

3. Orlov, O., 2025. Formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv [Formation of digital competence of students of pedagogical universities]. *Profesiino-prykladni dydaktyky*, 2, 33–37. Dostupno: <<https://journals.pdu.khmelnytskyi.ua/index.php/pad/article/view/573/526>>.

4. Samko, A., 2021. Tsyfrova kompetentnist pedahohichnoho personalu v systemi pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity [Digital competence of pedagogical staff in the system of postgraduate pedagogical education]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 2(13), 33–43. Dostupno: <https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/3_Samko_213_2021_33_43.pdf>.

5. Sakhno, O., 2020. Tsyfrova kompetentnist i tekhnolohii dlia osvity: pryntsyipy ta instrumenty [Digital competence and technologies for education: principles and tools]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6(195), 10–14. Dostupno: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/217325/pdf_104>.

6. Storonska, O., & Vorobel, M., 2023. Profesiina kompetentnist pedahoha v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Professional competence of a teacher in the conditions of digitalization of education]. *Molod i rynek*, 10(218), 72–76. Dostupno: <<https://mir.dspu.edu.ua/article/view/290462/288557>>.

7. Tolochko, S., 2021. Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinoho navchannia [Digital competence of teachers in the conditions of digitalization of educational institutions and distance learning]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka*, 13 (169), 28–35. Dostupno: <<https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/358/387>>.

8. Ovcharuk, O. V. (Ed.), 2024. Tsyfrova kompetentnist vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly 2024: innovatsii v umovakh zmin [Digital competence of the New Ukrainian School teacher: 2024: Innovations in conditions of change]. Kyiv: *ITsO NAPN Ukrainy*. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741602/1/МОНОГРАФІЯ_ЦИФРОВА%20КОМПЕТЕНТНІСТЬ%20ВЧИТЕЛЯ%202024_7.pdf>.

Дата першого подання статті до публікації: 05.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 07.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-225-238>

УДК 378.091.26:81'243'342.3

Обіход Інна Василівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови,

Тернопільський національний педагогічний

університет імені Володимира Гнатюка,

Тернопіль, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-6565>

innaobihod@gmail.com

КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АУДІЮВАННІ

Анотація. У статті досліджено проблему контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні здобувачів вищої освіти в контексті сучасної

компетентнісно орієнтованої парадигми іншомовної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі іншомовної комунікації в умовах глобалізації, інтенсивного міжкультурного обміну, цифровізації освітнього простору та потребою у формуванні здатності особистості ефективно сприймати, інтерпретувати й використовувати усне іншомовне мовлення в реальних комунікативних ситуаціях. Обґрунтовано, що аудіювання є складним рецептивним, когнітивним і комунікативним видом мовленнєвої діяльності, який передбачає взаємодію перцептивних, мнемічних, аналітико-синтетичних, мовних, мовленнєвих і соціокультурних механізмів. Мета статті полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні особливостей організації контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні. У межах дослідження уточнено сутність поняття «аудіювання», охарактеризовано види аудіювання відповідно до глибини розуміння аудіотексту, визначено об'єкти, критерії та показники контролю аудитивної компетентності, а також систематизовано методичні підходи до укладання контрольних завдань. У статті розкрито невербальні й вербальні способи контролю аудіювання, зокрема рецептивні та репродуктивні форми перевірки. Акцентовано увагу на доцільності використання завдань множинного вибору, дихотомічного вибору, коротких відповідей, завдань на встановлення відповідності, диктантів із пропусками, а також завдань, спрямованих на розпізнавання емоційного стану мовців за інтонацією, наголосом, тембром голосу й лексичним наповненням. Окремо розглянуто специфіку контролю розуміння співрозмовника в усній інтеракції, що дає змогу оцінювати аудіювання як складник реальної комунікативної взаємодії. Доведено, що ефективний контроль іншомовної компетентності в аудіюванні має ґрунтуватися на принципах валідності, надійності, об'єктивності, автентичності, методичної доцільності та відповідності рівню мовної підготовки здобувачів освіти. Зроблено висновок, що контроль аудитивної компетентності повинен бути спрямований не лише на фіксацію правильних відповідей, а й на діагностику різних рівнів розуміння аудіотексту: загального, вибіркового та детального.

