lehrerkompetenzen von Schart; Legutke [1, S. 69] mit den Studienplänen

© *Michaela Kováčová*

der philologischen Lehramtsstudiengänge, indem man den einzelnen Lehrerkompetenzen konkrete Fächer bzw. Module zuordnet, ergibt sich in Abb. 1:

Unterrichtsbezogene Kompetenzen	**Kommunikative Kompetenzen**	**Übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen**
fachliche K. – Sprach- und Literaturwissenschaft		erzieherische K. – Pädagogik?
fachdidaktische K. – Fachdidaktik	Sprachpraktika? Fachdidaktik? ???	personale und soziale K. – ?
diagnostische K. – pädagogische Psychologie, Fachdidaktik		Planungs- und Managementkompetenz – Schulpraktika ?
methodische K. – Schulpädagogik, Fachdidaktik		Entwicklungskompetenz – ?
Beherrschung von Lehr- und Lernformen – Fachdidaktik, Psychologie		
Beurteilungs- und Evaluationsk. – Fachdidaktik, Sprachwissenschaft		

Abb. 1. Lehrerkompetenzen nach Schart; Legutke [1, S. 69] und ihre Entwicklung innerhalb der Lehrerausbildung

Während der Förderung der unterrichtsbezogenen Kompetenzen in den Studienplänen relativ viel Raum gewidmet wird und dies innerhalb einer breiten Palette von Fächern bzw. Modulen erfolgt, bleibt es offen, ob und inwieweit die übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen im regulären Unterricht erworben ggf. weiterentwickelt werden können. Fragezeichen sind besonderes mit der Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen sowie mit der Entwicklungskompetenz verbunden. Im studentenzentrierten Unterricht können sie fächerübergreifend gestärkt werden, an Massenuniversitäten in überfüllten Seminaren sind die Bedingungen dafür jedoch eingeschränkt. Durch erlebnisgestaltpädagogische Methoden in Seminaren für kleinere Gruppen [6, 8], in Praktika, im Freiwilligendienst oder durch Freizeitprojekte kann aber dieses Manko ausgeglichen werden — u. a. durch die Theaterarbeit. Diese stellt nicht nur eine Beschäftigung für Schöngeister dar, sondern kann auch wichtige Anregungen für die Bewältigung des Alltags geben.

Bereits der kanadische Soziologe Erving Goffman wies in seinem Werk *The Presentation of Self in Everyday life/ dt. Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (2003) auf eine Ähnlichkeit zwischen dem Theaterspielen und sozialem Kontakt hin. Nach Goffman spielt jeder Mensch in der Interaktion mit seinem Gegenüber eine oder sogar mehrere „Rollen" (z. B. Lehrperson) und ist dabei bestrebt, einen möglichst positiven Eindruck zu hinterlassen. „Der Darstellungsakt" ereignet sich auf einer „Bühne", deren Ausstattung größtenteils standardisiert ist (z. B. ein mit Tischen, der Tafel und Plakaten ausgerichteter Klassenraum). „Der Darsteller" bedient sich dabei einer „persönlichen Fassade", worunter Goffman die Art des Auftretens versteht, das durch eine der „Rolle" entsprechende Kleidung, Gestik u. Ä. unterstrichen wird. Das Individuum schafft sich seine „persönliche Fassade" nicht nach eigenem Belieben, sondern wählt dabei (meistens) von den gesellschaftlich vorbestimmten Elementen aus. Wie bei einer Aufführung im professionellen Theater sollte die „persönliche Fassade" mit dem Bühnenbild übereinstimmen. (Die Lehrperson im Klassenraum sollte eine feste, nicht zu leise Stimme haben, durch ihre Gestik die wichtigsten Lerninhalte unterstreichen, eine nicht zu informelle Kleidung tragen usw.). Für die Darstellung seiner Rolle hat jeder Mensch zwei „Ausdrücke" zur Verfügung: den Ausdruck, den er sich selbst gibt (verbale Aussagen), und der Ausdruck, den er ausstrahlt (durch Kleidung, Mimik, Gestik, Verhalten etc.). Letzterer ist wesentlich schwieriger zu kontrollieren, aber sehr wichtig, weil das Publikum die Glaubwürdigkeit der verbalen Aussagen bzw. den Darsteller nach seiner Ausstrahlung, nach dem Eindruck einschätzt, den er hinterlässt. Goffman beschreibt das alltägliche Theaterspielen als „impression management" also als Versuch, die eigene Erscheinung durch Verwendung besonderer Zeichen mit entsprechenden Konnotationen zu kontrollieren [11, S. 96–98]. Auch wenn Goffman es nicht ausdrücklich sagt, ist es naheliegend, dass Individuen innerhalb ihrer Sozialisation eine Kompetenz erwerben sollten, die ihnen ermöglicht, ihre Ausstrahlung zu managen.

An diesen Gedanken scheint das Konzept der „performativen Kompetenz" von Englischdidaktiker Wolfgang Hallet anzuknüpfen, auch wenn er „die performative Kompetenz" breiter als „impression management" definiert, nämlich als „*ein Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin zu reflektieren*" [4, S. 5]. Es ist einleuchtend, dass Theaterprojekte den Erwerb „der performativen Kompetenz" unterstützen können, denn auch in ihnen geht es um die Inszenierung sozialer Interaktion und um die

spielerische Erprobung individueller Performanzen [4, S. 5]. Dies erfolgt aber auch in anderen schulischen Kontexten, die mit Konzepten von ‚Inszenierung' und ‚dramatischem Spiel' arbeiten [4, S. 5]. Im Unterricht haben sie eine lange bis ins Mittelalter reichende Tradition, in der modernen Fremdsprachenpädagogik haben sie sich in Europa aber erst in den 60-er Jahren durchgesetzt. Seit dieser Zeit wurden Effekte vom Einsatz der Dramapädagogik im FSU mehrmals evaluiert. Die wichtigsten Ergebnisse neuerer Untersuchungen werden in den folgenden Absätzen präsentiert.

Die positiven Effekte vom Einsatz des Theaters im Fremdsprachenunterricht sind aber vielfältiger und man kann sie drei Bereichen zuordnen.

1) Im Bereich der kommunikativen Kompetenz werden Wortschatzerweiterung [7, S. 77] und Festigung grammatischer Strukturen beobachtet, wobei die Diskrepanz zwischen Regelwissen und Sprachkönnen größtenteils überwunden wird [9, S. 39]. Infolge des wiederholten Transfers vom Regelwissen beim Vorspielen von Repliken und seiner Verbindung mit Emotionen werden die Phrasen bzw. Satzmuster nicht so schnell vergessen [2], was die Sprachgewandtheit und Erschließungsstrategien positiv beeinflusst [7, S. 77]. Neben der verbalen wird auch die nonverbale Kommunikation entwickelt. Da der Dramapädagogik ein Menschenbild zugrunde liegt, welches den Lernenden als ganzen Menschen ernst nimmt, wird Aufmerksamkeit auch dem Körperlichen, Visuellen und Non-Verbalen in der Performanz und beim Spracherwerb geschenkt [10, S. 8]. Die Bühnenkommunikation in ihrer Begleitung durch Gesten und Mimik ähnelt mehr der realen Kommunikation als das reine Vorlesen vorbereiteter Dialoge, das im Fremdsprachenunterricht immer noch sehr vorkommt. Die Lernenden eigenen sich dadurch an, non-verbale Kommunikationsmittel im Hinblick auf ihre Wirkung bewusst und kulturangemessen zu gebrauchen [7, S. 83].

2) Im Bereich des interkulturellen Lernens ermöglichen dramapädagogische Verfahren Spielräume für Begegnungen zwischen Kulturen in der Auseinandersetzung mit literarischen Artefakten zu betreten [10, S. 8]. Sie regen zum Kulturvergleich und Reflexion der eigenen Orientierungsmuster auf verschiedenen Ebenen der Kultur an. Mit den Lernenden kann man z. B. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Kommunikations- und Interaktionsmuster ebenso wie auf der Ebene von Werten und sozialen Normen besprechen oder darüber diskutieren, wie ein Anlass zu verschiedenen Reaktionen führen kann. Dabei ist wichtig, die Rolle des Situationskontexts, des

Milieus und der Persönlichkeitsmerkmale in Betracht zu ziehen, um Stereotypenbildung zu vermeiden.

3) Im Bereich der Persönlichkeitsbildung bieten Theatermethoden die Chance durch Rollenübernahme eine übliche Perspektive zu verlassen und alternative Handlungsentwürfe zu erproben bzw. „durchzuspielen" [9, S. 39]. Außerdem werden Empathie, die bereits erwähnte performative Kompetenz und zu einem gewissen Grad auch Extraversion gefördert. Da die Vorbereitung und Aufführung von Theaterstücken meistens Gruppenarbeit verlangt, werden auch andere soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit, komplexe Aufgaben zu planen und zu managen, trainiert.

Eine Überschneidung zwischen den durch die Theaterarbeit geförderten Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen und den Lehrerkompetenzen ist offensichtlich. Überschneidungen sieht man besonders im Bereich kommunikativer, personaler und sozialer Kompetenzen.

2 Untersuchung: Forschungsfragen, Korpus und Methodik

Die genannten positiven Effekte wurden in den schulischen Fremdsprachenunterricht betreffenden Untersuchungen erhoben. Wie aber der dramapädagogische Ansatz auf Erwachsene wirkt, welche Effekte sich erwarten lassen, wenn Inszenierungen entkoppelt vom regulären Unterricht, d. h. thematisch mit dem Lehrstoff nicht verknüpft sind und durch andere Übungstypen nicht unterstützt werden, bleibt bisher offen. Ein Forschungsdesiderat ist auch der Transfer der Theaterkompetenzen in den Lehrerberuf, den es aber geben könnte, wie in den vorigen theoretischen Absätzen begründet wurde. Die Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung lauten deswegen: Welche berufsbezogenen Kompetenzen können angehende Sprachlehrer durch Theaterprojekte erwerben? Wie gelingt ihnen der Transfer des erworbenen Könnens in die Schulpraxis?

Die Untersuchungspersonen sind Lehramtsstudierende der Germanistik und anderer Philologien, wobei ein Teil von ihnen im deutschsprachigen Theaterensemble KA:SCHAU an der UPJŠ mitwirkt. Die Theatergruppe wurde 2014 von dem damaligen DAAD-Sprachassistenten Jan König gegründet. Das Ensemble ist relativ stabil, die Befragten beteiligen sich an Theaterprojekten bereits seit Jahren und realisierten während ihrer Studienzeit die Inszenierungen: H. von Kleist: *Der zerbrochene Krug*, J. Hašek/E. E. Kisch: *Die Reise der Lanna 8*, M. Frisch: *Biedermann*

und die Brandstifter, A. Schnitzler: *Liebelei*. Nach dem Studienabschluss gründeten einige Mitglieder einen Verein *Kunstatelier*, der sich weiterhin der Inszenierung von Theaterstücken in der deutschen Sprache widmet, wobei die Stücke immer experimentell werden.

Die Theaterstücke werden vor einem nicht-deutschsprachigen Publikum aufgeführt, was eine intensive Textbearbeitung erforderlich macht. Seit 2016 leistet die Gruppe selbständige Theaterarbeit; d. h. sie bereitet die Vorstellungen ohne Unterstützung von Dozenten und professioneller Theaterleute vor, in eigenständiger Regie und Textbearbeitung, mit selbstentworfenen Requisiten und Kostümen. Auch das nötige Kulturmanagement und Öffentlichkeitsarbeit liegen in den Händen von Studierenden.

Die Wahl der Forschungsmethoden bedingten der Gegenstand der Forschung sowie eine kleine Anzahl möglicher Probanden. Diese Gegebenheiten führten zur Verwendung qualitativer Methoden. Um ein möglichst objektives Bild über die erworbenen Kompetenzen der studentischen Laienschauspieler und ihren Transfer in den Universitätsalltag zu bekommen, wurden zwei Erhebungsverfahren eingesetzt, die eine Selbsteinschätzung wie auch eine Fremdeinschätzung erlauben. Der Selbsteinschätzung liegt eine Gruppendiskussion zugrunde, die mit fünf Mitgliedern der Theatergruppe am im Probenraum des Theaters stattfand. Diese Methode wurde wegen ihrer Offenheit eingesetzt und hatte zum Ziel, die Effekte der Teilnahme an Theaterprojekten in ihrer Breite zu erfassen, d. h. auch diejenigen zu ermitteln, die in der Fachliteratur nicht erwähnt werden. Komplementär dazu wurde eine Inhaltsanalyse von Zeugnissen aus Unterrichtspraktika im Hinblick auf das Unterrichtsverhalten durchgeführt. Diese wurden als Quellen der Fremdeinschätzung genutzt. Elemente der Fremdeinschätzung kamen jedoch auch in der Gruppendiskussion vor, da die Diskussionsteilnehmer in ihren Gesprächsbeiträgen das Verhalten ihrer Kommilitonen schilderten und beurteilten. Wegen der bisher nicht abgeschlossenen Auswertung der Praktikumszeugnisse beschränkt man sich in dem vorliegenden Beitrag jedoch nur auf die Darstellung der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion.

3 Ergebnisse

Entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen lassen sich die Aussagen der Befragten den thematischen Bereichen: 1) Sprachkompetenzen, 2) personale Kompetenzen, 3) projektbezogene Kompetenzen — soziale Kompetenzen und Planungs- und Managementkompetenz zuordnen.

3.1 Sprachkompetenzen

Der erste von der Gruppe erwähnte Effekt der Theaterprojekte war, dass sie eine andere Einstellung zur Fremdsprache gewonnen haben. Deutsch sehen sie nicht mehr nur pragmatisch als eine nützliche aber anspruchsvolle, schwere Sprache, sondern sie nehmen es als etwas Angenehmes wahr und erleben Freude an der Spracharbeit. Außerdem hat sich die Sprache für sie durch das Agieren auf der Bühne „vermenschlicht" [Gruppendiskussion (GD) 00:40–01:50]. Diese neue Sichtweise beeinflusst positiv ihre Motivation Deutsch zu lernen. Diesen Effekt nannten zwei Gesprächsteilnehmer (GTN), die ihre Sprachkompetenzen als nicht sehr gut einschätzen sowie ein GTN mit sehr guten Deutschkenntnissen, der das Studium ohne Theater abbrechen würde.

Die Motivation kann weiterhin durch Gastspielreisen ins Ausland und die dortige Anwendung der Sprachkenntnisse in realen Situationen erhöht werden [GD 02:12–02:56]. Diese Folge der Theaterarbeit erwähnte ein GTN jedoch im Zusammenhang mit seinen vorigen Erfahrungen mit Theaterprojekten an der Sekundarstufe I.

Eine nicht zu unterschätzende Folge der Teilnahme an Theaterprojekten ist die bessere Selbsteinschätzung eigener Sprachkompetenzen nicht nur bei Germanistikstudenten sondern auch bei Studierenden anderer Philologien, die einmal Deutsch gelernt haben, sich aber in Theaterprojekten als sog. falsche Anfänger fühlen [GD 05:12–05:25]. Wie es ein Gesprächsteilnehmer ausdrückte: *Beim Theaterspiel erfahre ich, was ich in der Sprache alles schon kann und was mir noch fehlt, wo noch Verbesserungsbedarf besteht.*

Obwohl die Laienschauspieler sich eigener Sprachmängel bewusst sind, führt eine intensive Auseinandersetzung mit Texten zu einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung [12, S. 199], die sich im Abbau von Angst vor schwierigen Texten demonstriert und die Bereitschaft zum autonomen Lernen erhöht. Ein Gesprächsteilnehmer drückte es in folgenden Worten aus:

Beim Kleist, aber auch bei Lanna, habe ich erfahren, dass ich auch die Texte, die in einer schweren Sprache geschrieben sind, die heute schon out ist, meistern kann. Das hat mich motiviert, meine Sprachkenntnisse auszubauen. Heute lese ich jeden Tag Zeitung — die Süddeutsche oder die Zeit [GD: 41:22–41:34].

Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass das Ensemble vor einem nichtdeutschsprachigen Publikum spielt und daher die Originaltexte vereinfachen muss, ist bei jedem Stück eine intensive Textarbeit im Vorfeld notwendig, was das Textverstehen verbessert. Nach den Aussagen der Befragten können

sie das Wesentliche im Text besser erkennen und sich folglich darauf konzentrieren [GD: 11:28–13:42, 14:22–15:31].

Durch die Arbeit mit dramatischen Texten bekommen die Theaterleute mehr Sprachinput als im regulären Unterricht. Nach der Selbstbeobachtung trägt das zu Erweiterung des Wortschatzes und Festigung grammatischer Strukturen bei, was mit Befunden aus der Sekundärliteratur korrespondiert. Das Wortschatzlernen wird beim Theaterspielen nicht als stures Vokabelpauken erlebt, sondern verläuft eher unbewusst. Überdies, bedingt durch den Inhalt der Stücke (Schifffahrt, Kriminalität), lernen Studierende Wortfelder, auf die sie im Studium sonst kaum stoßen würden. Das Wortschatzlernen erfolgt hier im Kontext. Die Laienschauspieler erwerben in Repliken ganze Chunks, also vorgefertigte Sprachmuster, die sie in der spontanen Kommunikation als Ganzes abgerufen oder von Texten, die sie auswendig wissen, filtern sie das gesuchte Lexem heraus [GD: 40:00–41:22, 42:00–43:16].

Mir passiert z. B. dass, wenn wir an der Uni reden oder auch untereinander deutsch sprechen, und ich merke, dass mir ein Wort fehlt, da läuft irgendwo im Hintergrund, in meinem Kopf der Text des Theaterstücks. Ich höre die Stimme von Palo und seine Replik. Das geht mir durch den Kopf und da greife ich mir etwas heraus [GD: 42:00–42:17].

Eine ähnliche Feststellung betraf auch syntaktische Strukturen. Da diese im Text wiederholt vorkommen und bei den Proben aktiv angewendet werden, prägen die Darsteller sie sich gut ein und sind folglich imstande sie in einer alltäglichen Situation problemlos zu gebrauchen oder leicht zu modifizieren [GD: 46:55–47:10].

Fokussiert man sich auf produktive Sprachkompetenzen, konkret das Sprechen, wurde als erster wichtiger Schritt Abbau von Sprechangst erwähnt [GD: 02:57–04:12, 06:45–08:12].

Vor dem Theater hatte ich schreckliche Angst vor der Klasse überhaupt etwas zu sagen. Mein Deutsch war nicht so katastrophal, aber schon das Gefühl, dass alle einen anschauen, hat mich so paralysiert, dass ich keinen zusammenhängenden Satz sagen konnte. Deshalb wollte ich am Anfang kein Theater spielen, obwohl Patrik wollte, dass ich mich der Theatertruppe anschließe, aber ich meinte: „Nein, das geht nicht, vor so vielen Menschen zu stehen, es wird ein riesiger Stress sein." Dann bin ich aber doch gekommen und bereits bei den Proben hat es Spaß gemacht [. . .] Ich hatte allmählich die Sprechangst abgebaut. Beim Spielen selbst, bei der Premiere hatte ich aber Angst: „Was passiert, wenn ich einen Fehler mache? Wenn ich etwas falsch sage oder falsch zeige" Doch dann kamen gute Rückmeldungen von

Zuschauern und ich meinte: „So schrecklich konnte es ja nicht sein". Seitdem habe ich auch keine Angst in Seminaren mitzureden [GD: 06:45–08:12].

Ferner hat ein bilingualer Befragter konstatiert, dass er sich das Murmeln abgewöhnt hätte und nun auf eine deutliche Aussprache achte [GD: 37:44–38:32].

3.2 Personale Kompetenzen

Die wohl wichtigste personale Kompetenz, von der die Diskussionsteilnehmer überzeugt sind sie dank des Theaterspielens erworben zu haben, ist die bereits erwähnte „performative Kompetenz". Da ihnen das theoretische Konzept nicht bekannt ist, nutzten sie in der Gruppendiskussion dafür die Ausdrücke *Präsentationskompetenz, die Macht, Menschen zu fesseln, Fähigkeit, das Interesse des Publikums bewusst auf etwas zu richten, Selbstreflexion verbunden mit der Verhaltenskontrolle, selbstsicheres Auftreten.* Sie beschrieben sie relativ ausführlich und kehrten zu dem Thema wiederholt zurück [GD: 06:06–06:14, 10:35–10:44, 11:05–11:21]. Im Gespräch berührten sie auch das „impression management", ohne Goffmans dramaturgischen Ansatz zu kennen [GD: 49:23–49:40]. Dabei erwähnten sie ausdrücklich die zwei „Ausdrucksarten", aufgrund derer der Gesamteindruck entsteht:

Es ist viel mehr als nur der Text, worauf Sie achten müssen. Sie müssen darauf achten, wie Sie nach außen wirken. Ich weiß z. B., dass ich auf meine Körperhaltung achten muss, weil ich mich krümme. Es sind sehr viele Faktoren, die man berücksichtigen muss, damit das Ergebnis passt [GD: 37:11–37:42].

Zugleich war die performative Kompetenz die einzige „Theaterkompetenz", die in den Schulalltag transferiert wurde. Eine Gesprächsteilnehmerin führte als Beispiel diese ihre Beobachtung an:

Heute im Schulpraktikum — ich weiß nicht, ob es mit dem Theater zusammenhängt, aber vielleicht doch — denn beide meine Studienkolleginnen sind nicht besonders extrovertiert — aber Aďka spielt Theater und Helena nicht. Als Aďka den Unterricht machte, stand sie vor der Klasse, ging zwischen den Bänken, kontrollierte die Schüler und Helena ging zum Lehrerpult setzte sich hin und war die ganze Zeit hinter diesem Lehrertisch. Und man konnte es sehen, es war einfach im Unterricht zu spüren, dass die Schüler Aďka respektiert haben … als sie sagte, sie sollen an die Tafel gehen, standen sie auf und gingen hin. Und bei Helena… ihr haben sie auf der Nase herumgetanzt. Ja vielleicht hängt es auch damit zusammen, dass

wir beim Theaterspielen lernen vor Menschen auftreten und erfahren, dass wir eine Macht haben, andere zu beeinflussen [GD: 36:14–37:10].