Ключові слова: аудіювання; читання; іншомовна компетентність; контроль рівня сформованості навичок в аудіюванні; об'єкт контролю; тестові завдання множинного вибору; здобувачі вищої освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітньої парадигми, зумовленої процесами глобалізації, культурної дифузії, міграційних хвиль, прискорення темпів розвитку технологій віртуальної та доповненої реальності, зміною способів подання та сприйняття інформації на основі ШІ, інтенсивного міжкультурного обміну та зростанням ролі іншомовної комунікації в усіх сферах суспільного життя, формуванням ключових компетентностей (критичне і стратегічне мислення, здатність до адаптації, емоційний інтелект), особливої актуальності набуває проблема формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої

освіти. Нові тенденції у визначенні ролі і характеру іншомовної освіти мають глобальний характер, адже мовна освіта набуває статусу дієвого інструменту розвитку інтелектуального потенціалу суспільства і є важливим засобом, котрий формує здатність особистості швидко адаптуватись в полікультурній і мультилінгвальній спільноті людей, бути мобільною в суспільстві, яке весь час змінюється, вести діалог культур у світі, що об'єднується навколо розв'язання важливих проблем, адаптуватися до нових викликів, будувати індивідуальну освітню траєкторію і навчатися протягом життя [1, с. 104].

Процес навчання іноземної мови – складна система із власними структурними елементами і тісними взаємозв'язками між ними. Одним із базових складників іншомовної освіти є компетентність в аудіюванні, яка забезпечує здатність особистості сприймати, осмислювати, інтерпретувати та адекватно реагувати на усне іншомовне мовлення в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Аудіювання посідає особливе місце в системі іншомовної підготовки, оскільки воно є не лише реактивним, рецептивним видом мовленнєвої діяльності, а й важливою передумовою успішної усної взаємодії. Саме через слухове сприймання відбувається засвоєння інтонаційних, фонетичних, лексичних, граматичних і прагматичних особливостей мови, що сприяє розвитку мовної здогадки, оперативної пам'яті, уваги, антиципації та здатності до смислової інтерпретації почутого. Від рівня сформованості компетентності в аудіюванні значною мірою залежить ефективність іншомовного спілкування, адже недостатнє розуміння усного мовлення унеможлиблює повноцінну участь у комунікативному процесі.

У контексті компетентісно орієнтованого навчання особливого значення набуває не лише процес формування вмінь аудіювання, а й об'єктивний, систематичний та методично обґрунтований контроль рівня їх сформованості. Контроль у навчанні іноземної мови виконує не тільки діагностичну, а й навчальну, коригувальну, мотиваційну та прогностичну функції. Він дає змогу виявити ступінь досягнення очікуваних результатів навчання, визначити типові труднощі здобувачів освіти у сприйманні іншомовного мовлення, своєчасно скоригувати зміст, методи й форми навчальної роботи, а також забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу.

Водночас контроль рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні є складною методичною проблемою, оскільки аудіювання як вид мовленнєвої діяльності має прихований характер перебігу. На відміну від говоріння чи письма, результат слухового сприймання не завжди може бути безпосередньо зафіксований, що ускладнює добір адекватних засобів перевірки. Крім того, ефективність аудіювання залежить від низки чинників: темпу мовлення, тривалості звучання аудіоповідомлення, фонетичних особливостей мовця, наявності фонових шумів, рівня складності тексту, обсягу незнайомої лексики, труднощів аналітико-синтетичної діяльності, сформованості мовленнєвих стратегій, попереднього досвіду реципієнта та його соціокультурної обізнаності, індивідуально-психологічних особливостей самого слухача тощо.

З огляду на це актуалізується потреба в науковому осмисленні критеріїв, показників, форм і методів контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні. Особливо важливим є забезпечення відповідності контрольних завдань реальним комунікативним потребам здобувачів освіти, рівням володіння мовою, визначеними Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, а також принципам валідності, надійності, об'єктивності, доступності й автентичності оцінювання.

Отже, проблема контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні є багатоаспектною та потребує комплексного підходу, що передбачає врахування лінгводидактичних, психолінгвістичних, методичних і комунікативно-прагматичних чинників. Її розв'язання сприятиме підвищенню якості іншомовної освіти, удосконаленню системи оцінювання навчальних досягнень і формуванню здатності здобувачів освіти до ефективної міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Палітру доробків вітчизняних науковців, які працюють над проблемами формування іншомовної компетентності в аудіюванні характеризують дослідження О. Бігич, І. Білянської, Л. Городничої, І. Задорожної, Н. Дячук, Я. Крапчатової, І. Лисовець, О. Петрашук, Г. Пристай, Н. Харченко, Л. Ягеніч та ін. У сучасному зарубіжному науковому дискурсі проблема формування та контролю іншомовної компетентності в аудіюванні розглядається в межах кількох взаємопов'язаних напрямів в працях U. Behrens, G. Dietz, S. Horstmann, K. Kleppin, M. Krelle, J. M. Levis, K. Masalon, H. Yildirim, R. Grotjahn, R. Porsch, M. Reed, M. Rost, B. Tesch та ін. У їхніх дослідженнях аудіювання розглядається як складний рецептивний, когнітивний і комунікативний процес, що потребує науково обґрунтованих підходів до декодування усного мовлення, використання автентичних матеріалів, аудіовізуального розуміння, когнітивних і мовно-комунікативних параметрів аудіювання. Водночас актуальність проблеми формування іншомовної компетентності в аудіюванні зумовлюється потребою дослідження особливостей контролю рівня її сформованості.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні особливостей організації контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні здобувачів вищої освіти. Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення наступних **завдань**: наукове трактування поняття «аудіювання»; характеристика різних видів аудіювання залежно від жанру аудіотекстів і комунікативного завдання; визначення особливостей контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні; окреслення методичних рекомендацій щодо укладання завдань для перевірки розвитку аудитивних умінь здобувачів освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS.

У методиці навчання іноземних мов [2, с. 280] дотримуються думки, що аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення: від описів подій, розповідей, інтерв'ю, оголошень, реклами, радіо- та теленовін, діалогів до прагматичних текстів (інструкцій). З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність, оскільки: здійснюється перцепція/сприйняття; ця діяльність пов'язана з основними розумовими операціями – аналізом, синтезом, дедукцією, індукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; відбувається виділення та засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнавання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті [1, с. 87; 2, с. 283]. Об'єктами контролю компетентності в аудіюванні виступають знання, мовленнєві навички та вміння, сформованість яких забезпечує здатність здобувача освіти сприймати й інтерпретувати усне іноземне мовлення. При цьому важливим є врахування соціокультурних особливостей аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, оскільки розуміння усного повідомлення значною мірою залежить не лише від мовної підготовки, а й від фонових знань, рівня розвитку слухової диференційованої чутливості здобувачів освіти, їхньої слухової пам'яті, концентрації уваги, комунікативного досвіду та здатності інтерпретувати мовлення в певному соціокультурному контексті [2, с. 297]. Відтак можемо стверджувати, що об'єкти контролю аудитивної компетентності мають комплексний характер і охоплюють кілька взаємопов'язаних складників.