Im weiteren Gespräch wurde eine Ähnlichkeit zwischen dem Theaterspielen und der Psychohygiene im Lehrerberuf konstatiert. Ebenso wie die Schauspieler eine Rolle im Theater einnehmen, nach der Vorstellung aber abgeben können/müssen, sind auch für die Lehrer die Rollendistanz, Unterscheidung zwischen Privatem und Beruflichem sowie die Fähigkeit, sich gegenüber den schulischen Problemen nach dem Arbeitsengagement zu distanzieren ein Zeichen der Professionalität [GD: 53:15–54:49] und können als Strategien zur Stressbewältigung aufgefasst werden [12, S. 228]. In dieser Art der Betrachtung des Lehrerberufs kann man auch eine Transferleistung erkennen.

Neben der performativen Kompetenz verbesserten sich dank der Teilnahme an Theaterprojekten auch andere personale Kompetenzen wie die Stressresistenz, Improvisationsfähigkeit und Schlagfertigkeit [GD 31:53–32:12]. Diese Kompetenzen wenden die Gruppenteilnehmer auch im Studium an, sie helfen ihnen z. B. beim Vortragen von Referaten. Insbesondere die Schüchternen beobachten bei sich eine Entwicklung in dem Bereich [GD 83:06–84:02]. In Bezug auf den Lehrerberuf wurde referiert, dass die erworbene Improvisationsfähigkeit sich v. a. bei Reaktionen auf unerwartete Schülerfragen als nützlich erwies [GD: 85:10–85:46].

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil des Theaterspielens für junge Menschen, die an der Bildung der eigenen Identität arbeiten, ist die Möglichkeit, andere Lebensentwürfe bzw. Identitäten auszuprobieren und dadurch neue, bisher nicht ausgelebte Merkmale ihrer Persönlichkeit kennenzulernen. Eine klare Vorstellung von sich selbst, von eigenen Gaben und Fähigkeiten hilft das Verhaltensrepertoire zu erweitern. Ein Beispiel dafür lieferten die Befragten im folgenden Dialog:

— *Diejenigen, die Theater spielen, können mehrere Leben, Situationen, Berufe ausprobieren.*

— *Vielleicht nicht nur Berufe — wenn ich dich ergänzen darf — sondern auch Emotionen. […] Jetzt hast du erfahren wie es ist, ein Brandstifter zu sein, wie es ist, ein Arschloch zu sein. […] Vielleicht ist es auch gut, diese Seite kennenzulernen und es zu verstehen. […]*

— *Ich glaube dem Patrik hat es sehr geholfen, dass er jetzt eine negative Figur spielte. Er war immer so unterwürfig, immer hilfsbereit. Jetzt kann er auch Nein sagen, kann sich besser durchsetzen. Auch im Schulpraktikum, das war an einer Fachschule, wo die Schüler, lauter Jungs, null Interesse an Deutsch haben, konnte sich Patrik durchsetzen. Er strahlte Autorität aus* [GD: 59:03–61:44].

Die Persönlichkeitsentwicklung, erfolgreiche Theatervorstellungen mit einer positiven Resonanz beim Publikum hatten einen positiven Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Darsteller [GD 63:48]. Die Theaterarbeit vertiefte ihre —Selbstkenntnis und trug zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei [GD: 66:54–68:18].

3.3 Projektbezogene Kompetenzen — soziale Kompetenzen und Planungs- und Managementkompetenz

Die Vorbereitung und Aufführung eines Theaterstücks stellt im gewissen Sinne ein Projekt dar. Daher wurden unter den Effekten der Theaterarbeit auch solche erwähnt, die man in Didaktik mit dem Projektunterricht assoziiert. Integrative Arbeitsprozesse verlangen nämlich Teamarbeit [GD: 06:34–06:35], die Fähigkeit, mit anderen Institutionen bei der Produktion zu kooperieren [GD: 73:04–74:14] und vernetztes Denken in komplexen Zusammenhängen. Hervorgehoben wurden die immer effektivere Selbstorganisation inklusive des Zeitmanagements [GD: 73:34–73:44] und Mitverantwortung, was sich im Einhalten von Vereinbarungen, in der gewissenhaften Vorbereitung für die Proben und in der Pünktlichkeit zeigte [GD: 77:05–79:46].

4 Fazit

Die festgestellten Effekte korrespondieren mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen über den Einsatz von Inszenierungsmethoden im Unterricht. Allerdings wurden außerdem auch einige neue, bisher unerwähnte Vorteile wie bessere Selbsteinschätzung eigener Sprachkompetenzen und eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Meistern von sprachlichen Herausforderungen eruiert. Infolgedessen, dass die letzte Inszenierung von Studierenden eigenständig vorbereitet und gemanagt wurde, konnten noch weitere positive Effekte in Form von Projektkompetenzen erzielt werden, die bei Evaluationen dramapädagogischer Verfahren nicht genannt wurden.

Alle drei ermittelten Bereiche — Sprachkompetenzen, personale Kompetenzen sowie Managementkompetenzen — haben einen Bezug zum Beruf des Sprachlehrers [5]. Leider berichteten die Diskussionsteilnehmer nur selten über den Transfer der Theaterkompetenzen in die Unterrichtspraxis. Diese Tatsache kann man als Beweis für die Schwierigkeit des Transfers zwischen diesen zwei Feldern interpretieren, sie könnte aber auch als Indiz dafür gesehen werden, dass die Transferleistung braucht, durch einen expliziten Hinweis auf die Ähnlichkeit des Theaterspiels und der Lehrerarbeit angeleitet zu werden. Ein anderer Grund, warum die Befragten

nur wenige Transferfälle nannten, könnte auch darin liegen, dass sie wenig Berufserfahrung haben und als Lehrer ein paar Stunden leiteten. Dennoch gibt es Beispiele, dass die erworbene performative Kompetenz, antrainierte Improvisationsfähigkeit und Assertivität auch im Schulalltag angewendet werden.

Um die Aussagekraft der Ergebnisse richtig einzuschätzen ist noch wichtig zu bemerken, dass die Gesprächsteilenehmer sich auf die eigene Entwicklung fokussierten, sich aber nicht mit ihren Kommilitonen verglichen. Daher kann keine eindeutige ungestörte Kausalitätsbeziehung zwischen dem Theaterprojekt der subjektiv erlebten Steigerung der beschriebenen Kompetenzen hergestellt werden. Es muss jedoch zugestanden werden, dass die Erklärungen der Gruppenteilnehmer plausibel klingen und deshalb erlauben einen kausalen Zusammenhang anzunehmen. Mehr Sicherheit in dieser Frage bringt die Einbeziehung der Fremdeinschätzung von den Betreuern der Schulpraktika. Aus ihnen lässt sich auch ein Vergleich zwischen der Ziel- (studentische Laienschauspieler) und der Kontrollgruppe (Studierende ohne Theatererfahrung) ableiten.

Literatur

1. Fedáková, K.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in die Fachdidaktik und -methodik*. Košice 2015.

2. Folprechtová, J.: *Dramapedagogické postupy při výuce cizích jazyků*, in: *Pedagogika v praxi*. Olomouc 2012, S. 60–90.

3. Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München 2003.

4. Hallet, W.: *Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht*, in: *Scenario. Journal for Drama and Theater in Foreign and Second Language Education IV (2010)/1*, S. 5–14. URL: http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de (Zugriff am 8.3.2020).

5. Helmke, A.: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze 2010.

6. Lenčová, I.: *Gestaltpädagogische Ansätze im Fremdsprachen-unterricht*, In: Janík, T.; Knecht, P. (Hgg.): *New Pathways in the Professional Development of Teachers/ Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-inne/n*. Münster 2010, S. 134–140.

7. Passon, J.: *Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung Theater- und Dramapädagogischer Ansätze*, in: Hallet, W.; Suhrkamp, C. (Hgg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier 2015, S. 69–86.
8. Puchalová, I.; Ďzambová A.: *Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht*, in: *Zborník príspevkov z konferencie Cudzie jazyky komunikatívne — efektívne — kvalifikovane 20.–21. mája v Košiciach*. Košice 2004, S. 315–320.
9. Surkamp, C. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze — Methoden — Grundbegriffe*. Stuttgart 2010.
10. Surkamp, C.; Hallet, W.: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung*, in: Hallet, W.; Suhrkamp, C. (Hgg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier 2015, S. 1–18.
11. Šubrt, J.; Balon, J.: *Soudobá sociologická teorie*. Praha 2010.
12. Wisniewski, B.: *Psychologie für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2013.

До питання ефекту від використання театральних проектів у освіті вчителів

Міхаела Ковачова[0000−0002−2529−9470]

Університет ім. Павла Йозефа Шафарика в Кошицях,
вул. Мойзесова, 9, Кошице, 04001, Словаччина

michaela.kovacova@upjs.sk

Анотація. У сучасних класах вчителі часто знаходяться під великим тиском — їм не лише удосконалюватися у професійному сенсі, але й як сильні особистості. На навчальних курсах для викладачів в університетах навички, які пов'язані з фахом та дидактичні навички формуються як правило інтенсивно, а от недостатньою виявляється підтримка особистісних та соціальних навичок, навичок планування та управління та навичок розвитку.

Проекти позакласних театрів можуть компенсувати цей недолік. У статті представлені результати декількох років використання проектів позакласних театрів та їх вплив на навчання студентів німецької мови як іноземної. Теоретичним підгрунтям цієї практики є, по-перше, запропонований канадським соціологом Ервінгом Гофманом (2003) підхід щодо самопредставлення особистості у повсякденному житті, де він вказує на подібність між акторською діяльністю та соціальним контактом. По-друге, дослідження базується на трактуванні "перформативної компетентності" Вольфгангом Халле (2010). Обидві концепції переносяться на соціальний контакт між вчителями та учнями.

Результат багаторічної роботи з проектами позакласних театрів у процесі навчання студентів німецької мови вимірюється у якісних показниках

у дискусії з групою акторів-аматорів, при чому увага фокусується на впливах на розвиток мовної, соціальної та управлінської компетенції, а також на міжкультурному навчанні.

Ключові слова: театральні проекти, підготовка вчителів, німецька мова як іноземна.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 148–164
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 148–164

УДК 373/378:004

Проектування змісту інформаційно-консультативного середовища закладу освіти

Олена О. Лаврентьєва[0000−0002−0609−5894],
Олександр І. Кучма[0000−0003−0659−2599],
Людмила М. Скрипник[0000−0003−4615−1384]

Криворізький державний педагогічний університет,
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, 50086, Україна

helav68@gmail.com, k_machinery@kdpu.edu.ua

Анотація. У статті сформульовано визначення інформаційно-консультативного середовища закладу освіти. На підставі семантичного аналізу вхідних категорій було встановлено, що таке середовище є відповідною частиною інформаційного освітнього суспільства, в межах якого стає можливим обмін інформацією та консультаційною підтримкою суб'єктів навчального процесу та інших зацікавлених сторін засобами комп'ютерно зорієнтованих технологій. Таке середовище є освітнім, інформаційним, комунікативно зорієнтованим, професійно зорієнтованим, розвивальним, рефлексивно-контекстним та рефлексивно-активним середовищем інноваційного розвитку.

Уточнено смисловий та функціональний зміст інформаційно-консультативного середовища закладу освіти. Проаналізовано компоненти такого середовища, які охоплюють: соціальний, що забезпечує задоволення й розвиток потреб суб'єктів освітнього процесу у консультативній допомозі в організації освітньої та професійної діяльності; просторово-предметний, який визначає його просторовий дизайн, із взаємопов'язаністю різних елементів, а також апаратної й програмної частин ІКТ; психолого-педагогічний, що передбачає педагогічне й методичне забезпечення задля реалізації цілей функціонування середовища. Охарактеризовано критерії оцінки якості інформаційно-консультативного середовища. Визначено головні фактори та провідні педагогічні технології організації та формування інформаційно-консультативного середовища закладу освіти. До них включено: комп'ютерно зорієнтовані педагогічні технології та технології, що забезпечують належний рівень надання консультативних послуг.

Окреслено схему формування інформаційно-консультативного середовища в закладі освіти, що охоплює організаційний, технічний, методичний та ресурсний напрями. Переглянуто та проаналізовано переваги та ризики інформаційно-консультативного середовища освітнього закладу. Обґрунтовано, що коректно організоване середовище забезпечує реалізацію інформаційної, консультаційної, діагностичної, інтерактивної,

© *Олена О. Лаврентьєва, Олександр І. Кучма, Людмила М. Скрипник*

координуючої, професійно-розвивальної функцій та функції педагогічної та навчально-методичної підтримки.

Зроблено висновок, що організація інформаційно-консультаційного середовища закладу освіти сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу та якості освітніх послуг.

Ключові слова: середовищний підхід, інформаційне освітнє середовище, консультаційна послуга, заклад професійної освіти.

1 Постановка проблеми

Сучасна та ефективна система освіти, спроможна задовольнити соціальне замовлення суспільства та підготовити конкурентоздатні кадри, — це один із головних напрямів державної соціально-економічної політики, який визначає роль країни в світовій спільноті.

Принагідно слід зауважити, що колишня система освіти багато десятиліть досить успішно готувала для країни висококваліфіковані кадри. Проте, вимоги часу та бурхливий розвиток ІКТ, швидке зростання нормативів до рівня оволодіння ними, відкритість освітніх систем та популярність і востребуваність електронних освітніх ресурсів узагалі та в умовах пандемії COVID-19 зокрема, вимагають змін у підходах до організації навчального процесу в закладах професійної освіти.

До концептуальних змін у системі професійної освіти спонукає широке розповсюдження нових комп'ютерно зорієнтованих технологій. Успішна модернізація освітніх систем із застосуванням ІКТ можлива за умов реалізації багатьох проектів, одним з яких є створення єдиного інформаційно-консультативного середовища закладу освіти, що забезпечить ефективну підтримку в професійному становленні фахівців. Таке середовище зовсім не означає просту заміну паперового документообігу на електронний. Цей процес передбачає докорінну перебудову консультаційних послуг на особистісно-діяльнісній основі, зміну в підходах до способів роботи з інформацією та клієнтами, перебудову каналів накопичення, обміну, зберігання й переробки даних із застосуванням ІКТ та інструментів.

2 Аналіз останніх публікацій

Останнім часом у процесі вивчення педагогічних систем різного рівня дослідники схиляються до комплексної оцінки формувальних факторів, які здатні спричинити розвиток особистості. Цілком обґрунтованою є точка зору, яка стосується реалізації можливостей

середовищного підходу в створенні спеціального простору та ініціюванні засобів його якісного й різнобічного впливу на життєдіяльність суб'єкта. В. Желановою [31], М. Левіною [16], Ю. Мануйловим [17], С. Сергєєвим [24], В. Слободчиковим [25] та ін. установлено, що такий підхід дозволяє діагностувати, проектувати й продукувати певні обставини в спеціально організованому просторі задля якісних позитивних змін у структурі особистості.

У науковій літературі трапляється чимало гідних дослідницької уваги моделей середовищ різного призначення. Водночас, швидкі зміни в інформаційному просторі суспільства вимагають постійного оновлення середовища закладу освіти, пошуку нових організаційних, правових та інших механізмів його функціонування.

Питання управління системою освіти та її інноваційним потенціалом шляхом запровадження сучасних інформаційних технологій, а також моделювання та проектування інформаційно-освітнього та інформаційно-комунікаційного освітнього середовища розглядають В. Биков [2], І. Захарова [30], Л. Карташова [11], Н. Клокар [13], С. Семеріков, М. Шишкіна [23], М. Топузов [26], Ю. Шрейдер [22], В. Ясвін [28] та ін.; різні аспекти організації дистанційного та електронного навчання досліджують В. Гаврилюк [5], Ю. Жук [32], Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Кадемія [9], Р. Горбатюк [10], О. Лаврентьєва [14] та інші. Проблеми консультаційного забезпечення освітнього процесу досліджують Р. Джордж та Т. Крістіані [6], М. Гуліна [8], С. Загороднюк [29], А. Капська [12], А. Краснейчук [29], В. Саюк [21], А. Циганенко [12] та ін.

Слід наголосити, що розвиток ІКТ та інформаційно-консультативних технологій не лише вможливлює інтенсифікацію освітнього процесу, але й породжує нові феномени, серед яких — інформаційно-консультативне середовище закладу освіти. Цей феномен об'єднує в собі можливості для задоволення інформаційних потреб педагогічних працівників і студентів, створює умови для оперативного управління освітніми системами й розвитком людських ресурсів. Між тим, проведений аналіз першоджерел показує, що поняття інформаційно-консультативного середовища зазвичай використовується декларативно, а його наукові трактування та обґрунтовані механізми функціонування дотепер відсутні.

Мета статті — визначити сутність і зміст інформаційно-консультативного середовища закладу освіти, з'ясувати головні чинники його успішної організації та формування в закладі освіти, а також перспективи розвитку.

3 Виклад основного матеріалу

В основі розуміння сутності та проєктування змісту інформаційно-консультативного середовища перебуває середовищний підхід. Уперше його наукове тлумачення як особливої функціональної системи було надано Ю. Мануйловим [17]. Створена науковцем система охоплює понятійний апарат середовищного підходу, ряд семантичних тверджень (принципів) і прагматичних положень (правил). Більш детально їх було викладено в працях науковцях та в наших попередніх публікаціях [14].

На основі праць В. Желанової [31], Ю. Мануйлова [17], С. Сергєєва [24], Ю. Швалба та ін. визначаємо *середовище* як систему умов, створених у межах певного простору, в якому відбувається діяльність суб'єкта. Зі свого боку *середовищний підхід* розглядаємо як стратегію, що ґрунтується на управлінні процесом розвитку особистості через «творення певного середовища» [31, с. 102].

Спираючись на позиції середовищного підходу та факти, що стосуються поширення інформатизації освітньої сфери, окреслимо концепцію інформаційно-консультативного середовища закладу освіти шляхом здійснення семантичного аналізу вхідних категорій. Це, передусім, «інформаційне освітнє середовище» та «консультування».

Освітнє середовище визначається як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти [28]. Зі свого боку, *інформаційне освітнє середовище* розглядається як комплекс компонентів, що забезпечують системну інтеграцію засобів інформаційних технологій в освітній процес з метою підвищення його ефективності, і таких, які є засобом побудови особистісно зорієнтованої педагогічної системи. Дослідники (А. Андреєв [1], В. Биков [2], Р. Гуревич [7], Ю. Жук [32], І. Захарова [30], О. Ільченко та ін.) визначають таке середовище як єдиний інформаційний простір закладу освіти, що об'єднує інформацію, як на традиційних, так і на електронних носіях; комп'ютерно-телекомунікаційні навчально-методичні комплекси та технології педагогічної взаємодії. Такий простір є педагогічною системою нового рівня, яка включає в себе матеріально-технічне, фінансово-економічне, нормативно-правове забезпечення [28].

І. Якиманська наголошує на тому, що чим різноманітніше освітнє інформаційне середовище, тим ефективнішим є процес навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного, його інтересів, нахилів, суб'єктивного досвіду, який накопичений в навчанні і реальному житті [27].

Провідною метою інформаційного середовища закладу освіти є виведення його на новий якісніший щабель, підвищення рівня інформаційної культури та інформаційної обізнаності, формування інтелектуально та творчо розвиненої особистості як студента, так і педагога чи менеджера освіти. Тобто, суб'єкти такого середовища повинні бути готові до використання ІКТ та інструментів в управлінській, методичній, навчальній, виховній та самоосвітній діяльності. А власне середовище поєднує всіх учасників освітнього процесу між собою відповідними інформаційними потоками. Надає таке середовище й інформаційні послуги. За їхньою допомогою можлива презентація діяльності закладу освіти, ознайомлення з практичними та теоретичними розробками, вирішення різноманітних поточних і перспективних проблем в організації освітнього процесу.

Як свідчить практика, для ефективного використання ІКТ та дієвого функціонування інформаційного середовища закладу освіти потрібні мережні координатори — консультанти, управлінці, менеджери освіти. Ці консультанти створюють інформаційне освітнє середовище закладу, запускають і наповнюють різноманітні телекомунікаційні проекти та надають потрібні консультації.

Інформаційна послуга — цінна пряма послуга для клієнта та джерело нових контактів і розвитку закладу. Клієнт за допомогою цієї послуги може не лише отримати певну інформацію, але й рекомендувати консультанту вивчити їх з метою впровадження в практику. Ці міркування зумовлюють необхідність окремого розгляду консультування як певної діяльності в інформаційно-консультативному середовищі [21, с. 12].

Професійні консультанти завдяки своїм знанням, компетенціям та освіченості самі визначають специфіку та методи діяльності, за допомогою яких вирішують проблем клієнта на професійному рівні. Різновидом професійної консультації є *педагогічне консультування* — це надання кваліфікованим фахівцем (консультантом) у галузі освіти консультаційної послуги керівникам і педагогічним працівникам закладів і установ освіти, різним релевантним групам населення з питань професійної педагогічної діяльності та розвитку, інформаційної підтримки, допомоги, виявлення й аналізу професійних або педагогічних проблем і розроблення рекомендацій для їх вирішення, а також сприяння реалізації цих рекомендацій [29].

На відміну від інших видів, педагогічне консультування здійснюється фахівцями в галузі педагогіки, зокрема викладачами вищої школи, науковими керівниками і консультантами освітніх

проектів, методистами закладів і установ освіти, незалежними експертами.

Головною метою педагогічного консультування є вирішення проблемних ситуацій професійного спрямування; розвиток закладів і установ освіти; професійний розвиток їх керівників і педагогічних працівників; оптимізація взаємодії батьків і учнів у напрямі підвищення рівня навчальних досягнень, виховання й розвитку; подолання навчальних ускладнень дітей і учнів, підвищення рівня вихованості та освіченості тощо [21, с. 12–14].