Як засвідчив аналіз опрацьованих джерел, контроль рівня сформованості компетентності в аудіюванні може здійснюватися за допомогою різних способів, які умовно поділяють на невербальні та вербальні. До невербальних способів належать такі форми перевірки, як виконання певних дій за прослуханою інформацією, використання цифрових позначень, робота із сигнальними або обліковими картками, створення схем, таблиць, креслень, а також добір відповідних ілюстрацій до змісту аудіотексту. Вербальні способи контролю поділяють на рецептивні та репродуктивні. Рецептивні способи передбачають перевірку розуміння почутого шляхом підтвердження або заперечення/спростування фактів і тверджень, вибору правильного заголовка чи пункту плану аудіотексту, а також виконання тестових завдань. Репродуктивні способи контролю орієнтовані на активніше відтворення змісту прослуханого матеріалу. До них належать відповіді на запитання, переказ основного змісту рідною або іноземною мовою, переклад окремих лексичних одиниць, словосполучень чи речень, складання плану аудіоповідомлення, формулювання запитань до нього, а також бесіда з опорою на зміст прослуханого [2, с. 297].

Вибір конкретного способу контролю рівня сформованості іноземної компетентності в аудіюванні залежить від низки чинників, зокрема від етапу навчання іноземної мови, ступеня підготовленості здобувачів освіти, мети перевірки та виду аудіювання. Оскільки різні види аудіювання передбачають неоднаковий ступінь глибини розуміння (загальний, детальний/повний, вибірковий), контрольні завдання

мають добиратися відповідно до характеру слухового сприймання. Так, аудіювання з розумінням основного змісту спрямоване на загальне усвідомлення інформації з декодуванням найсуттєвіших деталей аудіотексту, визначення його смислових частин і зв'язків між ними; аудіювання з метою пошуку конкретних відомостей передбачає вибіркоче розуміння і орієнтацію в логіко-смисловій структурі аудіоповідомлення; аудіювання з детальним розумінням має на меті максимально повне й точне сприймання змісту аудіотексту, критичний аналіз імпліцитної інформації, а також оцінювання й зіставлення прослуханого зі своїм досвідом [2, с. 289]. Відповідно, кожен із зазначених видів аудіювання потребує адекватних способів контролю.

О.Бігич наголошує, що критеріями оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні слугують якісні та кількісні показники. До основних якісних показників належить ступінь або глибина розуміння прослуханого тексту, що може виявлятися на рівні загального, вибіркового чи повного розуміння змісту. У зв'язку зі специфікою аудіювання, порівняно з читанням, особливої ваги набувають умови сприймання усного мовлення, зокрема джерело мовлення, тривалість звучання аудіотексту, чіткість вимови, інтонаційні характеристики, наявність пауз, шумового фону та інших акустичних чинників. Саме тому до кількісних показників, які дають змогу визначити рівень сформованості аудитивної компетентності, доцільно відносити тривалість звучання аудіоматеріалу, темп мовлення, обсяг тексту, кількість пред'явлень аудіозапису та кількість правильно виконаних завдань [2].

Рівень розвитку здатності до аудіювання може перевірятися як безпосередньо в процесі виконання спеціально дібраних контрольних завдань, так і опосередковано – через спостереження за особливостями іншомовного спілкування, анкетування, опитування, тестування та аналіз реакцій здобувачів освіти на усне мовлення. Сформованість компетентності в аудіюванні є важливою передумовою розвитку іншомовної комунікативної компетентності загалом, оскільки ефективно сприймання усного мовлення забезпечує повноцінну участь особистості в міжкультурній комунікації.

Зазначимо, що під час перевірки сформованості компетентностей в аудіюванні, аудіовізуальному розумінні необхідного навчального контенту важливо визначити, за допомогою яких форматів завдань можна діагностувати окремі рівні відповідних рецептивних умінь, а також на які методичні особливості доцільно звертати особливу увагу.