Три головні напрями педагогічного консультування, за якими працюють професійні консультанти, виокремлює В. Саюк. До них входять:

- супровід учня в освітньому процесі й надання йому консультаційної допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних із навчальною діяльністю й особистісним розвитком загалом;
- надання консультаційних послуг різним суб'єктам соціуму, які задіяні в освітньому середовищі (батьки, релевантні групи населення, соціальні партнери);
- науково-методичний супровід професійної діяльності керівників закладів освіти й педагогічних працівників [21].

Тож, педагогічне консультування є різновидом соціальної послуги, наданої певному клієнту. Консультативні послуги, на думку А. Капської, мають сприяти поліпшенню взаємин клієнта з соціальним середовищем, створенню психологічного комфорту в соціумі та на робочому місці [12].

Аналізуючи різні тлумачення доходимо висновку, що консультування необхідно розуміти як спеціально організовану інформаційну взаємодію між консультантом і тим, хто потребує допомоги, спрямовану на вирішення проблеми й внесення позитивних змін у діяльність окремого спеціаліста або організації загалом. У інформаційно-консультативному середовищі така послуга здійснюється засобами комп'ютерно зорієнтованих технологій [6].

Тож, *інформаційно-консультативним середовищем* закладу освіти є актуальна для інформаційного суспільства частина простору, в межах якого стає можливим інформаційний обмін та консультативна підтримка суб'єктів освітнього процесу та інших зацікавлених осіб засобами комп'ютерно зорієнтованих технологій.

У консультативно-інформаційному середовищі з'являються об'єктивні можливості для соціальної й професійної адаптації та

особистісного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу — викладачів і студентів.

Таке середовище є, передусім, освітнім (В. Слободчиков [25], І. Якіманська [27], В. Ясвін [28]), інформаційним (А. Панченко [19], Г. Паршукова, Т. Юрченко), комунікативно зорієнтованим (О. Рубцова [20]), професійно зорієнтованим (В. Желанова [31]), розвивальним (Ю. Мануйлов [17]), рефлексивно-контекстним (С. Сергєєв [24]) та рефлексивно-активним середовищем інноваційного розвитку (В. Лепський [15]).

Услід за М. Левіною виокремлюємо такі *компоненти інформаційно-консультативного середовища*, нерозривно пов'язані з людиною як суб'єктом освітнього процесу, а саме:

- *соціальний*, що забезпечує задоволення й розвиток потреб суб'єктів освітнього процесу у консультативній допомозі в організації освітньої та професійної діяльності;
- *просторово-предметний*, який визначає його просторовий дизайн, із взаємопов'язаністю різних функціональних зон, ніш і стихій, а також апаратної й програмної частин ІКТ;
- *психолого-педагогічний*, що охоплює педагогічне й методичне забезпечення інформаційно-консультаційних послуг задля реалізації цілей середовища [16, с. 101].

Критеріями оцінки якості інформаційно-консультативного середовища слід вважати такі, як:

- імерсивність — залученість емоційно-когнітивних структур суб'єктів до середовища,
- присутність — досвід перебування в середовищі,
- інтерактивність — участь суб'єктів у змінах і формуванні змісту середовища,
- насиченість — ресурсний потенціал середовища,
- структурованість — спосіб організації середовища,
- відкритість для зовнішніх та внутрішніх споживачів консультаційних послуг,
- масштабованість — кількість та обсяг сервісів, інформаційно-консультативних ресурсів;

- інтегрованість із різноманітними структурами закладу чи соціальними партнерами;
- адаптованість до потреб конкретного споживача консультативних послуг [7, с. 161] [24, 25].

Інформаційно-консультативне середовище є багатокомпонентним комплексом освітніх ресурсів і технологій, які забезпечують інформатизацію та автоматизацію консультативних послуг. Задля цього в середовищі створюються можливості для реалізації ряду комп'ютерно зорієнтованих педагогічних технологій. Передусім, це ІКТ, що широко використовуються в інформаційному освітньому середовищі, а саме:

Мультимедійні технології, які базуються на аудіовізуальному та сугестивному методах організації консультування з використанням комп'ютерної підтримки.

Гіпертекстові технології, що перетворюють текст із лінійної форми в ієрархічну і в такий спосіб забезпечують швидку навігацію, управління, корекцію й зворотній зв'язок під час надання консультаційних послуг.

Інтернет-технології — технології й сервіси, які дозволяють здійснювати педагогічну взаємодію через мережу Інтернет.

Хмарні технології — різноманітні апаратні й програмні засоби, методології й інструменти, які надаються користувачеві як інтернет-сервіси для реалізації цілей, завдань, проектів.

Web-технології — технології створення й застосування web-ресурсів (сайтів, моделей, віртуальних середовищ, заходів та подій) з цілями консультування.

Телекомунікаційні технології — технології організації навчальної міжсуб'єктної взаємодії на основі багатофункціональних мережних мультимедійних навчальних комплексів і автоматизованих навчальних систем.

Автоматизовані бібліотечно-інформаційні системи — технології управління інформаційними ресурсами на всіх етапах їх життєвого циклу в бібліотеці, а також автоматизація основних бібліотечно-бібліографічних процесів [18].

SMART-технології — інтерактивний навчально-консультативний комплекс, що дозволяє створювати, редагувати та поширювати інформацію в мультимедійному форматі.

Системи автоматизованого документообігу — інформаційні системи і технології, що забезпечують процес створення, управління

доступом і поширення електронних документів, а також контроль над потоками документів в організації [3].

До них варто додати ті педагогічні технології, які забезпечують належний рівень надання консультативних послуг, а саме:

Інтерактивні технології, що вможливлюють педагогічну взаємодію в режимі діалогу [4, с. 107]. Їх різновидами є технології групової роботи, коучингові та тренінгові технології.

Технологія організації педагогічної взаємодії й співпраці — забезпечення під час навчання збігу спрямованості педагогічного впливу й відповідної реакції студентів з метою розвитку їх особистості під час вирішення навчальних завдань.

Технології моніторингу якості освітнього процесу — технології організації цілеспрямованої діяльності зі збору, зберігання, систематизації, узагальнення й використання інформації про стан і тенденції розвитку суб'єктів освітнього процесу. До них також належать тестові й рефлексивні технології, технологія портфоліо (портфоліо досягнень, портфоліо процесу, портфоліо результату, презентаційне портфоліо), кейс-технології [4].

На основі аналізу першоджерел установлено, що до основних напрямів формування інформаційно-консультаційного середовища закладу освіти належать наступні:

- *організаційний* — створення організаційної структури в закладі освіти (служби, ради, центру), що забезпечує створення, функціонування та розвиток середовища, розробку його нормативно-правової бази;
- *технічний* — технічне та технологічне забезпечення функціонування середовища;
- *методичний* — формування системи підготовка кадрів для роботи в середовищі, методична підтримка роботи середовища;
- *ресурсний* — розробка, підтримка та вдосконалення інформаційно-консультативних ресурсів [13, с. 19].

Отже, для реалізації інновацій закладам освіти необхідно підключатися до процесу впровадження ІКТ у навчальні та адміністративні процеси, створювати на базі закладів інформаційно-консультативні середовища та центри трансферту освітніх та виробничих технологій.

Огляд представлених відкритих інформаційних ресурсів, сайтів та інших презентаційних та робочих матеріалів віддзеркалює значні

здобутки в напрямі розширення спектру освітніх та консультаційних послуг, що надаються в межах функціонування закладів освіти.

Установлено, що розвиток освітніх систем, професійне консультування на основі використання ІКТ суттєво підвищує якість освітнього процесу, значно розширює можливості надання як основних, так і додаткових освітніх послуг. Перед студентами відкривається перспектива самостійного планування, здійснення навчання за власною траєкторією, у будь-який час одержання педагогічної підтримки й кваліфікованого консультування, відповідей на поточні та перспективні запити.

Інформаційно-консультативне середовище надає ряд переваг для керівництва закладу освіти, а саме:

- організувати розумний і раціональний документообіг в межах однієї установи, упровадити ІКТ в управління закладом освіти;
- упровадити систему збирання, переробки інформації щодо різних аспектів освітнього процесу;
- здійснити розгорнутий моніторинг діяльності закладу;
- створити електронні бази даних педагогічних кадрів та студентського колективу;
- підтримувати сайт навчального закладу, веб-сторінки навчальних проектів;
- організувати дистанційну форму навчання в закладі;
- розширити інформаційну взаємодію та соціальне партнерство з іншими закладами та підприємствами замовниками кадрів.

Отже, створення єдиного інформаційно-консультативного освітнього середовища сприяє розвитку навчальної, педагогічної, управлінської діяльності закладу освіти та дозволяє розширити можливості учнів, педагогів та адміністрації [9].

Пропонуємо схему функціонування інформаційно-консультативного середовища закладу освіти (Рис. 1).

Як бачимо з рис. 1, єдине інформаційно-консультативне освітнє середовище закладу — це система, в якій задіяні на інформаційному рівні всі учасники освітнього процесу — адміністрація, викладачі й студенти, що пов'язані між собою відповідними інформаційними потоками [9].

Правильно організоване та функціональне інформаційно-консультативне освітнє середовище закладу автоматизує та осучаснює

освітній процес та робить його доступнішим, гнучким та привабливим для молоді. Таке середовище здатне забезпечувати реалізацію інформаційної, консультаційної, діагностичної, інтерактивної, координуючої, професійно-розвивальної функцій та функції педагогічної та навчально-методичної підтримки [7, с. 112].

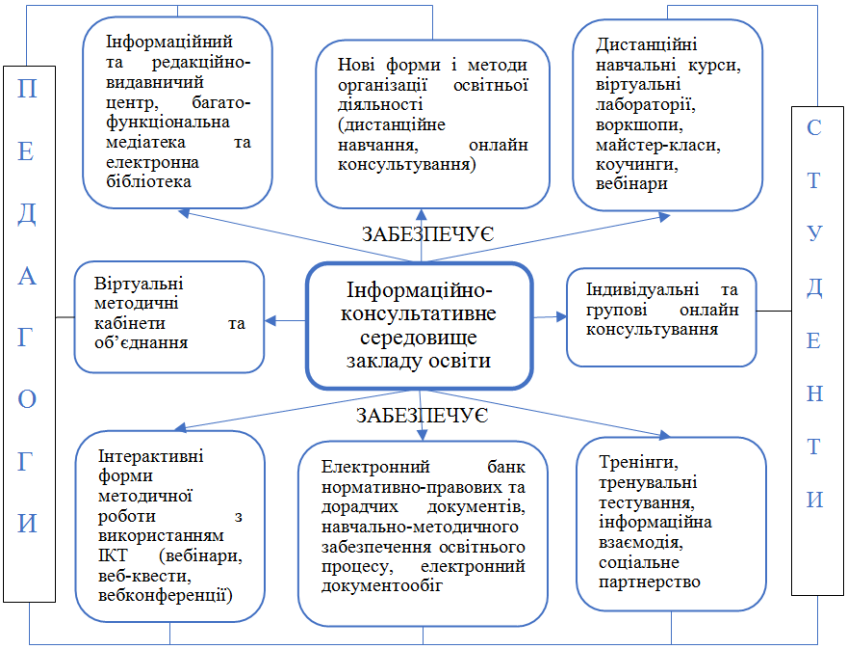

Рис. 1. Функціональні можливості інформаційно-консультативного середовища закладу освіти

Між тим, виокремлюються й певні ризики та проблемні питання в функціонуванні інформаційно-консультативного середовища закладу освіти, узагальнені в табл. 1.

Проте, ці та інші проблемні питання можуть бути вирішені шляхом побудови науково обґрунтованої концепції функціонування інформаційно-консультативного середовища закладу освіти. У ній важливим є не лише сучасний стан середовища, але й стратегія його розвитку, конкретна програма дій, що віддзеркалює загальну культуру якості закладу освіти.

Таблиця 1. Ризики, загрози й проблемні питання в функціонуванні інформаційно-консультативного середовища закладу освіти

Компонент середовища	**Проблемне поле**
соціальний	• конкуренція з боку інших освітніх структур у формуванні іміджу закладу; • недостатня зорієнтованість закладу на типові запити соціуму; • негативний вплив на репутацію закладу через недосконалу інформаційну кампанію;
просторово-предметний	• недосконала інформаційна інфраструктура, малопотужна матеріально-технічна база; • загроза безповоротної втрати електронного банку даних через віруси чи кібератаки; • порушення норм конфіденційності та загроза інтелектуальній власності через відкритість інформаційних потоків; • збій чи затримки в роботі з причин використання недосконалого програмного забезпечення; • проблеми визнання й підтвердження отриманої інформації під час документообігу; • необхідність перебудови організаційної структури закладу;
психолого-педагогічний	• інформаційно-культурний бар'єр; • недостатня цифрова компетентність суб'єктів; • опір з боку суб'єктів освітнього процесу в імплементації ІКТ до консультаційних послуг; • відсутність ініціативи в розвитку консультаційних послуг; • перекручування результатів моніторингу освітніх послуг через занадто формалізовані та автоматизовані процедури; • кібербуллінг; • ризик відмови чи зниження якості консультаційних послуг; • зниження рівня самостійності суб'єктів у пошуку та переробці інформації; • відсутність чи зниження обсягу особистих контактів.

4 Висновки

На підставі семантичного аналізу вхідних категорій з'ясовано, що інформаційно-консультативним середовищем закладу освіти є

актуальна для інформаційного суспільства частина простору, в межах якого стає можливим інформаційний обмін та консультативна підтримка суб'єктів освітнього процесу та інших зацікавлених сторін засобами комп'ютерно зорієнтованих технологій. Таке середовище є освітнім, інформаційним, комунікативно зорієнтованим, професійно зорієнтованим, розвивальним, рефлексивно-контекстним та рефлексивно-активним середовищем інноваційного розвитку.

Компонентами інформаційно-консультативного середовища, нерозривно пов'язані з людиною як суб'єктом освітнього процесу, є соціальний, просторово-предметний та психолого-педагогічний.

Інформаційно-консультативне середовище є багатокомпонентним комплексом освітніх ресурсів і технологій, які забезпечують інформатизацію та автоматизацію консультативних послуг. До них належать комп'ютерно зорієнтовані педагогічні технології (мультимедійні, гіпертекстові, хмарні, телекомунікаційні, інтернет-технології, web-технології, smart-технології, автоматизовані бібліотечно-інформаційні системи, системи автоматизованого документообігу) та технології, що забезпечують належний рівень надання консультативних послуг (інтерактивні технології, технологія організації педагогічної взаємодії й співпраці та технології моніторингу якості освітнього процесу).

Головними напрямами формування інформаційно-консультаційного середовища закладу освіти є організаційний, технічний, методичний, ресурсний.

Правильно організоване та функціональне інформаційно-консультативне освітнє середовище закладу автоматизує та осучаснює освітній процес та забезпечує реалізацію інформаційної, консультаційної, діагностичної, інтерактивної, координуючої, професійно-розвивальної функцій та функції педагогічної та навчально-методичної підтримки.

Сьогодні фіксуються значні переваги у функціонуванні інформаційно-консультативних середовищ закладів освіти, які здатні компенсувати окремі некритичні недоліки.

Подальшу розробку проблеми вбачаємо у визначенні методологічних основ та інструментарію педагогічного консультування в інформаційно-консультативному середовищі закладі освіти через комп'ютерно зорієнтовані методи, прийоми, форми і технології. У плані забезпечення ефективного функціонування закладу освіти викликає також інтерес розробка механізмів розвитку особистості в консультативно-інформаційному середовищі.

Література

1. Andreev A. (2003). Introduction to Internet education: a training manual (Moscow: Logos). p. 74.
2. Bykov V. (2009). Models of organizational systems of open education: a monograph (Kiev: Attica). p. 246.
3. Document automation. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Document_automation
4. (2009). Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations / ed. N. Navolokov (Kharkiv: Osnova). p. 176.
5. Gavrilyuk V. (2016). Creation and functioning of the information-educational environment of a modern out-of-school educational institution: methodical manual (Bila Tserkva: KVNZ KOR "Academy of Continuing Education"). p. 48.
6. George R., Cristiani T. (2002). Counseling: theory and practice (Moscow: Eksmo). p. 447.
7. Gordichuk G. (2015). Use of information educational environment of the educational institution for the purpose of professional training of future specialists (Lviv: BSU BDZ). pp. 159–162.
8. Gulina M. (2000). Fundamentals of individual consulting (SPb.: Publishing house of SPbSU). p. 72.
9. Gurevich R., Gurjii A., Kademiya M. (2016). Information and communication technologies in vocational education: a monograph (Vinnytsia: Tov Nilan). p. 112.
10. Horbatiuk R. (2011). Simulation as a method for building the process of forming of creative abilities of future engineer-and-pedagogies in computer technologies area of expertize. *Komp'iuterno-oriientovani tekhnolohii: osvita, nauka, vyrobnytstvo*, Issue 3, pp. 86–91.
11. (2017). Information and educational environment of vocational schools: manual / ed. Kartashova L. (Kyiv: IPTO NAPN). p. 216.
12. Kapskaya A., Tsyganenko A. (2015). Socio-pedagogical counseling as a factor of conflict prevention of high school students. Social pedagogy. Vol. 5, pp. 36–41.
13. Klokar N. (2008). Development of information and educational environment of the educational system of the region in the context of ensuring equal access to quality. *Narodna osvita*. Vol. 6.

14. Lavrentieva O. (2020). Organizing of information and consulting environment of the educational institution. *Modern education: methodology, theory, practice: Proceedings of the III All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation (March 12, 2020, Dnipro).* (Dnipro: Accent PP). pp. 17–20.

15. Lepsky V. (2010). Reflective-active environment of innovative development (Moscow: Publishing House "Kogito-Center"). p. 255.

16. Levina M. (2001). Technology of professional teacher education: textbook. (Moscow: Academy). p. 272.

17. Manuylov Yu. (2008). Conceptual foundations of the environmental approach in education. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics.* Vol. 14, pp. 21–26.

18. (2013). Organization of work of information-technological systems of the library of a higher educational institution: methodical recommendations / Bruy O., Garina N., Karpenko T., Kirichok I., Pavlenko T., Ryzhov O., Sokolova L., Khandrikova G. (Odessa). p. 22.

19. Panchenko O. (2016). Information security of the child: Monograph (Kiev: KVIZ Publ.). p. 380.

20. Rubtsova O. (2016). A safe environment for children in the information society. *Bulletin of the Ural Federal District.* № 1 (19), p. XX–XX.

21. Sayuk V. (2015). Pedagogical counseling as a professional activity: methodical recommendations (Kiev: Published by NPU named after M Dragomanova). p. 24.

22. Schreider Yu. (1976). Information processes and the information environment. *Scientific and technical information.* № 1, pp. 28–35.

23. Semerikov S., Shyshkina M. (2019). Preface. In: Semerikov, S. O., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 5th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2017), Kryvyi Rih, Ukraine, April 28, 2017. CEUR Workshop Proceedings 2168. URL: http://ceur-ws.org/Vol2168/preface.pdf (2018). Accessed 21 Mar 2019.

24. Sergeyev S. (2006). Immersion, presence and interactivity in learning environments. *School technology.* № 6, pp. 36–42.

25. Slobodchikov V. (1997). Educational environment: the implementation of the goals of education in the space of culture. *New values of education: cultural models of schools.* Issue 7, pp. 177–184.

26. Topuzov M. (2017). Projecting informational and educational environment of the educational establishments in the modern society. *Ukrainian pedagogical journal.* № 1, pp. 26–37.

27. Yakimanskaya I. (2000). Person-oriented education in a modern school (Moscow : September). p. 110.

28. Yasvin V. (2001). Educational environment: from modeling to design (Moscow : Sense). p. 365.

29. Zagorodniuk S., Krasneychuk A. (2018). Consulting as a type of services of public administration bodies. URL: http: //www.nbuv.guv.ua/e-journals

30. Zakharova I. (2003). Formation of information educational environment of higher educational institution: author. diss. for the degree of Doctor of Ped. Sciences: Special. 13.00.01. Tyumen. p. 28.

31. Zhelanova V. (2016). Environmental approach in higher education: the essence and scope of implementation. *Theory and practice of professional skills in terms of purposeful learning: a monograph* / ed. O. A. Dubasenyuk (Zhytomyr: Ruta Publishing House). pp. 98–115.

32. Zhuk Yu. (2011). A methodology for analyzing the educational and informational environment created by the collection of textbooks. *Problemy suchasnoho pidruchnyka.* Vol. 11, pp. 36–49.

Designing the content of the educational institution information and consulting environment

Olena O. Lavrentieva[0000−0002−0609−5894], **Oleksandr I. Kuchma**[0000−0003−0659−2599] **and Lyudmyla M. Skripnik**[0000−0003−4615−1384]

Kryvyi Rih State Pedagogical University, 54, Gagarina Ave., Kryvyi Rih, 50086, Ukraine

helav68@gmail.com, k_machinery@kdpu.edu.ua

Abstract. In article the definition of the educational institution information and consulting environment has been formulated.

Based on the semantic analysis of the constituting categories, it was found the such environment is a relevant part of the information education society, within which it becomes possible to exchange information and consultative support of subjects of the educational process and other stakeholders by means of computer focused technologies. Such an environment is educational, informational, communicatively focused, professionally oriented,

developmental, reflexive-contextual, and reflexive-active environment of innovative promotion.

The semantic and functional content of the educational institution information and consulting environment have been specified. The components of the information and consulting environment, inextricably linked with the person as a subject of an educational process, have been analyzed. To list of them has been included following: social component that provides satisfaction and development the needs of subjects of educational process advisory assistance of the learning and teaching; spatial-objective one which determines the environmental design; psychological and pedagogical one covering pedagogical and methodological support for the implementation of the goals of the environment. These include: computer-based pedagogical technologies and technologies that provide the appropriate level of advisory services.

The pattern of the educational institution information and consulting environment covering organizational, technical methodical resource areas have been established. The benefits and risks of the educational institution information and consulting environment have been reviewed and analyzed. It is substantiated that if a such environment is correctly organized it be possible the implementation of information, consulting, diagnostic, interactive, coordinating, professional and developmental functions and the function of pedagogical and educational support.

It is concluded that the organization of information and consulting environment of the educational institution will help increase the efficiency of the educational process and the quality of educational services.

Keywords: environment approach, information educational environment, consulting service, vocational education institution.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 165–178
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 165–178

УДК 378.147:004

Дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів

Михайло В. Моісеєнко[1][0000−0002−4945−202X],
Наталя В. Моісеєнко[1][0000−0002−3559−6081],
Арнольд Ю. Ків[2][0000−0002−0991−2343]

[1] Криворізький державний педагогічний університет,
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, 50086, Україна

[2] Неґевський університет Бен-Гуріона, Беер-Шева, Ізраїль

n.v.moiseenko@gmail.com, kiv@bgu.ac.il

Анотація. Стаття присвячена формуванню цифрової компетентності студентів педагогічного університету. Проведено науковий аналіз сутності поняття «цифрова компетентність», визначено його компоненти. У процесі дослідження визначено складові цифрової компетентності студентів педагогічного університету, а саме: мотиваційно-ціннісний (цільовий), когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти.

У статті визначено та обґрунтовано дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів: актуалізація мотиваційно-ціннісної підготовки студентів педагогічних університетів; організація взаємодії студентів і викладачів педагогічних університетів у мережі Інтернет через створення інформаційно-цифрового навчального середовища; створення індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Ключові слова: цифрова компетентність; студенти педагогічного університету; навчання; професійна готовність; нові педагогічні технології.

1 Вступ

Сучасний темп цифровізації світу вимагає переходу на якісно вищий рівень використання цифрових технологій в освіті. Одним із чинників розвитку інформаційного суспільства в Україні є формування цифрової компетентності особистості.

Ключовими поняттями нашого дослідження є «компетентність» і «компетенції». Зарубіжними вченими ці поняття ототожнюються,

© *Михайло В. Моісеєнко, Наталя В. Моісеєнко, Арнольд Ю. Ків*

українськими ні, але всіма трактуються по-різному. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що компетентність — це володіння суб'єктом відповідною компетенцією, яка містить його особистісне ставлення до неї та предмету діяльності, а компетенції — це наявність у суб'єкта сукупності взаємопов'язаних особистісних якостей (знань, умінь, навичок, способів діяльності) [1–5].

Завдання викладача, який навчає студентів педагогічних університетів не лише дати студентам знання, що складають освітню програму, але й сформувати у них важливі вміння пошуку, збирання та опрацювання необхідної інформації, працювати у команді, брати на себе відповідальність, презентувати результати своєї роботи, самостійно опановувати нові технології та засоби. Тому проблема формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів набуває актуальності.

Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень і публікацій з проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі свідчить, що питання побудови цілісної концепції формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів предметом окремого дослідження у вітчизняній педагогіці не розглядалися. Досліджується, як правило, або професійна компетентність загалом, або підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності засобами цифрових освітніх технологій, сутність і структура цифрової компетентності й цифрової культури майбутніх учителів як цілепокладальних педагогічних категорій (Р. Гуревич [6], А. Гуржій [7], М. Жалдак [1], Н. Морзе [3], О. Овчарук [5], Ю. Рамський [8], О. Спірін [5] та ін.).

Одним із ефективних шляхів вирішення проблеми підготовки майбутніх вчителів В. Биков, Ю. Горошко, М. Жалдак, В. Клочко, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, С. Семеріков, О. Співаковський та інші вчені вбачають у впровадженні в процес навчання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема — технологій та засобів мобільного навчання.

У зв'язку з цим метою статті є визначення та обґрунтування дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів.

2 Результати та обговорення

У відповідності до рекомендації Європейської Комісії [9], компетентність визначається як комбінація знань, умінь та ставлень, де:

- знання є композицією із встановлених фактів та цифр, концепцій, ідей та теорій, які необхідні для розуміння певної предметної галузі;
- уміння визначаються як здатність та спроможність виконувати дії та застосовувати знання для досягнення результатів;
- ставлення описують схильності, уподобання та склад розуму, що визначає спосіб дії або реакції на ідеї, особистості або ситуації.

Компетентність, включаючи цифрову компетентність — це категорія, що належить сфері взаємин між знаннями і практичною діяльністю людини. Вона інтегрує знання, вміння і засвоєнні способи діяльності стосовно конкретних умов, у конкретній ситуації [7]. Тому вплив середовища, умови та спосіб життя особистості, її соціум, мають значний вплив на напрямки формування цифрової інформаційної компетентності.

У процесі дослідження з'ясовано, що цифрова компетентність — це цілеспрямоване використання ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією у віртуальному просторі, формування інформаційної й медіа-грамотності, навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією у процесі підготовки студентів педагогічних університетів.

Девід Боуден [10] стверджує, що термін «цифрова інформаційна компетенція» є широким та загальним. Цей термін охоплює такі компетенції як мережева компетенція, інтернетівська компетенція (internet-competency), гіпер-компетенція (hyper-competency) та мультимедійна компетенція. Аналіз літератури дозволяє виділити десять компетенцій, які є необхідними для оволодіння цифровою компетентністю. До них відносяться:

- здатність до систематизації та узагальнення інформації знайденої on-line (мистецтво критичного мислення за системою Пола-Елдер [11]);
- вміння читати та розуміти в динамічному та непослідовному гіпер-текстовому середовищі;
- вміння конструювати інформаційні бази з різних джерел, опираючись на здатність зібрати та оцінити факти та судження без упереджень;
- пошукові вміння, пов'язані з Інтернетівським пошуковим сервісом;

- вміння керувати «мультимедійним потоком», використовуючи інформаційні фільтри та агенти;
- вміння створювати «персональну інформаційну стратегію» та здійснювати portfolio-підхід з відбором джерел та механізмів доставки;
- усвідомлення співпраці з іншими учасниками процесу та здатність знаходити контакти з ними для обговорення питань і одержання допомоги;
- розуміння проблеми та здатність розробити систему запитань, які дозволять знайти та одержати необхідну інформацію;
- розуміння підтримуючих традиційних форм змісту інформації з допомогою телекомунікаційних засобів;
- розуміння відносності суджень щодо законності та значимості довідкового матеріалу з гіпертекстовими зв'язками.

Згідно В. В. Краєвського та А. В. Хуторського [12], ми виділили таку структуру цифрової компетентності:

- мотиваційно-ціннісний (цільовий);
- когнітивний;
- операційно-діяльнісний;
- особистісно-рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає мету, сукупність мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, професійних здібностей, спрямованість на реалізацію в професійному навчанні, потреби в вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв особи в професійній діяльності. Він характеризує наявність інтересу до професійної діяльності, який означає потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності.

Когнітивний компонент являє собою сукупність професійних знань, умінь і навичок та їх відповідність фаховим компетенціям, практична готовність до здійснення професійної діяльності. Забезпечує вільне володіння навичками опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, які також впливають на вдосконалення професійних знань і умінь. Рівень розвитку когнітивного компоненту

визначається повнотою, глибиною, системністю знань в предметній області.

Діяльнісний компонент — це активне застосування інформаційних технологій і комп'ютерної техніки в професійній діяльності як засобів пізнання і розвитку, самовдосконалення і творчості. У діяльнісному компоненті цифрової компетентності студентів педагогічного університету можна виділити два рівні: базовий і предметно-орієнтований. Базовий рівень складають знання, уміння та навички загальні для студентів усіх спеціальностей та необхідний для вирішення освітніх завдань засобами комп'ютерних технологій загального призначення. Включає використання сучасних інформаційних технологій (комп'ютерних, мультимедійних, Інтернету, електронних засобів масової інформації, мобільних телефонів і т. ін.) для пошуку, доступу, зберігання, вироблення, уявлення і обміну інформацією, а також комунікацію між людьми і роботу в Інтернеті. Предметно-орієнтований рівень складає освоєння і формування готовності до впровадження в освітню діяльність спеціалізованих технологій і ресурсів, розроблених для конкретного навчального предмету.

Особистісно-рефлексивний компонент цифрової компетентності студента педагогічного університету є сукупністю важливих для професійної педагогічної діяльності особистісних якостей і рефлексії. Визначається відношенням до себе і до оточуючого світу, до своєї практичної діяльності. Включає самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розуміння власної значущості в колективі і розуміння результатів своєї діяльності та відповідальність за них, пізнання себе і самореалізації в професійній діяльності через засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Розвиток кожного компоненту цифрової компетентності пов'язаний з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи. Цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ комунікаційних технологій освітньому процесі та управлінні закладами і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової

української школи. Запровадження ІКТ освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси [13].

Підготовка студентів педагогічних університетів до професійної діяльності відповідно з Державними стандартами має здійснюватися шляхом формування ними професійної компетентності, під якою розуміється сукупність знань, умінь, навичок, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних значних результатів у майбутній професійній діяльності [14, 15].

Специфічною рисою поняття «дидактичні умови» є те, що воно включає в себе елементи всіх складових процесу навчання: мету, зміст, методи, форми, засоби. Ю. К. Бабанський виділяє такі педагогічні умови ефективності навчально-виховного процесу: методологічна і теоретична підготовка вчителів; створення певної бази (підготовка та створення навчально-методичної літератури, технічних засобів, наочних посібників); морально-психологічні умови [16]. Тобто, «дидактичні умови» — це умови, за яких компоненти навчального процесу представлені в найкращому взаємовідношенні.

На основі теоретичного узагальнення наведених аспектів можна визначити, що формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів найсуттєвіше залежить від таких дидактичних умов: **актуалізація мотиваційно-ціннісної складової** підготовки студентів педагогічних університетів; **організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інформаційно-цифровому навчальному середовищі** на основі індивідуального супроводу студента; **створення та підтримка індивідуальних освітніх траєкторій** студентів.

Розглянемо ці умови детальніше та визначимо їх роль у процесі формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів.

Актуалізація мотиваційно-ціннісної складової підготовки студентів педагогічних університетів. Одним із головних напрямів сучасної вищої освіти є професійна спрямованість майбутнього фахівця, яка відображує систему навчальної та професійної мотивації, інтерес до майбутньої професіональної діяльності, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій. Теоретична і практична цінність знань і умінь, їх значущість для розвитку особистості, цінність для

майбутньої професійної діяльності, потреба оволодіння для цього методами пізнавальної діяльності є основними мотивами пізнавальної діяльності [4].

Пізнавальна діяльність майбутнього фахівця є основою мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Потреба, що перетворюється у мотив, сприяє формуванню різних рівнів мотивації професійного становлення особистості, а одним із найважливіших елементів мотиваційної системи є інтерес.

Науковці виокремлюють три напрями розвитку інтересу: інтелектуальний — інтерес пов'язаний із пізнанням навколишньої дійсності, тобто з інтелектуальною діяльністю людини; емоційний — інтерес у людини викликає те, що особливо привертає увагу і зумовлює позитивні емоції; третій напрям трактує інтерес із позиції вольової активності особистості, згідно з яким інтерес є стимулом активності і виявляється у прагненні людини до предмета, що її цікавить.

На певному етапі інтерес викликає потребу оволодіння відсутніми знаннями, тобто виникає пізнавальний інтерес. Сутність пізнавального інтересу полягає в тому, що його об'єктом є сам процес пізнання, який характеризується прагненням осягнути сутність явищ (а не просто бути споживачем інформації про них), пізнанням теоретичних, наукових основ певної галузі знань, відносно стійким прагненням до постійного глибокого її вивчення [17].

Отже, професійний інтерес формується на основі пізнавального усвідомлення недостатності знань, яке спонукає студента до пошуку, аналізу нової професійно-значущої інформації насамперед у мережі Інтернет, тобто пізнавальний інтерес виникає як усвідомлена необхідність формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів.

Друга педагогічна умова — **організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інформаційно-цифровому навчальному середовищі**.

В. Ю. Биков [18] визначає навчальне середовище як штучно побудовану систему, використання структури і складових якої сприяє досягненню цілей навчально-виховного процесу.

На думку науковців [19] навчальне середовище це «середовище, на основі використання якого здійснюється навчально-виховний процес та створені необхідні і достатні для його учасників умови щодо ефективного і безпечного досягнення цілей навчання і виховання».

На рівні загального розуміння, супровід людини є соціальною взаємодією з оточуючими людьми, функціями впливів яких є розвиток цієї людини на життєвому шляху, в різноманітних особистих і соціальних ситуаціях. Такий супровід може має різний характер. Педагогічний супровід, по-перше, містить риси соціального взаємодії, по-друге, має свою специфіку. Дана специфіка полягає в характері супроводу, метою якого є цілеспрямований розвиток особистості, яка супроводжується, та здійснюється за допомогою спеціальних педагогічних систем (освіти, виховання, навчання, підготовки) в їх інституціональному (структурному) оформленні.

Виокремимо основні положення концепції супроводу студентів: комплексність підходу до вирішення проблем, поставлених перед студентами (індивідуальні траєкторії, взаємодія студента і викладача в дистанційному режимі); необхідність супроводжувати, а не направляти розвиток студента, закріплюючи його здатність приймати рішення самостійно; вдосконалення інформаційного супроводу шляхом вирішення проблеми.

Сучасна ситуація професійної діяльності вчителя визначається як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що впливають на логіку здійснення діяльності та її результатів. До внутрішніх змін слід віднести особистісний і професійний розвиток працівника, до зовнішніх — характеристики політичного, економічного, соціального, екологічного середовища.

Інтенсивний розвиток і впровадження ІКТ у навчальний процес створює певні труднощі для вчасного оволодіння ними майбутніми вчителями, тому метод супроводу виступає необхідною складовою підтримки всіх інноваційних процесів, оскільки він виник як метод допомоги та розв'язання поставлених перед працівником завдань.

У процесі дослідження встановлено, що процес індивідуального супроводу передбачає активну позицію студента з отримання необхідного обсягу знань, умінь, а також способів набуття досвіду самостійної пізнавальної діяльності.

Наступна педагогічна умова — **створення та підтримка індивідуальних освітніх траєкторій студентів**.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України зорієнтована на європейський вимір, де визначальними є готовність до індивідуалізації програм, самовдосконалення й саморозвитку, вміння здобувати знання й продуктивно використовувати їх у професійній діяльності. Дослідження проблем,

що пов'язані із індивідуалізацією навчання в навчальних закладах різного типу і рівня тривають давно [20]. Але питання впровадження в них індивідуальних освітніх траєкторій залишається недостатньо розкритим.

Професійна підготовка, побудована з використанням індивідуальних освітніх траєкторій, по-перше, дозволяє реалізувати особистісний підхід в освіті студентів, який максимально враховує їхні інтелектуальні здібності, по-друге, визначає особисту траєкторію розвитку освіти у процесі опанування освітньої програми. У даному випадку особистісний освітній процес реалізується як індивідуальна освітня траєкторія при використанні функціональних можливостей педагогічної підтримки.

А. В. Хуторський розглядає індивідуальну освітню траєкторію як власний шлях реалізації особистого потенціалу кожного учня в освіті [21].

Н. Н. Суртаєва трактує індивідуальні освітні траєкторії як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня по реалізації власних освітніх цілей, що відповідає їх здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснювану при координуючій, організуючій, консультуючій діяльності педагога у взаємодії з батьками [23].

Т. П. Коростіянець вважає, що: «індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, що забезпечує студентові позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні викладачем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації» [22].

Будемо дотримуватися останнього тлумачення. Під індивідуальною освітньою траєкторією будемо розуміти індивідуальний шлях студента, який він обирає для реалізації освітнього стандарту і який залежить від індивідуальних особливостей студента.

Розглянемо деякі загальні положення, що стосуються побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Т. Л. Годованюк [20] вважає, що необхідними при побудові індивідуальних освітніх траєкторій є врахування таких елементів освітньої парадигми, як цінності: вчення для самореалізації, для прояву і розвитку своїх особистісних якостей, для здійснення індивідуального призначення; мотиви: зацікавленість тих, хто навчається, в процесі навчання, задоволення від досягнення освітніх результатів; зацікавленість викладача в розвитку студентів, задоволення від спілкування з ними; норми: студенти переймають на себе відповідальність за своє вчення; авторитет викладача створюється за рахунок його особистісних якостей і саморозвитку професійних

і особистісних компетенцій; мета: спрямованість на оволодіння основами людської культури і ключовими компетенціями: ціннісно-смисловими, інформаційними, пізнавальними, комунікативними і т. д.; усвідомлення викладачем права студента і магістра на особистісні освітні цілі; позиції учасників навчального процесу: викладач створює умови для самостійного вчення; взаємне партнерство викладача і студента; форми і методи: демократичні, динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійну роботу студентів; засоби: традиційні підручники доповнюються ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і ЗМІ; контроль і оцінка: зміщення акценту на самоконтроль і самооцінку студентів. Для процесу створення індивідуальної освітньої траєкторії характерними є три етапи:

- психолого-педагогічне вивчення особистісних особливостей, потреб, інтересів, запитів студентів, аналіз результатів. Виявлення студентів у яких є проблеми при вивченні дисциплін та здібних студентів. Діагностика їх здатності працювати в режимі індивідуальної програми;
- розробка змісту самої програми за напрямками, ознайомлення студентів з нею, обговорення форм роботи;
- моніторинг і корекція програми.

Структура індивідуальної траєкторії містить компоненти: цільовий (визначення цілей отримання освіти, ґрунтуючись на державних стандартах, мотивах та потребах студентів педагогічних університетів); змістовний (структура і відбір змісту, систематизація та угруповання, встановлення міжпредметних зв'язків); діагностичний (визначення системи діагностики супроводу); організаційно-педагогічний (умови і шляхи досягнення мети).

При побудові освітньої траєкторії студентів педагогічних університетів у процесі вивчення навчальних дисциплін та проходження навчальних практик можна використовувати такий алгоритм: діагностика рівня розвитку і ступеня сформованості особистісних якостей студентів. На даному етапі виявляються основні потреби і мотиви студентів, готовність їх до мобільного навчання, початковий рівень знань і умінь студентів. На другому етапі кожен студент або група студентів надають свої результати навчання, проводиться колективне їх обговорення. Далі організовується робота по виявлення недоліків, проблем, з якими зіткнулися студенти.

3 Висновки

Проведений аналіз наукової літератури надав підстави для визначення суті поняття «компетентність», як сукупності знань, умінь, навичок, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних значних результатів у майбутній професійній діяльності. У процесі дослідження з'ясовано, що цифрова компетентність — це цілеспрямоване використання ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією у віртуальному просторі, формування інформаційної й медіа-грамотності, навичок безпеки в Інтернеті, розуміння етики роботи з інформацією у процесі підготовки студентів педагогічних університетів. Виділена структура компетентності: мотиваційно-ціннісний (цільовий), когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти.

Визначено та обґрунтовано дидактичні умови формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів: актуалізація мотиваційно-ціннісної складової підготовки студентів педагогічних університетів; організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інформаційно-цифровому навчальному середовищі на основі індивідуального супроводу студента; створення та підтримка індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Перспективами подальших наукових пошуків вбачаємо в визначенні шляхів реалізації дидактичних умов формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів.

Література

1. Zhaldak, M. I., Ramsky, Y. S., Rafalska, M. V.: Model systemy sotsialno-profesiynyh kompetentnostey vchytelia informatyky. Naukovy chasopys Natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seriia 2. Kompyuterno-oriientovani systemy navchannia. 7 (14), 3–10 (2009).
2. Ovcharuk, O. V. (ed.): Kompetentisnyy pidhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukraiinski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoii polityky. Kyiiv (2004).
3. Morze, N. V., Kocharian, A. B.: Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universitetu v konteksti pidvycshennia yakosti osvity. Informatsiyni tekhnologii i zasoby navchannia. 5, 27–39 (2014).

4. Romanovsky, O. G., Hryniova, V. M., Zhernovnikova, O. A., Shtefan, L. A., Fazan, V. V.: Formuvannia tsyfrovoii kompetentnosti maybutnih uchyteliv matematyky: konstatuvalny etap. Informatsiyni tekhnologii i zasoby navchannia. 65 (3), 184–200 (2018).

5. Spirin, O. M.: Metodychna systema bazovoi pidgotovky vchytelia informatyky za kreditno-modulnoiu tekhnologiieiu. Zhytomyr (2013).

6. Hurevich, R. S.: Formuvannia informatsiynoi kompetentnosti maybutnih vchyteliv zasobamy multimedia-tehnologiy. Naukovi zapysky. Seriia: Pedagogika. 3, 38–41 (2007).

7. Hurzhii, A. M., Lapinskyi, V. V.: Elektronni osvitni resursy yak osnova suchasnogo navchalnogo seredovyshcha zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv. Informatsiyni tekhnologii i zasoby navchannia. 15, 30–37 (2013).

8. Ramskyi, Yu. S.: Formuvannia informatsiinoi kultury osoby — priorytetne zavdannia suchasnoi osvitnoi diialnosti. Kompyuterno-oriientovani systemy navchannia. 8, 19–42 (2004).

9. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) The Council of the European Union (OJ C 189, 4.6.2018, 1–13).

10. Bawden, D.: Information and digital literacies: A review of concepts. Journal of Documentation, 57 (2), 218–260 (2001).

11. Paul, R., Elder, L.: Critical Thinking Competency Standards. CA: The Foundation for Critical Thinking (2006).

12. Kraevsky, V. V., Khutorsky, A. V.: Predmetnoye i obschepredmetnoye v obrazovatelnyh standartah, Pedagogika, 3, 3–10 (2003).