Рівень розвитку здібностей до аудіювання може перевірятися з опорою на такі аспекти:

- розпізнавання здобувачами освіти важливих для розуміння тексту лексичних одиниць та надання їм змістовно адекватного значення відповідно до контексту;
- виокремлення основного змісту коротких аудіоповідомлень і відеофрагментів, а також аудіо-/відеотекстів більшого обсягу з метою їх декодування, визначаючи смислові частини тексту і зв'язку між ними;
- знаходження в аудіо-/відеотексті конкретної детальної інформації з опорою на логіко-смислову діяльність;

– визначення за інтонацією, логічним наголосом, лексичним наповненням емоцій, думок та дій мовців;

– уміння здобувачів освіти достатньою мірою розуміти співрозмовника/співрозмовницю в усній взаємодії на основі аналітико-синтетичних дій [3, с. 88].

Для перевірки того, чи може здобувач освіти розпізнавати важливі для розуміння тексту лексичні одиниці та надавати їм змістовно адекватного значення відповідно до контексту, може бути використаний диктант із пропусками (нім.: Lückendiktat). Завдання учасників тестування полягає в тому, щоб реконструювати слова, вилучені з транскрипту аудіоповідомлення. Варто зауважити, що реконструкція при цьому має здійснюватися безпосередньо під час слухання. Вважаємо, що лише за такої умови можна уникнути ситуації, коли здобувачі освіти відновлюють пропуски після завершення прослуховування виключно на основі своїх раніше здобутих компетентностей у читанні, лексичних знань і граматичної компетентності, не залучаючи при цьому власне аудитивні вміння. Щоб запобігти такому зміщенню об'єкта контролю, після завершення прослуховування аудіотексту учасникам тестування бажано не надавати додатковий час для виконання завдання.

Щоб перевірити, наскільки може здобувач освіти виокремити основний зміст коротких аудіоповідомлень і відеофрагментів, а також аудіо-/відеотекстів більшого обсягу з метою їх декодування, визначаючи смислові частини тексту і зв'язку між ними, можна запропонувати завдання на встановлення відповідності. З цією метою добирають кілька коротких текстів, у яких, наприклад, ідеться про різні пропозиції в інтернеті в межах відповідних тем. Після цього стисло описують шість ситуацій, в межах яких особи хотіли б знайти відповідну інформацію в інтернеті.

Замість описів або як доповнення до них можуть також використовуватися зображення чи малюнки. Учасники тестування мають співвіднести подані ситуації з відповідними інтернет-оголошеннями або повідомленнями. З метою уникнення можливості автоматичного визначення останньої відповідності без реального розуміння здобувачами освіти інформації з аудіоматеріалу, необхідно стежити за тим, щоб кількість ситуацій та текстів не була однаковою. Наприклад, доцільно запропонувати більше текстів, ніж ситуацій. Такі завдання порівняно легко конструювати після того, як викладачем було попередньо дібрано кілька коротких текстів у форматі однієї тематичної сфери.

I. Задорожна [4, с. 191] наголошує на тому, що особливої уваги потребують фразеологічні та ідіоматичні звороти, які є частиною щоденної живої мови (в фільмах, подкастах, радіошоу тощо) і не перекладаються «буквально». Вони роблять мовлення більш виразним, колоритним, додають відтінки іронії, жарту або сарказму. Водночас розуміння таких зворотів є критичним для повного розуміння змісту, контексту та емоційного забарвлення аудіоконтенту. Під час аудіювання доцільно не намагатись перекласти кожне слово окремо. Якщо почутий вираз не має логічного змісту буквально, варто сприйняти його як єдине ціле. Крім того, дослідниця пропонує забезпечувати здобувачів освіти ключами для самоперевірки, коментарями певних лінгвосоціокультурних явищ, а також не обтяжувати вправи кількістю лексичних

одиниць такого роду навіть за умови їх попередньої семантизації та опрацювання [4, с. 191].