13. Ovcharuk, O. V. (ed.) Proceedings Tsyfrova kompetentnist suchasnogo vchytelia Novoii ukraiinskoii shkoly. Institut informatsiynyh technologiy ta zasobiv navchannya NAPN Ukrainy, Kyiv, 12 March 2019.

14. Kontseptsiia Novoii ukraiinskoii shkoly. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (Accessed 26 September 2019).

15. Konevshchynska, O. E., Ovcharuk, O. V. (ed.) .) Proceedings Tsyfrova kompetentnist suchasnogo vchytelia Novoii ukraiinskoii shkoly. Institut informatsiynyh technologiy ta zasobiv navchannya NAPN Ukrainy, Kyiv 28 February 2018.

16. Babanskii, Y. K.: Izbrannye pedagogicheskie Trudy. Pedagogika, Moskva (1989).
17. Holovan, M. A. Piznavalny interes yak chynnyk pidvyshchennia effektyvnosti procesu navchannia. Ridna shkola, 6, 15–17 (2004).
18. Bykov, V. Y.: Teoretyko-metodolohichni zasady stvorennia i rozvytku suchasnyh zasobiv ta e-tekhnologii navchannia. Rozvytok pedagogichnoii i psyhologichnoii nauky v Ukraini 1992–2002. OBC, Kharkiv, 2, 182–189 (2002).
19. Bykov, V. Y., Kremen, V. G. Kategorii prostir I seredovyshche: osoblyvosti modelnogo podannya ta osvitnyogo zastosuvannya. Teoriya i praktyka upravlinnya sotsialnymy systemamy, 2, 3–16 (2013).
20. Hodavanyuk, T. L.: Individual education in high school: monograph. NPU named after M. P. Drahomanova, Kyiv (2010).
21. Khutorskoy, A. V.: Methodology of person-oriented learning. How to train everyone in different ways? Moskva (2005).
22. Surtaeva, N. N.: Netraditsionnye pedagogicheskie tekhnologii: Paratsentricheskaia tekhnologia: uchebno-nauchnoe posobie. Omsk, (1974).
23. Korostiyanets T. P. Individual educational trajectory — Student's educational program / Scientific Bulletin of the Donbas. 1, 2013. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_18.pdf (Accessed 26 September 2019).

Didactic conditions for the formation of digital competence of students of pedagogical universities

Mykhailo V. Moiseienko[1][0000−0002−4945−202X], **Natalia V. Moiseienko**[1][0000−0002−3559−6081] **and Arnold E. Kiv**[2][0000−0002−0991−2343]

[1] Kryvyi Rih State Pedagogical University, 54, Gagarina Ave., Kryvyi Rih, 50086, Ukraine

[2] Ben-Gurion University of the Negev, Beer-Sheva, Israel

n.v.moiseenko@gmail.com, kiv@bgu.ac.il

Abstract. The article is devoted to the formation of digital competence of pedagogical university students. The scientific analysis of the essence of the "digital competence" concept is carried out, its components are defined. In the course of the research the components of digital competence of pedagogical

university students are determined, namely: motivational-value (target), cognitive, operational-activity and personal-reflexive components.

The article defines and substantiates didactic conditions of digital formation competences of students of pedagogical universities: actualization of motivational value training of students of pedagogical universities; organization of interaction between students and teachers of pedagogical universities on the Internet through the creation of digital information educational environment; creation of individual educational trajectories of students.

Keywords: digital competence; pedagogical university students; training; professional readiness; new pedagogical technologies.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 179–197
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 179–197

УДК 004.946:373.5.016

Possibilities of application of augmented reality in different branches of education

Svitlana I. Pochtoviuk[1][0000−0002−0463−0072],
Tetiana A. Vakaliuk[2][0000−0001−6825−4697] **and**
Andrey V. Pikilnyak[3][0000−0003−0898−4756]

[1] Mykhailo Ostrohradskyi Kremenchuk National University, 20, Pershotravneva Str., Kremenchuk, 39600, Ukraine

[2] Zhytomyr Polytechnic State University, 103, Chudnivska Str., Zhytomyr, 10005, Ukraine

[3] Kryvyi Rih National University, 11, Vitaliy Matusevych Str., Kryvyi Rih, 50027, Ukraine

svetlanapoctovyuk@gmail.com, tetianavakaliuk@gmail.com, pikilnyak@gmail.com

Abstract. Augmented reality has a great impact on the student in the presentation of educational material: objects of augmented reality affect the development of facial expressions, attention, stimulate thinking, and increase the level of understanding of information. Its implementation in various spheres has indisputable advantages: realism, clarity, application in many industries, information completeness and interactivity. That is why the study presents the possibilities of using augmented reality in the study of mathematics, anatomy, physics, chemistry, architecture, as well as in other fields. The comparison of domestic and foreign proposals for augmented reality is presented. The use of augmented reality in various fields (technology, entertainment, science and medicine, education, games, etc.) should be well thought out and pedagogically appropriate. That is why in the future it is planned to conduct research on the feasibility of using augmented reality and to develop elements of augmented reality accordingly.

Keywords: augmented reality, medicine, education, technology, application.

1 Introduction

The modern world is a very rapid development of technology that contributes to the facilitation of human life. Augmented reality is one of these technologies. It is a combination of computer graphics and the real world. Important benefits of augmented reality are its use of in various fields:

© *Svitlana I. Pochtoviuk, Tetiana A. Vakaliuk and Andrey V. Pikilnyak*

- technology: enrich and improve life experience;
- entertainment: the ability to make the leisure activities of the users more diverse, colorful and fun;
- science and medicine: not only examination or consultation but also serious things, such as remote surgery;
- interactive layouts: visualization of planning of apartments, houses, shopping complexes;
- printing: live flyers, magazines, and newspapers with animation, visualization of advertising products;
- arcade games: flying a plane, driving a car;
- animated technological processes, etc.

Augmented reality (AR) is a technology that aims to complement the real world any elements created graphics or models (and this includes text, audio, and video). This is possible by pointing the smartphone's camera at the special label on which the object is displayed.

The founder of the idea of using AR in the industry is Thomas Preston Caudell. An engineer working at the Boeing Aviation Company in 1990 created an AR helmet that displayed information on the windshield. This invention has become widespread in use [2].

AR has a great impact on the student or student in the presentation of educational material: AR beats influence the development of facial expressions, attention, stimulating thinking, and increase the level of understanding of information.

Many AREdu 2019 authors have addressed various aspects of AR technology, in particular: Ihor O. Arkhypov [8], Volodymyr O. Artemchuk [5], Zhanna I. Bilyk [22–24], Anzhela P. Boiko [6], Stanislav L. Bondarevskyi [13], Oleksandr Yu. Burov [5], Iryna I. Deinega [5], Andrii V. Iatsyshyn [5], Anna V. Iatsyshyn [5], Valeriia O. Kovach [5], Yaroslav M. Krainyk [6], Tetiana H. Kramarenko [7], Ivan V. Kravets [11], Olexander I. Kuchma [8], Yulii G. Kutsan [5], Olga V. Kuzyshyn [11], Olena O. Lavrentieva [8], Victor M. Lutsyshyn [11], Svitlana H. Lytvynova [5], Maiia V. Marienko [20, 25], Oksana M. Markova [13, 16, 28], Anna P. Megalinska [23], Lilia Ya. Midak [11], Yevhenii O. Modlo [13, 16, 26], Natalia V. Morkun [14], Vladimir S. Morkun [14], Ivan O. Muzyka [18, 23], Pavlo P. Nechypurenko [13, 15, 16], Jurij D. Pahomov [11], Liubov F. Panchenko [18], Andrey V. Pikilnyak [4, 14, 30], Dmytro A. Poltavskyi [6], Oleksandr O. Popov [5], Olha S. Pylypenko [7], Yevhen O. Romanenko [5],

Tetiana V. Selivanova [15, 16], Serhiy O. Semerikov [13, 26], Viktor B. Shapovalov [22–24], Yevhenii B. Shapovalov [22–24], Ekaterina O. Shmeltser [16], Mariya P. Shyshkina [20, 25], Tetiana V. Starova [15, 16], Viktoriia G. Stoliarenko [16], Stanislav T. Tolmachev [13], Aleksandr D. Uchitel [8, 11, 15, 22, 24], Vladimir I. Zaselskiy [6, 7] etc.

2 Results

To distinguish between AR, one must understand the following: AR is a view of virtual objects and reality, at the same time, where virtual information is added and integrated into the physical world. AR ranges from reality to virtual reality, which is absolute immersion. Figure 1 illustrated a range of mixed reality from the real to the virtual environment.

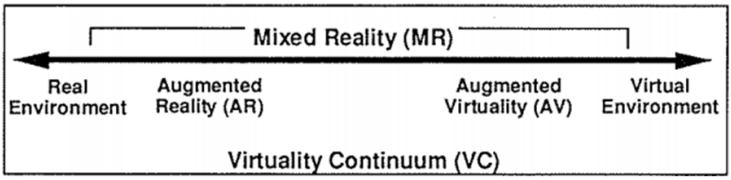

Fig. 1. The range of mixed reality technologies [12]

In virtual reality a man completely immersed in the virtual world, with absolute no does not interact with the real. Special virtual reality glasses are used to fully reflect the virtual environment.

Therefore, understanding the difference, you can present a scheme of AR (Fig. 2).

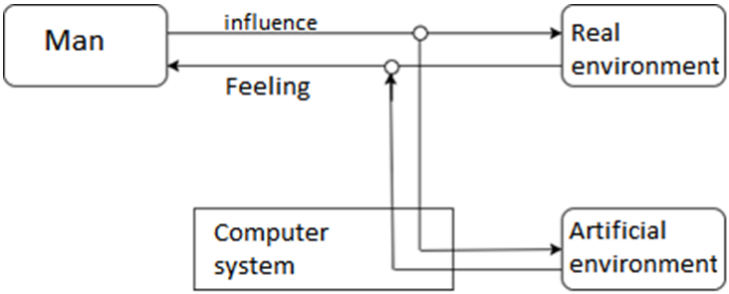

Fig. 2. Schematic of the AR environment

Referring to Ronald Azuma's [1], we can distinguish the main features of AR:

- Combination of the real and virtual world;
- Real-time interaction;
- Represent objects in 3D.

How AR works:

1. The camera finds a real-world marker and then transmits information about it to a computer or smartphone.
2. Computer program replace marker by virtual object (text, music, video, 3D model, etc.) and displays it on the screen.
3. The camera then tracks the movements of the marker, and the program allows you to control the objects.

The possibilities of using AR technologies are almost endless and can be applied in almost every aspect of our lives. They will qualitatively change the ways we communicate, consume information and do business. The following are areas of their use in real life:

- *Education.* The Google Expeditions app can make learning more interactive through special tours where students can view a variety of objects while the teacher talks about them.
- *Medicine.* Viper has proposed a solution that combines telemedicine with AR. With Google Glass and Vipaar, surgeons can assist their colleagues remotely by projecting their hands on the surgeon who performs the surgery.
- *Aviation.* Military pilots have long used AR. Special displays and helmets display information about fighter systems and assist in aiming. AR is also beginning to penetrate civil aviation. For example, Aero Glass has developed special augmented reality goggles that help the pilot navigate space, follow the route, and receive additional information while flying.
- *Marketing.* With AR technology, brands can conduct more creative online advertising campaigns, there by drawing additional attention to their products. For example, to advertise the series "Walking Dead", at the bus stop installed an AR system that displays the characters both in the real and zombie' world [27].

- *Tourism.* For new generations, it is inherent to know the world through direct interaction. For example, the Catalan National Museum of Art has begun to actively use AR to better navigate the intricate corridors and interactively view the exhibits [9].
- *Design.* It is much easier to set up an apartment because, instead of imagining whether a particular item will suit you, you can simply put furniture in your interior virtually — using the Furniture Dropping AR application.
- *Shopping.* While you will be in the Supermarket, AR applications will help you navigate a large number of rows and find the shortest route to the right product. It will also be possible to get more information about discounts and great deals.
- *Games.* A prime example is Pokemon Go. However, the most interesting game implementations will come after the official release of iOS 11, which will run ARKit.

Ukrainian AR projects.

Live Animations is an international IT company specializing in the development of innovative AR products for children [10].

At present, there is a mass application of AR in Ukraine. In any supermarket come to life drawings on the floor, when buying ice cream is a bonus viewing the cartoon, and buying a notebook, you can see a realistic animation. The following is a detailed overview of these projects.

1. Mobile application "Wonderland AR" based on the book "Alice's Adventures in Wonderland". After recognizing the marker, the camera displays an animation of the characters accompanied by music (Fig. 3–5). With this application, you can interact with fairy-tale characters: shoot videos, take photos and write to social networks.

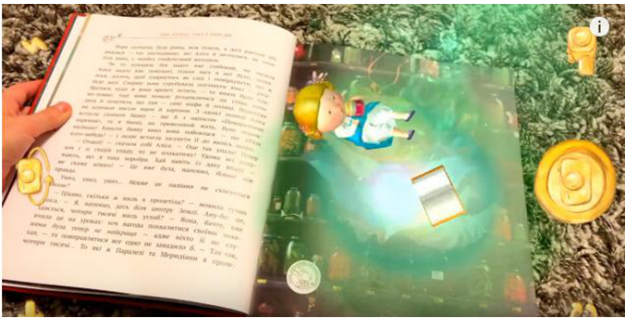

Fig. 3. Wonderland AR example 1

Fig. 4. Wonderland AR example 2

Fig. 5. Wonderland AR example 3

2. Live Photo mobile application. In 2014, Live Animations, together with Hatber (stationery manufacturer), released the first Live Notebooks in Ukraine. When you point the camera at this stationery, the picture depicted on it comes to life; animation starts (Fig. 6–7).
3. Mobile application with AR "My Yeti". The company developed this project for Gourmet Ice Cream. On 5 types of ice cream were placed 20 different markers (stars), when pointing at them, a cartoon will appear (Fig. 8–9).

Trinetix was a company that develops mobile applications, augmented reality and integrated internet solutions [29]. "Architectural monuments of Kiev" is a mobile application that works together with a travel directory "Kyiv is my love". When you point the camera at a photo of a monument

Fig. 6. Live Photo example 1

Fig. 7. Live Photo example 2

in the catalog, its 3D model is displayed.

Fig. 8. My Yeti example 1

Fig. 9. My Yeti example 2

The main components of the project:

- object markers are photos from the catalog;
- 3D models of Kyiv monuments;
- mobile application with AR module that demonstrates famous architectural monuments.

In Fig. 10 to 11 are photos of augmented reality presentation.

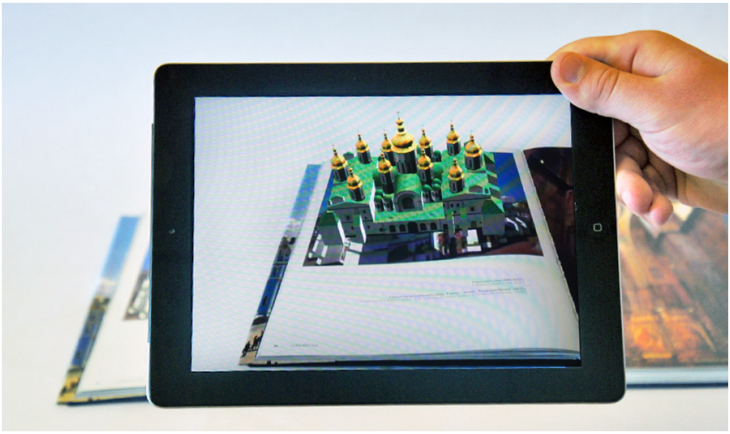

Fig. 10. Mobile application "Architectural monuments of Kyiv" (example 1)

Fig. 11. Mobile application "Architectural monuments of Kyiv" (example 2)

Non-Ukrainian AR projects.

1. *Housecraft.*

Company Sirvo LLC (USA) has developed a mobile application Housecraft, which runs on iOS 11. The great advantage of this application

is that it does not belong to one store, unlike the application IKEA [3]. At Housecraft, you can see a large selection of interior items that can be used in your home with your smartphone or tablet. You can also resize objects and lighting (Fig. 12).

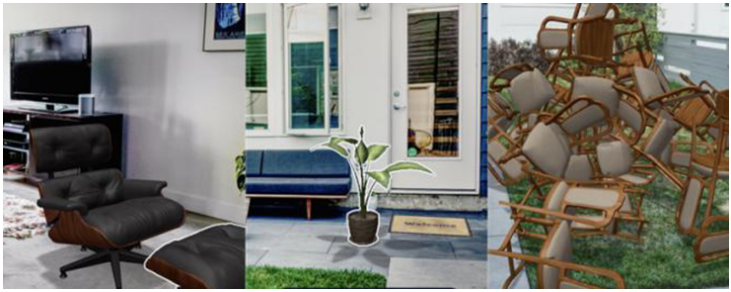

Fig. 12. Housecraft mobile application operation

2. *Night Sky.*

This mobile application by iCandi Apps run under iOS 11 was developed for those who enjoy astronomy (Fig. 13). Application includes the following features [17]:

Fig. 13. Night Sky

- constellations that shine like glass are displayed;
- easy choice of the 8 bright light spectra;

- pollution simulator — it is possible to increase or decrease the star brightness, it simulates different variants of environmental pollution;
- animated planets and the Sun.

3. *Blippar.*

A mobile application created by Blippar to recognize any objects in the real world. To get information about the subject, you need to point to your smartphone camera. Works even when pointing the camera at the sky (you can find the weather forecast) (Fig. 14).

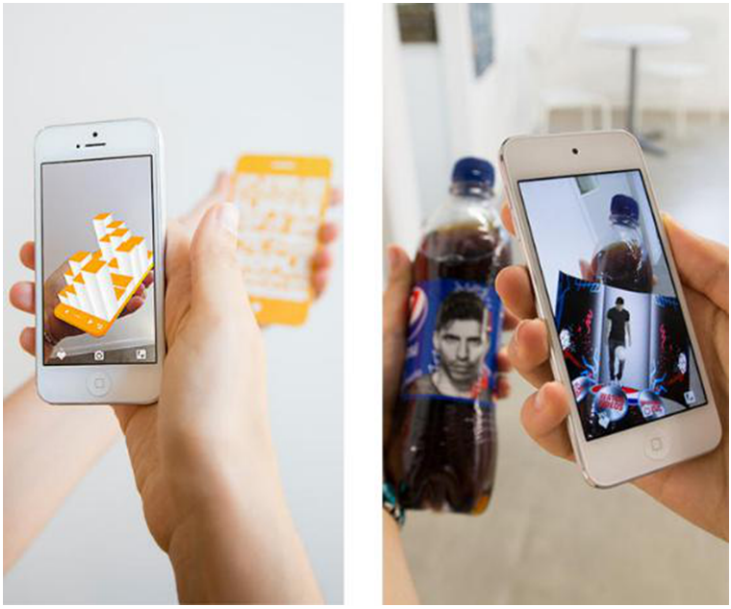

Fig. 14. Blippar

In the field of education augmented reality systems can be widely used in many fields, such as history, mathematics, physics, chemistry, astronomy, etc. You can create books and guidelines on AR technology; simulate the experiments; modeling work with some equipment.

AR widely used in medicine. For example, a laparoscopic operation image on the endoscope complemented the image obtained at the time intraoperative angiography. This information allows the surgeon to locate

formation within the body and reduce to a minimum loss of healthy tissue organ of a patient during surgery with removal of formation.

AR can facilitate the study of anatomy by visual effects and information on the organs and bones. You can see the result of the impact of surgical intervention or medicinal preparation as in one body, so also in the group of, not causing harm to a living organism. An educational technology company Visible Body is develop the Human Anatomy Atlas AR application (Fig. 15), which improves the study of the human body. This application provides a detailed 3D model of human anatomy, allowing students to see tissues and organs and virtually dissect the body.

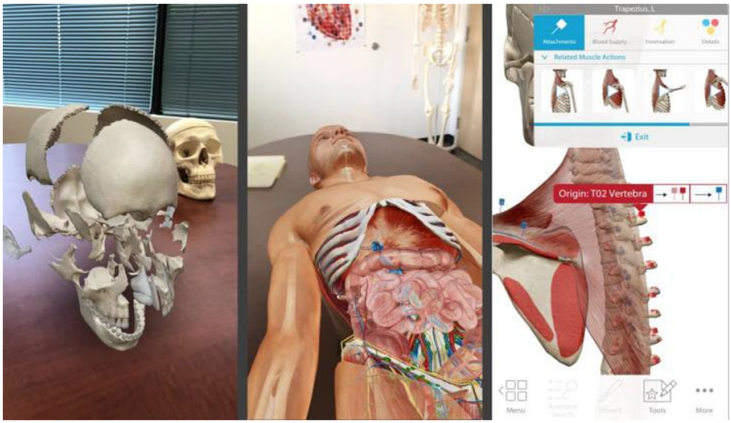

Fig. 15. Human Anatomy Atlas AR Application

Using 3D models with AR in mathematical education can help students to understand math deeply. For example, with Photomath application [19] it is possible to put the camera on the written task and get answer with solving steps (Fig. 16). Features of Photomath: scan textbook (print) and handwritten problems, scientific calculator, step-by-step explanations for every solution, multiple solving methods, no internet connection required to use, 30+ languages supported.

Photomath supports: Basic Math/Pre-Algebra (arithmetic, integers, fractions, decimal numbers, powers, roots, factors), Algebra (linear equations/inequalities, quadratic equations, systems of equations, logarithms, functions, matrices, graphing, polynomials), Trigonometry/Precalculus (identities, conic sections, vectors, matrices, complex numbers, sequences and series, logarithmic functions), Calculus

(limits, derivatives, integrals, curve sketching), Statistics (combinations, factorials).

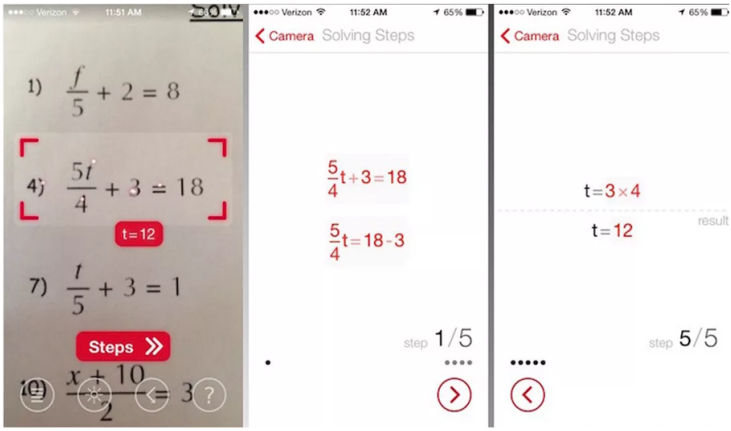

Fig. 16. Photomath

In science education, AR can be used to virtual experimentation. For example, the "Interesting chemistry AR" application (Fig. 17) of SIKE Software allow studying the chemical reactions [21].

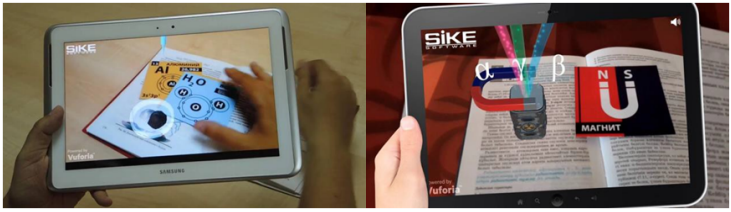

Fig. 17. AR applications "Interesting chemistry AR" and "Interesting physics AR" by SIKE Software

In architectural education, AR can be used, for example, to architectural visualisation. For example, the ARki application (Fig. 18) is a real-time AR visualisation service for architectural models. Darf Design produce each architectural visualisation in-house and provide bespoke AR apps that are unique for each project. By incorporating AR technology within the design process, ARki is able to visualise 3D models for both design

and presentation purposes, helping to create an immersive visualisation technique with on-site visualisation and interactivity.

Fig. 18. ARki

3 Conclusions

AR implementation in various spheres has many advantages: realism, clarity, information completeness, interactivity etc. The use of AR in various fields (technology, entertainment, science and medicine, education, games, etc.) should be well thought out and appropriate. In particular, the use of AR in the education involves the development of appropriate applications and methods of their use in the higher educational institutions, which is a prospect for further research.

References

1. Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., MacIntyre, B.: Recent Advances in Augmented Reality. IEEE Computer Graphics and Applications 21 (6), 34–47 (2001).
2. Caudell, T. P., Mizell, D. W.: Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. In: Nunamaker, J. F., Sprague, R. H. (eds.) Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences, January 7–10, 1992. Kauai, Hawaii, vol. 2, pp. 659–669. IEEE, Los Alamitos (1992).

3. Housecraft by Sirvo LLC. URL: https://appadvice.com/app/housecraft/1261483849 (2019). Accessed 28 Nov 2019.
4. Hruntova, T. V., Yechkalo, Yu. V., Striuk, A. M., Pikilnyak, A. V.: Augmented Reality Tools in Physics Training at Higher Technical Educational Institutions. In: Kiv, A. E., Soloviev, V. N. (eds.) Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018. CEUR Workshop Proceedings 2257, 33–40. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2257/paper04.pdf (2018). Accessed 30 Nov 2018.
5. Iatsyshyn, Anna V., Kovach, V. O., Romanenko, Ye. O., Deinega, I. I., Iatsyshyn, Andrii V., Popov, O. O., Kutsan, Yu. G., Artemchuk, V. O., Burov, O. Yu., Lytvynova, S. H.: Application of augmented reality technologies for preparation of specialists of new technological era. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).
6. Krainyk, Ya. M., Boiko, A. P., Poltavskyi, D. A., Zaselskiy, V. I.: Augmented Reality-based historical guide for classes and tourists. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).
7. Kramarenko, T. H., Pylypenko, O. S., Zaselskiy, V. I.: Prospects of using the augmented reality application in STEM-based Mathematics teaching. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).
8. Lavrentieva, O. O., Arkhypov, I. O., Kuchma, O. I., Uchitel, A. D.: Use of simulators together with virtual and augmented reality in the system of welders' vocational training: past, present, and future. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).
9. Lenovo Phab 2 Pro |Google Tango-Enabled Smartphone| Lenovo UK. URL: https://www.lenovo.com/gb/en/tango (2018). Accessed 25 Oct 2019.
10. Live Animations — Augment Whatever. URL: https://liveanimations.org/en (2019). Accessed 28 Nov 2019.

11. Midak, L. Ya., Kravets, I. V., Kuzyshyn, O. V., Pahomov, J. D., Lutsyshyn, V. M., Uchitel, A. D.: Augmented reality technology within studying natural subjects in primary school. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).

12. Milgram, P., Kishino, F.: A taxonomy of mixed reality visual displays. IEICE Transactions on Information Systems. E77-D(12), 1321–1329 (1994).

13. Modlo, Ye. O., Semerikov, S. O., Bondarevskyi, S. L., Tolmachev, S. T., Markova, O. M., Nechypurenko, P. P.: Methods of using mobile Internet devices in the formation of the general scientific component of bachelor in electromechanics competency in modeling of technical objects. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).

14. Morkun, V. S., Morkun, N. V., Pikilnyak, A. V.: Augmented reality as a tool for visualization of ultrasound propagation in heterogeneous media based on the k-space method. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).

15. Nechypurenko, P. P., Starova, T. V., Selivanova, T. V., Tomilina, A. O., Uchitel, A. D.: Use of Augmented Reality in Chemistry Education. In: Kiv, A. E., Soloviev, V. N. (eds.) Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018. CEUR Workshop Proceedings 2257, 15–23. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2257/paper02.pdf (2018). Accessed 30 Nov 2018.

16. Nechypurenko, P. P., Stoliarenko, V. G., Starova, T. V., Selivanova, T. V., Markova, O. M., Modlo, Ye. O., Shmeltser, E. O.: Development and implementation of educational resources in chemistry with elements of augmented reality. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).

17. Night Sky on the App Store. URL: https://apps.apple.com/app/night-sky/id475772902 (2018). Accessed 25 Oct 2018.

18. Panchenko, L. F., Muzyka, I. O.: Analytical review of augmented reality MOOCs. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).
19. Photomath — Scan. Solve. Learn. URL: https://photomath.net/en/ (2020). Accessed 5 Feb 2020.
20. Popel, M. V., Shyshkina, M. P.: The Cloud Technologies and Augmented Reality: the Prospects of Use. In: Kiv, A. E., Soloviev, V. N. (eds.) Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018. CEUR Workshop Proceedings 2257, 232–236. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2257/paper23.pdf (2018). Accessed 30 Nov 2018.
21. Razrabotka komp'juternyh trenazherov, simuljatorov, VR/AR-trenazherov, jelektronnyh kursov — SIKE (Development of computer simulators, simulators, VR / AR simulators, electronic courses — SIKE). URL: http://e-learn.sike.ru (2020). Accessed 31 Jan 2020.
22. Shapovalov, V. B., Atamas, A. I., Bilyk, Zh. I., Shapovalov, Ye. B., Uchitel, A. D.: Structuring Augmented Reality Information on the stemua.science. In: Kiv, A. E., Soloviev, V. N. (eds.) Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018. CEUR Workshop Proceedings 2257, 75–86. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2257/paper09.pdf (2018). Accessed 30 Nov 2018.
23. Shapovalov, V. B., Shapovalov, Ye. B., Bilyk, Zh. I., Megalinska, A. P., Muzyka, I. O.: The Google Lens analyzing quality: an analysis of the possibility to use in the educational process. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).
24. Shapovalov, Ye. B., Bilyk, Zh. I., Atamas, A. I., Shapovalov, V. B., Uchitel, A. D.: The Potential of Using Google Expeditions and Google Lens Tools under STEM-education in Ukraine. In: Kiv, A. E., Soloviev, V. N. (eds.) Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018. CEUR Workshop Proceedings 2257, 66–74. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2257/paper08.pdf (2018). Accessed 30 Nov 2018.

25. Shyshkina, M. P., Marienko, M. V.: Augmented reality as a tool for open science platform by research collaboration in virtual teams. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online (2020, in press).
26. Syrovatskyi, O. V., Semerikov, S. O., Modlo, Ye. O., Yechkalo, Yu. V., Zelinska, S. O.: Augmented reality software design for educational purposes. In: Kiv, A. E., Semerikov, S. O., Soloviev, V. N., Striuk, A. M. (eds.) Proceedings of the 1st Student Workshop on Computer Science & Software Engineering (CS&SE@SW 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, November 30, 2018. CEUR Workshop Proceedings 2292, 193–225. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2292/paper20.pdf (2018). Accessed 21 Mar 2019.
27. Tieleman, Y.: ox heeft bushalte Neude (Utrecht) omgebouwd om reclame te maken voor première The Walking Dead. URL: https://twitter.com/yelletieleman/status/521648508668231681 (2014). Accessed 04 Feb 2020.
28. Tkachuk, V. V., Yechkalo, Yu. V., Markova, O. M.: Augmented reality in education of students with special educational needs. In: Semerikov, S. O., Shyshkina, M. P. (eds.) Proceedings of the 5th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2017), Kryvyi Rih, Ukraine, April 28, 2017. CEUR Workshop Proceedings 2168, 66–71. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2168/paper9.pdf (2018). Accessed 21 Mar 2019.
29. Trinetix: Arhitekturnye pamjatniki Kieva (Kyiv Architectural Monuments Project) URL: https://web.archive.org/web/20180928175048/ URL: http://trinetix.com.ua/projects/kiev (2012). Accessed 28 Nov 2019.
30. Zinonos, N. O., Vihrova, E. V., Pikilnyak, A. V.: Prospects of Using the Augmented Reality for Training Foreign Students at the Preparatory Departments of Universities in Ukraine. In: Kiv, A. E., Soloviev, V. N. (eds.) Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018. CEUR Workshop Proceedings 2257, 87–92. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2257/paper10.pdf (2018). Accessed 30 Nov 2018.

Можливості застосування доповненої реальності в різних галузях освіти

Світлана І. Почтовюк[1][0000−0002−0463−0072],
Тетяна А. Вакалюк[2][0000−0001−6825−4697],
Андрій В. Пікільняк[3][0000−0003−0898−4756]

[1] Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева, 20, Кременчук, 39600, Україна

[2] Державний університет «Житомирська політехніка», вул. Чуднівська, 103, Житомир, 10005, Україна

[3] Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», вул. Віталія Матусевича, 11, Кривий Ріг, 50027, Україна

svetlanapoctovyuk@gmail.com, tetianavakaliuk@gmail.com, pikilnyak@gmail.com

Анотація. Доповнена реальність має великий вплив на школяра при поданні навчального матеріалу: предмети доповненої реальності впливають на розвиток міміки, уваги, стимулюють мислення та підвищують рівень розуміння інформації. Її реалізація в різних сферах має незаперечні переваги: реалістичність, чіткість, застосування у багатьох галузях, інформаційна повнота та інтерактивність. Саме тому у дослідженні представлені можливості використання доповненої реальності при вивченні математики, анатомії, фізики, хімії, архітектури, а також в інших галузях. Представлено порівняння вітчизняних та зарубіжних пропозицій щодо доповненої реальності. Використання доповненої реальності в різних галузях (технології, розваги, наука і медицина, освіта, ігри тощо) повинно бути продуманим і педагогічно доцільним. Саме тому в майбутньому планується провести дослідження щодо доцільності використання доповненої реальності та відповідно розробити її елементи.

Ключові слова: доповнена реальність, медицина, освіта, технологія, застосування.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 198–212
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 198–212

УДК 81:1]:81'246.2

Philosophy on bilingual education: Sociocultural competence and Identity

Aleksandra A. Sulik[0000−0001−6744−3306]
Kryvyi Rih State Pedagogical University, 54, Gagarina Ave.,
Kryvyi Rih, 50086, Ukraine
sulik.sasha@gmail.com

Abstract. In this article the author views philosophy questions of language and identity on bilingual education. There are two philosophies of bilingual education: maintenance and transitional, which influence on the way of learning foreign language and, as a result, on a person's development in society — awareness of human identity. The author describes functions and structures of a bilinguism, a sociocultural competence, a language and an identity and says that learning languages and personality formation are connected. So that way what language and how we learning it define us in society.

Keywords: philosophy on bilingual education, bilingualism, learning foreign languages, sociocultural competence, identity.

We are never the same. The world changes and we change with it. For last 50 years the people have been coming to new international world where there aren't any barriers between different nationalities. How has it influenced on us, our knowledges and of course our education? This is the reason of arising a new necessary direction in pedagogy — bilingual education. It allows modern people to correspond new requirements of society.

Bilingual education is a term that refers to the teaching of academic content in two languages, in a native and second language. Bilingual education is the use of two languages as media of instruction for a child or a group of children in part or all of the school curriculum [7, 17].

A lot of researchers and scientists have engaged in the development of bilingualism in the cultures of different countries. There was C. Baker [2], E. Bialystok [4], F. Grosjean [9], U. S. Leinyui [12], J. A. Yalden [16] and many others. Unfortunately, despite the fact that many scientists have studied this phenomenon, we cannot say that this theme has exhausted itself.

There are still a lot of difficult philosophy problems in the education which connect with bilingualism: bad learned ways of using bilingual models at our schools; low level of motivation in studying foreign languages

© *Aleksandra A. Sulik*

for children and young people; cultural barriers; poor training of foreign language teachers; identity in a multicultural environment and others. *In this article, we set a goal to uncover the philosophical problems of bilingual education, namely its sociocultural content and its influence on personality formation in the dialogue of cultures.*

In the dictionary there are next definition of bilingualism 1) the ability to speak two languages; 2) the frequent use (as by community) of two languages; 3) the political or intuitional recognition of two languages [12].

First of all, we see difficulties of such education in cultural aspects. They're connected with language features that underlie the emergence and development of the culture of the people whose language we are studying. "In fact, even when people can speak the same languages, people can't always understand correctly each other, and the reason is often the divergence of cultures. (E. M. Vereshachagin, V. G. Kostomarov) — so learning vocabulary and grammar does not provide perfect command of a given language.

Accordingly, we need to return to the definition of culture.

- Culture — the way of life, especially general customs and beliefs of a particular group of people at a particular time. Youth / working-class / Russian / Roman / mass culture (CIDE).
- Culture — the customs, beliefs, art, music, and all the other products of human thought made by a particular group of people at a particular time (ancient Greek culture, a tribal culture, pop culture) (DELC).
- Culture. 1) Culture or a culture consists of the ideas, customs, and art that are produced or shared by a particular society (e.g. He was a fervent admirer of Roman and Greek culture, the great cultures of Japan and China). 2) A culture is a particular society or civilization, especially one considered in relation to its ideas, its art, or its way of life (e.g. the rich history of African civilization sand cultures) (COBUILD).

As a result, we can't understand foreign language without knowledge of its culture. Thereby more and more linguists are paying attention to studying sociocultural competence in learning languages.

Sociocultural competence is an ability to communicate in a language appropriately, situationally and culturally. It is the knowledge of customs, rules, beliefs and principles of a given society [16].

In the approach of Z. I. Nikitenko and O. M. Osianova (2005) sociocultural competence is represented in knowledge of the language (non-equivalent and normal vocabulary), knowledge of national culture, and the norms of behavior [6]. In this way in the spotlight of sociocultural

competence there is a person, an objective knowledge of oneself and the learning environment. Foremost sociocultural competence provides students with satisfaction of their real and potential needs through the interpretation of a new educational model what provides enrichment of students' knowledge in the most authentic environment.

The European strategy on vocational education and training (VET), Bruges Communiqué on closer European cooperation in VET 2011–2020, argue that because of the fast changes in society, people must acquire competencies which would provided a successful life.

Linguist Philippe Zarifian identifies four main components that ensure the implementation of sociocultural competence in the educational process:

1) Initiative (the duty and determination of a person in the manifestation of independence, to show initiative and be able to combine it with the initiative of others);
2) Responsibility (compliance with various moral standards and caring for others);
3) Participation in an activity as an event (mandatory participation in social and cultural activities);
4) Individuality (manifested in sociocultural competence through the ability to develop and learn) [17].

Moreover, P. Zarifian says that formation of sociocultural competence takes place in several dimensions: in the context of social competence through social perception, social skills, communication with peers, attribution, self-awareness; and in the context of cultural competence through cultural knowledge, cultural awareness, cultural sensitivity. Formation of sociocultural competences by learning in these dimensions is possible in several stages (Table 1).

Table 1. Dimensions of formation of sociocultural competence by learning

<table>
<tr><th colspan="4">Sociocultural competence</th></tr>
<tr><th></th><th>Knowledge</th><th>Abilities</th><th>Values</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Social competence</td><td rowspan="2">Social perception</td><td>Social skills</td><td>Attribution</td></tr>
<tr><td>Communication with peers</td><td>Self-awareness</td></tr>
<tr><td>Cultural competence</td><td>Cultural knowledge</td><td>Cultural awareness</td><td>Cultural sensitivity</td></tr>
</table>

Table 2. Structure of the sociocultural competence

Sociocultural competence dimensions	**Composition of sociocultural competences**	**Sociocultural competence formation methods, strategies**
Social competence • Social skills • Social perception • Self-awareness • Attribution • Communication with peers	• Integrated into educational curriculum: • Communication and socialization skills. • Team work skills. • Skills of interpretation of social roles. • Skills of adequate behavior depending on the situation. • Abilities of perception of an emotional state. • Ability to help others perceive own emotional state and control emotions. • Self-realization in a social environment. • Analysis of feelings related to social roles. • Ability to adapt to a new environment. • Ability to perceive attitudes that exist in a society.	• Education of skills of intercultural communication. • Education of initiation of leadership and team work. • Analysis and interpretation of various social situations. • Role plays in analysis of communication issues and conflict situations. • Classroom debates for formation of ability to accept other person's opinion and remain tolerant by controlling own emotions. • Reflective education. • Work in groups in development of projects, generation of ideas.
Cultural competence • Cultural sensitivity • Cultural awareness • Cultural knowledge	• Ability of communication with people of different sociocultural backgrounds. • Ability of reasoning to support own position when facing discriminatory actions. • Ability of evaluation of cultural differences. • Ability of accepting other's beliefs and attitudes. • Foreign language skills. • Ability of diplomatic communication with people of a certain culture, taking into account the respective cultural aspects.	• Watching documentaries on various cultures with subsequent reflection. • Discussions in the context of ethnic minorities. • Formation of such qualities as flexibility, openness. • Discussion and analysis of customs and traditions of other ethnic groups. • Formation of knowledge on a foreign language involving not only language learning, but also provision of knowledge on the national culture.

But still, fostering sociocultural competence remains incredibly complex and time-consuming process. Therefore, in accordance with the orientations of the sociocultural competence of education Wenzel (1991), Handford (2002) and Safina (2014) have worked on the development and studying of the structure of sociocultural competencies. Structure presented in Table 2 is comprised of 3 components:

1) competence as such (referred to as dimensions),
2) their composition (of various skills) and
3) methods for formation of these categories.

As suggested by the figure, all components are interrelated. It should be noted that social and cultural components have been presented separately from each other in order to demonstrate their respective composition [1].

In 2001 Adela Solís [15] wrote about two philosophies of bilingual education in her article: maintenance and transitional. The maintenance philosophy promotes developing, enriching and preserving two languages and, as such, promotes additive bilingualism. This process involves adding second language skills to a person's linguistic repertoire in a context where both languages and cultures are equally valued. Thus, by incorporating the social dimension in education, we can capture key points in learning a foreign language [15].

The transitional philosophy allows the development and strengthening of the mother tongue so that it can serve as a vehicle for learning subject matter, but the mother tongue is de-emphasized and eventually abandoned as foreign language skills are mastered. As such, transitional bilingual education promotes subtractive bilingualism, where only the dominant language and culture have prominence [2, 13]. The bilingual skills that a person possesses in instances of subtractive bilingualism often are limited and not useful for either communicative or learning purposes.

In many Ukrainian and European schools there are various bilingual educational programs. The differences between them depend on specific goals, needs, prospects, countries, cities, districts or schools. This can be various background material (diagrams, tables, videos), educational systems, lesson plans, number of hours, individual approach of teachers and the philosophy that the school adheres to. In any case, the bilingual educational program should support maintenance or transitional philosophy [15].

Adela Solís systematized the main points of maintenance or transitional philosophy (Table 3).

Choosing one of the ways teachers have to make allowance for the result — "How can the students use two languages?" and what's more important "How will they accept themselves with two languages?"

So we can also notice that one of the problems encountered on the way of scientists is the problem of identity. So by C. Llamas and D. Witt we can read: "Identity is a many-faceted phenomenon that is constructed in the presence of others, through communication in a foreign language" [14].

Table 3. Comparative Features of Two Bilingual Education Programs and Their Philosophies

Transitional Bilingual Education	**Maintenance Bilingual Education**
Teaching through the home language until student is proficient enough in the majority language to cope with all foreign language instruction.	Teaching the curriculum through both majority and minority language.
Intensive instruction in the majority language using second language methodology.	Intensive instruction in the majority language using second language methodology.
Amount of time in home language instruction is determined by level of proficiency in the majority language, until a "threshold" level of proficiency is acquired which predicts success in all foreign language instruction.	Strengthening the home language through strong language arts instruction. Equal amounts of majority and home language continues throughout elementary school years or longer.
Aim is to increase use of the majority language while proportionally decreasing the use of the home language.	Aim is maintenance of high levels of language skills in both languages. Home language is equally protected and developed.
Ultimate goal is monolingualism.	Ultimate goal is bilingualism.
It is a process of subtractive bilingualism.	It is a process of additive bilingualism.
Considered "assimilationist".	Considered "pluralistic".

Identity is a phenomenon that arises from the dialectical relationship of the individual and society. Types of identity, on the other hand, are the essence of tout court social products, relatively stable elements of objective reality (of course, the degree of stability is in turn socially determined). As such, they are the subject of a form of theorizing in any society, even where they are stable, and the formation of an individual identity takes place without any problems. Identity theories are always included in a more general interpretation of reality; they are "embedded" in the symbolic universe with its theoretical legitimations and are modified along with the character of the latter. Identity remains incomprehensible until it has a place in the world. Any theorizing about identity — and about particular types of identity — must therefore be carried out within the framework of the theoretical interpretations in which they are placed.

Here it will not be amiss to pay attention to the ethnic culture of identity, which is part of the sociocultural background. J. V. Bromley selected the following components of cultural, which are nationally specific:

1. Traditions, customs and rites (they fulfill the function of familiarizing with culture through observance of social norms);
2. Mode of life (traditional household characteristic);
3. Casual behavior, facial and pantomimic codes are used by carriers of a particular linguistic-cultural community;
4. National pictures of the world (reflection of the specifics of perception of the world, national characteristics of thinking);
5. Art (reflects the specifics of the national culture in general) [14].

Ethnocultural identity is considered as a form embodied in cultural traditions and facing the past. Scientists identify two main factors influencing the formation of ethnocultural identity:

1. features of socialization in the family, in kindergarten, at school and others;
2. features of the ethnocontact medium, primarily its heterogeneity — homogeneity.

Coming out of the above, we can see that identity is formed by social processes. And moreover, it is a key element of subjective reality, it is in a dialectical relationship with society. Social structures and the process of identity formation are interconnected — changes in one lead to changes in the second and on the contrary [14].

Society is created by the stories of individual identities. In turn, social structures create personality types that can be identified individually. In this case, we can argue that the identity of the Ukrainian is different from the identity of the Englishman, and the identity of the Englishman is from the German one.

The individual continues to perceive itself as an organism, isolated, and sometimes opposed to socially deducible objectivizations of itself. Often this dialectic is understood as the struggle of the "higher" and "lower" I, which are equated, respectively, with its social identity and pre-social, possibly antisocial, animal. "Higher" I must constantly assert itself in the fight against the "lower", sometimes the time comes for a critical examination of his forces [14].

In the work "The social construction of reality" Peter L. Berger and Thomas Luckmann have described individual structure. They say that a

socialized personality has a continuous dialectical inner connection — the relationship of identity with its biological substrate.

The point of view of Peter L. Berger and Thomas Luckmann [3] was supported by other scientists, linguists and linguists, for example, Carmen Llamas, Dominik Watt, John E. Joseph, Mary Bucholtz, Jane Stuart-Smith, Claire Timmins and many others. They said that language and identity are connected and they are fundamental elements for human existence.

Carmen Llamas, Dominik Watt write that *we use language to define all objects that surround us, including in order to determine the person himself. Namely, we use language to assign identities indirectly when we form our conclusions from what and how a person says. however, our language and our identities may change. Both are constantly shifting and being re-negotiated in response to the ever-changing contexts of our interactions* [14].

No less interesting thought of Robin Dunbar [8], who believes that language "allows you to say a great deal about yourself, your likes and dislikes, the kind of person you are; it also allows you to convey in numerous subtle ways something about your reliability as an ally or friend"; it "thus seems ideally suited in various ways to being a cheap and ultra-efficient form of grooming; language evolved to allow us to gossip" [8].

We consider the research of John F. Joseph that is analyzed in the book of C. Llamas and D. Watt, to be extremely valuable. The scientist says "researchers have been analyzing how people's choice of languages, and ways of speaking, do not simply reflect who they are, but make them who they are — or more precisely, allow them to make themselves. In turn, the languages they use are made and re-made in the process" [11].

But the identities we construct for ourselves and others are not different in kind, only in the status we accord to them. The gap between the identity of an individual and of a group — a nation or town, race or ethnicity, gender or sexual orientation, religion or sect, school or club, company or profession, or the most nebulous of all, a social class — is most like a true difference of kind. Group identities seem more abstract than individual ones, in the sense.

The group identities we partake in nurture our individual sense of who we are, but can also smother it. In recent studies about language and identity, it seems that identity is something constructed rather than essential, and performed rather than possessed — features which the term "identity" itself tends to mask, suggesting as it does something singular, objective and reified. Each of us performs a repertoire of identities that are constantly shifting, and that we negotiate and re-negotiate according to the circumstances [11].

The same source contains conclusions of Michael Billig who expressed the opinion that an identity is to be found in the embodied habits of social life, including language. Language has traditionally been a key ingredient in the process of national identity formation and reproduction for at least five reasons [5]:

1. Groups of people who occupy contiguous territory and see themselves as having common interests tend to develop, over long stretches of time, ways of speaking that are distinctive to them, marking them out from groups who either are not geographically adjacent to them or else are perceived as having different, probably rival interests. In other words, language does tend to mark out the social features on which national belonging will come to be based — but it is only a tendency, because it also happens very frequently that the same way of speaking is shared by people with very different interests (religious ones, for instance), and that markedly different ways of speaking exist among a group of people who nonetheless see themselves as part of the same nation.
2. The ideology of national unity has favoured a view that nations are real because those within them share a deep cultural unity, and this has co-existed with a widespread — indeed, nearly universal — belief that deep cultural unity is the product of a shared language. This is what Fichte (1808) meant by the "invisible bonds" by which nature has joined those who speak the same language. Again, as with (1), it cannot be more than a tendency, since it is not the case that people who identify themselves as belonging to the same culture or nation think identically. Yet language is central to the habitus (a traditional term revived by Bourdieu): the fact that we spend our formative years attending long and hard to the task of learning words and their meanings from those around us results in our acquiring tastes, habits, ways of thinking from them that will endure into adult life. The language does not somehow transmit culture and identity to its speakers — rather, it is that text in constant interaction with which older speakers transmit culture and identities (local and personal as well as national, ethnic and religious) to the young. (In many cases the young will want an identity of their own, and will attain it first of all by resisting the imposition of culture upon them by their elders).
3. In addition to being the text of cultural transmission, the language is the principal medium in which texts of national identity in the more usual sense will be constructed. It is not the only such medium, nor

the only powerful one, as Billig's exposition of "banal nationalism" has shown. But the particular concepts which constitute a national identity correspond to words in the national language, embodied in "sacred texts" of the nation such as a constitution or key works of the national literature, including the national anthem.

4. As universal education is adopted throughout the nation, inculcating standards of "correct" language assumes a central role. Overtly, this is out of a perceived duty to maintain the culture. However, as Hobsbawm has shown, such is the force of the language-culture-nation-class nexus that, especially for the upwardly mobile members of the lower middle class, being a "proper" citizen and member of the community is inseparable from using "proper" language.

5. In so far as nations are not the historical essences they purport to be, but are constructs which inevitably involve a certain amount of arbitrary and even capricious divisions and classifications, when a nation wants to control who can live in it, vote in it and enjoy state benefits, language can appear to be the most obvious test for deciding whether particular individuals belong to the nation or not. Most nations no longer have laws based upon "racial" classification — which are rarely easy to apply in any case — yet many do require cultural qualifications to be met, which are likely to include language either overtly or indirectly [5].

Each of these factors has reinforced the others in giving the national language the force of a cultural-historical "ethno-symbolic" myth. Within each, too, there is a contradiction or a caveat that has periodically pendulum-swung to prominence, such that the loss of belief in the national language and all it stands for is always potentially there, and is bound to come to the fore at least on occasion.

Mary Bucholtz and Kira Hall in their work "Locating identity in Language" analyze identity as constituted in linguistic interaction. They argue for the analytic value of approaching identity as a relational and sociocultural phenomenon that emerges and circulates in local discourse contexts of interaction. their goal was to describe the controversial state of the issue of identity in sociocultural linguistics in our time. Their framework synthesizes key work on identity from a number of scholarly traditions to offer a general socio-cultural linguistic perspective on identity — that is, one that focuses on both the details of language and the workings of culture and society [5]. They propose five principles that we see as fundamental to the study of identity:

1. Identity is best viewed as the emergent product rather than the preexisting source of linguistic and other semiotic practices and therefore as fundamentally a social and cultural phenomenon.
2. Identities encompass (a) macrolevel demographic categories; (b) local, ethnographically specific cultural positions; and (c) temporary and interactionally specific stances and participant roles.
3. Identity relations emerge in interaction through several related indexical processes, including: (a) overt mention of identity categories and labels; (b) implicatures and presuppositions regarding one's own or others' identity position; (c) displayed evaluative and epistemic orientations to ongoing talk, as well as interactional footings and participant roles; and (d) the use of linguistic structures and systems that are ideologically associated with specific personas and groups.
4. Identities are intersubjectively constructed through several, often overlapping, complementary relations, including similarity/difference, genuineness/artifice and authority/delegitimacy.
5. Any given construction of identity may be in part deliberate and intentional, in part habitual and hence often less than fully conscious, in part an outcome of interactional negotiation and contestation, in part an outcome of others' perceptions and representations, and in part an effect of larger ideological processes and material structures that may become relevant to interaction. It is therefore constantly shifting both as interaction unfolds and across discourse contexts [5].

The first and second principles challenge narrowly psychological and static views of identity that have circulated widely in the social sciences. they argue instead, in line with abundant sociocultural linguistic research, that identity is a discursive construct that emerges in interaction.

Further, they expand traditional macrosociological views of identity to include both local ethnographic categories and transitory interactional positions. The third principle inventories the types of linguistic resources whereby interactants indexically position self and other in discourse. The heart of the model is described in the fourth principle, which highlights the relational foundation of identity. To illustrate this principle, we briefly outline their own developed framework for analyzing identity as an intersubjective accomplishment. And, the fifth principle considers the limits and constraints on individual intentionality in the process of identity construction, while acknowledging the important role that deliberate social action may play in producing identity.

The five principles proposed here — Emergence, Positionality, Indexicality, Relationality and Partialness — represent the varied ways in which different kinds of scholars currently approach the question of identity [14].

Rogers summarises the diffusion of innovations as the communication of new ideas/practices/objects over time among members of a social system through two channels: interpersonal or mass media. Individuals encountering an innovation follow a multi-step process: knowledge, persuasion, decision, implementation and confirmation. The decision step is crucial, since at this stage the innovation may be adopted or rejected.

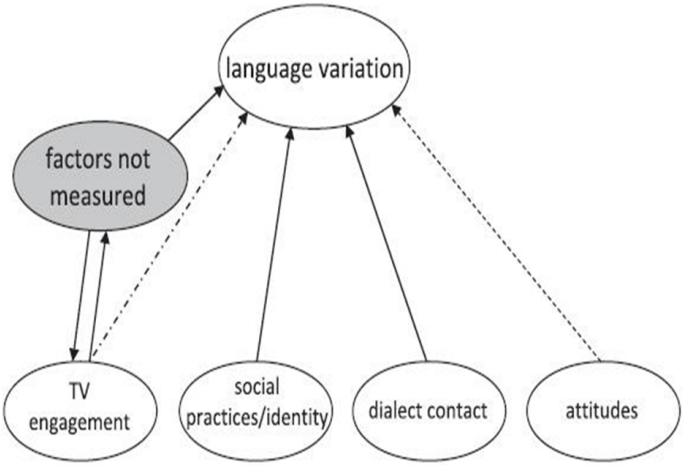

Fig. 1. Schematic diagram of causal pathways relating social factors to linguistic variation

Bundles of the key theoretical social factors are indicated within the ovals at the bottom of the figure. The shaded oval indicates potential alternative factors not included in the model which may be interposed between language and TV engagement factors. Arrow connectors indicate the presence of a significant correlation within the regression models, and the inference of a causal link. Solid lines indicate factors for which accepted mechanisms/processes exist; the light dashed line connecting attitudinal factors indicates the weaker statistical evidence for a relationship. The dotted/dashed line connecting TV engagement factors indicates the likelihood of a causal relationship whose mechanisms are still far from clear [5].

It is no overstatement to assert that the age of identity is upon us, not only in sociocultural linguistics but also in the human and social sciences more generally. Individuals are inevitably at the heart of language variation and change, because it is the conscious or (more usually) subconscious adjustments in individuals' linguistic behavior which constitute variation, and potentially change [10]. To understand the complex motivations underpinning the linguistic behavior of individuals as they negotiate their identities, locating themselves "in a highly complex multi-dimensional social space" [10].

Language doesn't exist outside of culture. As one of the human activities, language is an integral part of culture. Which is defined as the totality of human activities in different areas of life (industrial, social, spiritual). Some researchers on language an identity reveals the language choices we make are a central element of conception of oneself not just as members of social groups but self-contained individuals distinct from all others.

Namely, a speaker in a multicultural environment may experience some perplexity and a problem with self-identification when he needs to switch from one language to another. F. Grosjeam says "*bilinguals can usually deactivate one language and only use the other in particular situations, whereas biculturals cannot always deactivate certain traits of their other culture when in a monocultural environment.*" By becoming a part of both culturales, a person is no longer only bilingual, but also bicultural [9]. In this case, the central role of language will be how we perceive ourselves, language and culture, as well as how others perceive us.

To define himself as a person, first of all, a person needs to take into account his culture, family and personal experience, perception of his own and foreign culture and, of course, languages, level and quality of knowledge of them. J. E. Joseph writes in his work "Language and identity: national, ethnic, religious" (2004) — "Identity is who you are." So, there are two basic aspects to a person's identity: first singles person out from other people and second refers to the deeper and intangible something that constitutes who one really is. However, Joseph (2004) goes on to show that identity is not a simple notion, as many factors contribute to the formation of it.

Ergo, having analyzed what we were able to establish, we found out that there is definitely a philosophical aspect in the study of a foreign language. Which in its turn is how the student is defined in society. In a multicultural learning environment, identity is "a product of tensions between what we inherit and what we acquire." So no matter in what environment (country, culture, social level) we live, due to our knowledge of a foreign language, we can choose our place in society ourselves.

References

1. Anužienė I. The structure of Socio-Cultural Competence (Self) Development. Vocational Training: Research And Realities, 2015. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/vocationalpolicy/doc/brugescom_lt.pdf
2. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon Avon, England, Philadelphia, PA, USA: Multilingual Matters, 1993.
3. Berger P. L., Luckmann T. The Social construction of reality: Penguin books, 1991.
4. Bialystok E. Bilingualism in Development: Language, literacy and cognition. Ellen Bialystok. New York: Cambridge University Press, 2001. 26 p. URL: http://assets.cambridge.org/97805216/32317/sample/9780521632317ws.pdf
5. Billig, Michael (1995), Banal Nationalism, London: Sage. Berger P. L., Luckmann T. The Social construction of reality. Penguin books, 1991.
6. Cheryl A. R. Bilingual education program models: a framework for understanding the bilingual research journal Summer. Fall, 1995, Vol. 19, Nos. 3 & 4, pp. 369–378.
7. Cohen A. D., Olshtain E. Developing a measure of sociocultural competence: the case of apology. MI: Language Learning Research Club, University of Michigan, 1981.
8. Dunbar R. I. M. Grooming, gossip and the evolution of language. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
9. Grosjean F. Studying Bilinguals. Oxford: Oxford University Press, 2008.
10. Hudson R. A. Sociolinguistics. University College London, 1996.
11. Joseph J. Language and Identity: National, Ethnic, Religious, Basingstoke: Balgrave Macmillan, 2004.
12. Leinyui U. S. Bilingualism. URL: https://www.translationdirectory.com/article419.htm
13. Lessow-Hurley J. The Foundations of Dual Language Instruction. New York: Longman, 1990.
14. Llamas C., Watt D. Language and Identities. Edinburg University Press Ltd, 2010.

15. Solís Adela IDRA Newsletter Boosting Our Understanding of Bilingual Education: A Refresher on Philosophy and Models, 2001. URL: https://www.idra.org/resource-center/boosting-our-understanding-of-bilingual-education/#models

16. Yalden J. A. Typology of Bilingual Education. Janice Yalden: Advances in the Sociology of Language. Vol. II, 2005. pp. 413–432.

17. Zarifian P. Lechelle du monde: Globalisation, altermondialisme, mondialite, La Dispute, Paris, 2004.

Філософія білінгвальної освіти: соціокультурна компетентність та ідентичність

Олександра А. Сулік[0000−0001−6744−3306]

Криворізький державний педагогічний університет,
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, 50086, Україна

sulik.sasha@gmail.com

Анотація. У цій статті автор розглядає питання філософії мови та ідентичності на двомовній освіті. Існує дві філософії двомовної освіти: змістовна та перехідна, які впливають на спосіб вивчення іноземної мови і, як результат, на розвиток людини в суспільстві — усвідомлення людської ідентичності. Автор описує функції та структури білінгвізму, соціокультурної компетентності, мови та ідентичності та показує, що вивчення мов та формування особистості пов'язані між собою. Таким чином, яка мова і як ми її вивчаємо визначають нас у суспільстві.

Ключові слова: філософія двомовної освіти, білінгвізм, вивчення іноземних мов, соціокультурна компетенція, ідетнтичність.

Освітній вимір. 2020. Випуск 2 (54). С. 213–225
Educational Dimension. 2020. Issue 2 (54). P. 213–225

УДК 378.012:378.014.6(477+430)

Моніторинг якості вищої освіти в Україні та Німеччині: компаративний аспект

Ольга В. Чорна

Криворізький державний педагогічний університет,
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, 50086, Україна

tschornaja7@gmail.com

Анотація. У статті розкрито особливості функціонування систем моніторингу якості вищої освіти в Україні та Німеччині на сучасному етапі з урахуванням національних традицій, історичного досвіду та менталітету населення, закріплених також на законодавчому рівні. Оцінці підлягає співвідношення впливу державної адміністрації у сфері освіти та незалежних громадських організацій (агентств) на характер та якість моніторингових процедур, оскільки залучення суспільства до моніторингу якості вищої має бути невід'ємною складовою повноцінної системи освіти. Зважаючи на специфіку ступеневої системи регіонального моніторингу якості вищої освіти в Німеччині, було показано роль Конференції ректорів закладів вищої освіти у цьому питанні. Для унаочнення полярності позицій українських та німецьких університетів у світових рейтингах (наприклад, The Times Higher Education World University Rankingsi, World University Rankings) наведено статистичні дані останніх років. Результати порівняльного аналізу підходів до забезпечення та моніторингу якості вищої освіти в Німеччині та Україні, діяльності суб'єктів моніторингу у двох країнах на всіх рівнях, починаючи від національного і, закінчуючи рівнем навчального закладу, представлено у вигляді зведеної таблиці. Остання демонструє концептуальні та функціональні компоненти моніторингу: мета моніторингу, об'єкти моніторингу, рівні та суб'єкти, громадськість ініціатива, пріоритетність рівнів моніторингу, домінуючі принципи, загальна орієнтація та порядок моніторингу якості вищої освіти. У статті визначено перспективи використання елементів прогресивного міжнародного досвіду організації системи моніторингу якості вищої освіти для реформування національної вищої школи, що є необхідним етапом процесу її входження до загальноєвропейського освітнього простору.

Ключові слова: система моніторингу якості вищої освіти, рейтинг університетів, рівні моніторингу, міжнародний моніторинг, національний моніторинг, регіональний моніторинг, місцевий моніторинг, об'єкти моніторингу, суб'єкти моніторингу.

1 Вступ

Дійсний функціональний стан системи моніторингу якості вищої освіти України потребує оптимізації. Одним із напрямів вирішення проблеми є використання досвіду інших держав. Змістовного аналізу

© *Ольга В. Чорна*

концептуально визначеного темою статті явища з використанням інструментарію порівняльної педагогіки на рівні самостійного дослідження досі не проводилося.

Метою роботи є зіставний аналіз систем моніторингу якості вищої освіти двох країн-учасниць Болонського процесу та визначення перспектив використання елементів прогресивного досвіду Німеччини в умовах реформування вищої школи України.

2 Теоретична основа та методи дослідження

Існує чимало наукових праць українських та німецьких учених, які розкривають зміст окремих елементів аналізованого поняття В ряді робіт автори вдаються до цілісного аналізу інтегрального категоріального утворення «моніторинг якості вищої освіти» (І. Бабин, Ю. Бобало, А. Загородній, О. Локшина, В. Павлиш, Ю. Романенко, С. Шевченко та ін.). У якості методів дослідження було використано порівняльно-історичний аналіз процесів і явищ освітнього середовища та теоретичне узагальнення з формулюванням висновків і рекомендацій з використання досвіду Німеччини для вдосконалення системи моніторингу якості вищої освіти України.

3 Виклад основного матеріалу

Проблема ефективності (як економічна категорія) та якості (поняття соціальне, морально-етичне, аксіологічне й економічне одночасно) насправді є перманентною і супроводжує систему вищої освіти від її виникнення. В класичних німецьких університетах XVI–XVIII століть вона вирішувалася самою університетською спільнотою шляхом забезпечення відповідності показників успішності студентів вимогам статутів, які регулювали курікулум, обумовлювали порядок вивчення дисциплін, визначали періоди навчання і складання екзаменів, детермінували процедуру присудження наукових ступенів, вимоги до якості підготовки та інші складові навчального процесу. Згодом така свобода (libertasstatuendi) була значно обмежена державою, яка поступово перейняла на себе функцію кваліфікаційної атестації випускників [1, с. 333].

За Тлумачним словником німецької мови (DUDEN) якість — сукупність характерних (у т. ч. хороших, позитивних) властивостей предмета, особистості, результатів діяльності ([gute] Qualität). Посилаючись на концепцію «загального управління якістю» (Total Quality Management — TQM) [2], О. І. Ляшенко трактує якість як

збалансовану відповідність процесу, результату та самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [3].

Поняття «моніторинг» та «система моніторингу» не знайшли донині єдиного тлумачення як в україномовних, так і в німецькомовних джерелах. Щоправда суть їх розуміється однаково.

Слово «моніторинг» походить від англійського monitoring, яке українською найчастіше перекладається як «спостереження» або «контроль». У цьому сенсі говорити про його фактичне, а не термінологічне існування можна вже відносно Гейдельберзького університету (1385) та Берлінського університету, що нині носить ім'я Гумбольдтський (1810).

В чисельних документах супроводу Болонського процесу, в матеріалах заснованої в 2000 році на правах консультативного члена Болонської реформи Європейської асоціації (спершу мережі) із забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ) англійською — the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) моніторинг постійно розглядається як інструментарій забезпечення ефективного функціонування вищої школи [4]. Це визнано Україною й Німеччиною як країнами-підписантами декларації.

Об'єктами моніторингу в Німеччині й Україні є вищі навчальні заклади різних типів, рівнів, форм власності. Суб'єктами — органи і структури державного управління освітою та незалежні громадські організації (агенції). Питома вага їх і впливовість на характер та якість моніторингових процедур у двох країнах істотно різняться.

Важливим моментом є визначення рівнів, на яких система забезпечення якості вищої освіти повинна створюватися: міжнародний, національний, інституційний.

В нинішніх умовах глобалізації економіки та ринку праці завданням вищої школи, як інституту підготовки кваліфікованого кадрового ресурсу, є консолідація зусиль суб'єктів єдиного освітнього простору і забезпечення відповідності результатів своєї діяльності загальноприйнятим стандартам якості. Дієвим механізмом практичного вирішення цієї проблеми є міжнародний моніторинг. «Глобальний» рівень рейтингів ЗВО представлений розлогою мережею незалежних агенцій. «Слід підкреслити, що практично всі вони спрямовані на оцінку декількох агрегованих показників, склад яких варіюється залежно від цілей та спрямованості рейтингу. Так, наприклад, Академічний рейтинг університетів світу (ARWU) [7] охоплює здебільшого показники, які стосуються наукової активності викладачів університету, зокрема: кількість випускників та співробітників — лауреатів Нобелевської

або Філдсовської премії, кількість часто цитованих дослідників у 21 категорії, кількість статей, що надруковані в журналах Nature або Science, індекси цитування для природничих та гуманітарних наук ISI, індекси журналів, розмір університету. Рейтинг Times Higher Education World University Rankings [8] охоплює 13 базових показників, які поєднано до п'яти категорій: викладання (навчальне середовище), міжнародне представлення (участь в процесі викладання та навчання іноземних викладачів та студентів), промислові винаходи та інновації,обсяги, доходи та репутація за науково-дослідними роботами, а також рівень цитування... Окремо слід відмітити групу рейтингів, які спираються на результати обробки Інтернет запитів, тобто веб-метричні рейтинги, які останнім часом набувають все більшої популярності. Слід зазначити, що в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій прагнення ЗВО до підвищення своїх позицій у таких рейтингах спонукають університети бути більш відкритими, прозорими та мобільними» [5, с. 186–187]. Узгодженість національних і міжнародних рейтингів, принципове дотримання прийнятих на другому скликанні IREG Берлінських принципів ранжирування вищих навчальних закладів [6], усвідомлення необхідності реалізації світових стандартів значною мірою пояснюють досягнення Німеччиною полярних українським показників.

На національному рівні, як відзначає Ю. А. Романенко, функції моніторингу якості вищої освіти, (діагностична, прогностична, управлінська, організаційна, інформаційна, аналітична, дослідницька, педагогічна,адаптаційна) реалізуються в різнорівневій структурі, яка складається з внутрішнього (індивідуального, локального) та зовнішнього моніторингу.

Моніторинг індивідуальний, як підсистема локального, передбачає оцінку особистісних досягнень кожного студента й викладача. Локальний (внутрішньовишівський) моніторинг якості освіти передбачає: а) автомоніторинг — самооцінку своїх досягнень кожним студентом (викладачем); б) педагогічний моніторинг — реалізується кожним викладачем у поточному та підсумковому оцінюваннях навчальних досягнень студентів; в) адміністративний моніторинг — здійснюється адміністрацією в системі внутрішньовишівського керівництва та контролю. Зовнішній моніторинг якості вищої освіти здійснюється на двох рівнях — регіональному та загальнодержавному [9]. Нижче вдамося до порівняння діяльності функціональних структур двох держав, які опікуються процедурами моніторингу на відповідних рівнях.

Система контролю і моніторингу якості вищої освіти в нашій країні в цілому є прерогативою МОНУ та ряду підзвітних безпосередньо йому спеціалізованих організацій, зокрема Державній інспекції навчальних закладів України. Ними в повному обсязі супроводжується реалізація державної освітньої політики; здійснюється контроль за виконанням навчальними закладами положень Конституції, законів України та інших нормативно-правових актів з питань освіти; здійснюються планові заходи державного нагляду (контролю) у системі вищої освіти;відстежується виконання державних стандартів суб'єктами надання освітніх послуг; здійснюються процедури ліцензування й акредитації; відслідковується функціональна відповідність вищої освіти країни та окремих ВНЗ вимогам погоджених Україною міжнародних стандартів, запитам ринку праці; визначається рейтинг вищих навчальних закладів, проводиться моніторинг якості підготовки учнів та студентів тощо [10].

Загальновідомо, що в Німеччині протягом тривалого періоду моніторинг якості вищої освіти, фактично, обмежувався локальним (індивідуальним, внутрішнім у ЗВО) та зовнішнім регіональним рівнями. Навіть Національну акредитаційну раду федерального рівня в Німеччині було створено тільки в 1998 році, після приєднання до Болонського процесу. До цього державні виші отримували акредитаційні сертифікати за умовною спрощеною процедурою. Акредитація недержавних — здійснювалася Міністерствами освіти земель у рамках регіональних законодавств. Втручання в діяльність ЗВО регіональних органів управління (Міністерств освіти земель) зводилося до внормування питань кадрового забезпечення і погодження відкриття нових спеціальностей. Однак після 1995 року підходи змінилися на користь посилення зовнішніх факторів забезпечення якості та зміцнення позицій Конференції ректорів вищих навчальних закладів у цьому питанні. З тих пір система регіонального моніторингу якості вищої освіти почала здійснюватися за ступеневою схемою, дещо схожою на процедуру ліцензування та акредитації в Україні. На першому етапі ЗВО здійснює самоатестацію і подає відповідний звіт, який містить інформацію про кадрове, матеріально-технічне та організаційно-методичне забезпечення, результативність навчальної, науково-дослідної, спортивно-масової роботи і т. д. (Досі нагадує самоаналіз перед акредитацією). Визначальну роль при формулюванні висновків самоатестаційної експертизи відіграють результати обов'язкового анкетування студентів. Подібного не можна сказати про українські реалії, однак найістотніші відмінності в

іншому. Наступним після вивчення матеріалів самоатестації етапом стає перевірка спеціально створюваною Конференцією ректорів атестаційною комісією конкретної освітньої програми (напряму підготовки) в усіх навчальних закладах регіону одночасно. Висновки про якість підготовки фахівців робляться на підставі порівняльного аналізу і є загальнодоступними [11].

Суб'єктами регіонального рівня державного моніторингу (більше контролю) в областях України є Управління (Головні управління, Департаменти) освіти і науки обласних державних адміністрацій. Вони окрім іншого покликані оцінювати якість підготовки фахівців і забезпечувати ефективність функціонування мережі вищих навчальних закладів з урахуванням специфічних особливостей та потреб регіонального сектору економіки; прогнозувати розвиток вищої освіти в регіоні; визначати ефективність реалізації на підвідомчих територіях державних освітніх реформ та міжнародних проектів і под. [12]. Однак реалізувати ці завдання в повному обсязі відносно ЗВО III–IV рівнів акредитації складно, оскільки вони обласним управлінням освіти й науки не підпорядковані

На регіональному рівні доречно порівняти діяльність схожих за формальними ознаками структур, таких як Конференція ректорів вищих навчальних закладів землі (Німеччина) та Рада ректорів вищих навчальних закладів області (Україна). Обидва колегіальні органи об'єднують у своєму складі ректорів ЗВО певної адміністративної території, однак цим їх подібність вичерпується. Конференція наділена найширшими повноваженнями і повнотою відповідальності за забезпечення якості вищої освіти регіону, а Міністерство освіти землі їй у цьому сприяє.

Відповідно до п.п. 1.4. Положення про ради ректорів (директорів) вищих закладів освіти України, затвердженого Наказом Міністерства освіти України від 12 травня 1996 року №146, «Рішення рад ректорів (директорів) вищих закладів освіти мають характер рекомендації з питань, що входять до їх компетенції». Щоправда, п.п. 2.7. передбачено, що «За дорученням Міністерства освіти України Ради можуть здійснювати перевірку діяльності окремих вищих закладів освіти» [13], однак на практиці навіть ця, далеко не моніторингова, позиція не знаходить реалізації. Український аналог Конференції ректорів залишається консультативно-дорадчим органом при голові облдержадміністрації. І хоч в окремих випадках на місцях переліком завдань ради передбачається, наприклад, «супровід і моніторинг розробки та реалізації наукових проектів» [14], конкретно визначених

моніторингових функцій у контексті забезпечення якості вищої освіти вона не виконує.

При всій важливості охарактеризованих вище рівнів головну роль у забезпеченні якості підготовки фахівців у ЗВО Німеччини традиційно відіграє локальний (у т. ч. індивідуальний) внутрішньовишівський моніторинг. По-перше, в структурі спеціальностей існують постійнодіючі комісії, відповідальні за навчальний процес, по-друге — результативність освітнього процесу є питанням компетентності, відповідальності і справою честі кожного науково-педагогічного працівника. «Нині основною тенденцією в галузі забезпечення якості вищої освіти стає зміщення центру ваги із зовнішнього контролю якості освітнього процесу та його результатів на базі національної системи атестації й акредитації на внутрішню самооцінку (самообстеження) вищих навчальних закладів на основі певних моделей менеджменту якості. Це забезпечує перенесення відповідальності за якість і оцінювання якості туди, де воно має здійснюватися, — у вищий навчальний заклад, і призводить до істотної економії матеріальних і трудових ресурсів, що виділяються на проведення зовнішньої експертизи» [15, с. 29]. Відповідна практика реалізується в контексті стратегічних орієнтирів Берлінської конференції Міністрів освіти країн учасниць Болонського процесу 2003 року та Берлінського комюніке [16].

Важливо відзначити принципове ставлення студентів до процедур вимірювання, контролю, оцінки результатів навчально-пізнавальній діяльності. В поведінці останніх украй рідко проявляються алогізми, подібні списуванню, послуговуванню сторонньою допомогою під час виконання самостійних навчальних завдань та іншим намаганням видати результати чужої праці за свої. Головною відмінністю німецької системи моніторингу якості вищої освіти від української та її перевагою є те, що найбільш зацікавленою в об'єктивній оцінці своїх досягнень стороною залишається саме студентство.

Невід'ємною складовою повноцінної системи моніторингу якості вищої освіти має бути залучення до процедури суспільства — громадських організацій, профспілкових функціонерів, батьків, потенціальних роботодавців і всіх небайдужих людей. У Німеччині відповідний аспект враховується, оскільки державна моніторингова політика зорієнтована на забезпечення максимальної прозорості.

В Україні моніторинг якості вищої освіти досі монополізований державною, хоч на необхідність руйнації застарілих стереотипів неодноразово зверталась увага. «Тому одним з основних критеріїв

запровадження моніторингових досліджень органами державного управління та наступної оцінки ними якості вищої освіти має бути міра її соціальності... Соціальність вищої освіти, належність державного управління якістю вищої освіти до соціального управління дає підстави для легітимізації громадськості як органу, при допомозі якого формується проблематика вищої освіти і скеровується її розв'язання» [17, с. 234].

Таблиця 1. Порівняльний аналіз підходів до забезпечення та моніторингу якості вищої освіти в Німеччині й Україні

Оціночна позиція	**Німеччина**	**Україна**
1. Об'єкти моніторингу		
Мережа ЗВО	Розгалужена, ЗВО різних типів	Розгалужена, ЗВО різних типів і рівнів акредитації
Форма власності ЗВО	Державна (переважає), муніципальна, приватна	Державна (переважає), комунальна, приватна
2. Рівні та суб'єкти моніторингу		
Державне підпорядкування		
Національний	Конференція Міністрів освіти земель, Федеральне Міністерство освіти (BMBF)	Міністерство освіти (МОНУ), Державна інспекція навчальних закладів України
Регіональний	Конференція ректорів землі Міносвіти землі	Управління освіти ОДА Рада ректорів області
Внутрішній ЗВО	Постійнодіючі комісії за спеціальностями Ректорат	Ректорат Навчальний відділ
Суспільна ініціатива		
Громадські моніторингові організації	Впливові незалежні агенції, асоціації роботодавців, рейтингові компанії, інформаційні ресурси	Поодинокі пілотні проекти, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти

Продовження Таблиці 1

Оціночна позиція	**Німеччина**	**Україна**
Пріоритетність рівнів моніторингу		
Рівні моніторингу	Індивідуальний Внутрішній ВНЗ Регіональний Національний	Національний Регіональний Внутрішній ВНЗ Індивідуальний
3. Концептуальні засади та особливості системи моніторингу		
Мета	Забезпечення відповідності Європейським стандартам та постійне підвищення якості вищої освіти	Контроль якості вищої освіти відповідно до вимог державних освітніх стандартів
Спрямованість	Особистісно-суспільно-державна Визначається споживачами освітніх послуг, потребами ринку праці	Державно-адміністративна Визначається діючим законодавством
Принципи	Автономії моніторингових агенцій, сумісності (з базами міжнародних моніторингів), нормативності (міжнародної)	Централізації, державного адміністрування, сумісності (з державними базами даних), нормативності (державної)
Процедура моніторингу якості вищої освіти	Динамічна, варіабельна, спрямована на постійне вдосконалення	Статична, неадекватна вимогам часу

Компаративний аналіз термінології, показників спорідненості й відмінності процесу забезпечення якості вищої освіти двома країнами — учасницями Болонського процесу дозволяє скомпонувати узагальнені результати в таблиці 1. У якості висновку до цієї статті, ми маємо підстави з повною достовірністю стверджувати, що німці, тверезо

оцінюючи недоліки й акумулюючи переваги окремих складових різних систем моніторингу якості вищої освіти, у т. ч. французької, британської та американській (США), зберігають свою виважену і принципову — класично німецьку позицію, яка давно оцінена цілим світом і вміщається в таку всеохоплюючу і ніяк не кон'юнктурну категорію як «німецька якість». Від 6 до 16 позицій щороку в «Топ 50» світового рейтингу університетів The Times Higher Education World University Rankingsi від 32 до 38 — у «Топ 500» світового рейтингу університетів (Academic Ranking of World Universities) за 2010–2019 рр. є красномовним цьому підтвердженням. Що ж до здобутків України, то в рейтингу університетів світу World University Rankings 2020 кращий результат серед вітчизняних ЗВО показує Національний університет «Львівська політехніка» зайнявши позицію в проміжку 801–1000 [18]. Навряд чи варто шукати переконливіші аргументи на користь доцільності використання німецького досвіду реформування вищої школи, особливо в умовах, коли в Україні розпочало роботу Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Література

1. Müller R. A. Student Education, Student Life / Rainer A. Müller // A History of the University in Europe: Volume II, Universities in Early Modern Europe (1500–1800) / Eds. : Hildede Ridder-Symoens, Walter Rüegg. — Cambridge : Cambridge University Press, 1996. — P. 326–353.
2. Charantimath P. M. Total Quality Management / Poornima M. Charantimath. — Delhi : DorlingKindersley, 2009. — 272 p.
3. Ляшенко О. І. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу / Олександр Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : посібник / за заг. ред. О. І. Локшиної — К. : К.І.С., 2004. — С. 9–14.
4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. — К. : Ленвіт, 2006. — 35 с.
5. Єрмошкіна О. В. Забезпечення підвищення рейтингу вищих навчальних закладів в процесі інтеграції у міжнародне наукове та освітнє співтовариство / О. В. Єрмошкіна //Науково-практична конференція «Удосконалення системи моніторингу забезпечення якості вищої освіти України» : збірник тез доповідей. — Дніпропетровськ : ДВНЗ «НГУ», 2013. — С. 186–191.

6. Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions / International Ranking Expert Group, UNESCO European Centre for Higher Education, Institute for Higher Education Policy in Washington. — Berlin. — 2006. — 3 p.

7. Academic Ranking of World Universities 2011 [Електронний ресурс] / Academic Ranking of World Universities // Shanghai Ranking Consultancy. — 2014. — URL: http://www.shanghairanking.com /ARWU2011.html

8. The essential elements in ourworld-leading formula [Електроннийресурс] / The Times Higher Education World University Rankings. — [London], 2015. — URL: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking

9. Романенко Ю. А. Моніторинг якості вищої освіти / Ю. А. Романенко // Вісник Луганського національного університету іменіТарасаШевченка. — № 22 (257), Ч. І. — 2012. — С. 64–71.

10. Про затвердження Положення про Державну інспекцію навчальних закладів України: Указ від 8 квітня 2011 року № 438/2011/ Президент України — Офіційний вісник України. — 26.04.2011. — № 29. — С. 194, стаття 1246, код акту 56027/2011.

11. Zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems: Gestaltung des Institutionellen Qualitätsaudits : Entschließung der Mitgliederversammlung am 24. April 2012 [Електронний ресурс] / Hochschulrektorenkonferenz. — [Berlin], 2012. — URL: http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/zur-weiterentwicklung-des-akkreditierungssystems-gestaltung-des-institutionellen-qualitaetsaudits/

12. Про затвердження Положення про Головне управління освіти і науки Дніпропетровської обласної державної адміністрації[Електронний ресурс] : Розпорядження від 05.08.2009 р. № Р–397/0/3–09 / Дніпропетровська обласна державна адміністрація. — 2009. — URL: http://search.ligazakon.ua /l_doc2.nsf/link1/DN090103.html

13. Про затвердження Положення про ради ректорів (директорів) вищих закладів освіти України : Наказ від 12 травня 1996 року № 146 [Електронний ресурс] / Міністерство освіти України. — 1996. — URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0294-96

14. Про внесення змін до Положення про раду ректорів вищих навчальних закладів при голові облдержадміністрації : Розпорядження від 23 травня 2013 року № Р–439/0/3–13 [Електронний ресурс] / Голова Дніпропетровської обласної державної адміністрації. — 2013. — URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/DN130180.html
15. Бобало Ю. Запровадження та використання болонських інструментів прозорості в європейському просторі вищої освіти / Юрій Бобало, Володимир Павлиш, Анатолій Загородній, Іван Бабин // Вища школа: науково-практичне видання. — № 1 (115). — Київ. — 2014. — С. 19–31.
16. Realising the European Higher Education Area : Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlinon 19 September 2003 / Conference of Ministers responsible for Higher Education. — Berlin. — 2003. — 9 p. — (Bologna process).
17. Шевченко С. О. Сутність, специфіка й особливості моніторингу як джерельного базису для оцінювання якості вищої освіти / С. О. Шевченко // Науково-практична конференція «Удосконалення системи моніторингу забезпечення якості вищої освіти України» : зб. тез доповідей. — Дніпропетровськ: ДВНЗ «НГУ», 2013. — С. 228–234.
18. World University Rankings 2020 [Електронний ресурс] / World University Rankings // Times Higher Education. — 2020. — URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/name/Lviv/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Monitoring of quality of higher education in Ukraine and Germany: comparative aspect

Olga V. Chorna

Kryvyi Rih State Pedagogical University, 54, Gagarina Ave.,
Kryvyi Rih, 50086, Ukraine

tschornaja7@gmail.com

Abstract. The article describes the peculiarities of the monitoring systems of higher education quality in Ukraine and Germany at the present stage, taking into account the national traditions, historical experience and mentality of the population, also enshrined at the legislative level. The impact of public administration in the field of education and independent public organizations

(agencies) on the nature and quality of monitoring procedures should be evaluated, since the involvement of society in monitoring the quality of higher education should be an integral part of a full-fledged education system.

Given the specifics of the step-by-step system for regional monitoring of the quality of higher education in Germany, the role of the Conference of Rectors of Higher Education Institutions in this issue was demonstrated. Recent years' statistics are used to illustrate the polarity of Ukrainian and German universities positions in world rankings (for example, The Times Higher Education World University Rankings and World University Rankings). The results of a comparative analysis of the approaches to higher education quality assurance and monitoring in Germany and Ukraine, the activities of monitoring entities in the two countries at all levels, starting from the national level and ending with the level of the educational institution, are presented in a summary table.

The table demonstrates also the conceptual and functional components of quality monitoring: the purpose of the monitoring, the objects of monitoring, the levels and entities, the public initiative, the priority of the monitoring levels, the dominant principles, the overall orientation and monitoring of the quality of higher education. The article outlines the prospects of using elements of the progressive international experience of organizing a monitoring system of higher education quality to reform the national higher school, which is a necessary step in the process of its entry into the European Higher Education Area.

Keywords: monitoring system of higher education quality, University rankings, levels of monitoring, international monitoring, national monitoring, regional monitoring, local monitoring, monitoring objects, monitoring actors.

ISSN 2708–4604 (print)
ISSN 2708–4612 (online)

Освітній вимір : зб. наук. праць. / голов. ред. О. В. Бондаренко. — Кривий Ріг, 2020. — Вип. 2 (54). — 226 с.

Наукове видання

ОСВІТНІЙ ВИМІР

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 2 (54)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 24093–13933ПР видане 19.06.2019 р.

Підписано до друку 26.06.2020.
Формат $60 \times 84\frac{1}{16}$. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. — 14.13. Наклад — 100 прим.

Адреса редакції та видавця:
Видавничий центр
Криворізького державного педагогічного університету
50086 Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54.
Тел.: +38 (056) 470-13-34 +38 (096)-34-85-160
E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua
prorektor_science@kdpu.edu.ua
https://journal.kdpu.edu.ua/