На етапі підготовки до аудіювання доцільно забезпечити:

– афективно-емоційну підготовку здобувачів освіти до сприймання аудіотексту, наприклад за допомогою сприятливих фонових шумів, дружніх настанов, створення відповідної атмосфери, використання зображень, фотографій, ілюстрацій або візуальних імпульсів;

– актуалізацію загальних знань в межах відповідних тем шляхом мозкового штурму (Brainstorming), створення асоціативних карт / ментальних мап (Mind-Mapping), а також усунення ймовірних мовних труднощів;

– ситуативне окреслення послідовності аудіювання, тобто визначення основних параметрів комунікативної ситуації: учасників, місця, часу, дії та її загальної структури;

– цілеспрямоване налаштування до рецепції за допомогою ключових слів або контекстуальних матеріалів;

– надання здобувачам освіти достатнього часу перед першим прослуховуванням для уважного ознайомлення з інструкціями до роботи, форматами завдань і поставленими запитаннями. Це сприяє концентрації уваги та скеровує процес сприймання необхідної інформації.

У стандартизованих іспитах для перевірки розуміння основного змісту аудіо- або відеотекстів більшого обсягу дуже часто використовуються завдання множинного вибору (Multiple-Choice-Questions, MCQ), завдання в контексті дихотомічного прийняття рішення (вибір лише між двома протилежними, взаємовиключними альтернативами, наприклад, «так / ні»; «правильно / неправильно») та завдання з короткою відповіддю. Завдання у форматі «так / ні; правильно / неправильно» і короткі відповіді можуть у навчальному контексті використовуватися у різний спосіб, а також є значно автентичнішими, ніж завдання множинного вибору. Крім того, їх порівняно легко укласти.

Наведений нижче приклад демонструє завдання на перевірку компетентності в аудіюванні у форматі «правильно / неправильно» [3, с. 89]:

Приклад 1.

Завдання: Прослухайте аудіоповідомлення і визначте правильні та неправильні твердження. Для самоконтролю прослухайте аудіотекст ще раз.

Abschnitt 1.

- a) Die Lehrer der vierten Grundschulklasse haben die Schüler für Christopher ausgesucht.
- b) Die Entscheidung fiel, als er zehn Jahre alt war.
- c) Christopher findet, dass diese Schule gut für ihn ist.
- d) Er möchte lieber auf eine weniger anspruchsvolle Schule.
- e) Er versteht nicht, warum er schlecht in der Schule ist.

richtig	falsch

Коротким відповідям, порівняно із завданнями у форматі «так / ні; правильно / неправильно» та завданнями множинного вибору, надають перевагу, оскільки учасники тестування не можуть випадково обрати правильне рішення із запропонованих варіантів відповідей. Проте доцільно попередньо підготувати здобувачів освіти до того, що в цьому форматі йдеться саме про перевірку коректності змісту коротких відповідей, а не про оцінювання того, чи здатні вони будувати граматично та орфографічно правильні речення.

Загалом під час контролю вмінь здобувачів освіти знаходити в аудіо-/відеотексті конкретну детальну інформацію можуть бути використані формати завдань, які було нами уже названо: до них належать, зокрема, завдання множинного вибору, завдання у форматі дихотомічного вибору («так/ні; «правильно/неправильно») та короткі відповіді. Водночас варто зауважити, що у таких вправах на аудіювання завдання / пункти тесту мають бути представлені ще до прослуховування аудіотексту, щоб учасники могли заздалегідь сконцентруватися на тій інформації, яку вони повинні виокремити із прослуханого. Порівнюючи з аудіюванням, у процесі перевірки розуміння прочитаного черговість виконання завдань не є настільки важливою, оскільки учасники тестування можуть повертатися до тексту й, як правило, самостійно вирішувати, у якій послідовності опрацьовувати завдання.

Виокремлення специфічної детальної інформації перевіряється також за допомогою формату із пропусками в реченнях. Для цього в тексті цілеспрямовано вилучаються змістово релевантні слова, які здобувачі освіти мають реконструювати. При цьому, безперечно, одночасно із компетентністю в розумінні прослуханого тексту перевіряються також продуктивні лексичні та граматичні компетентності.

Після перевірки змістових деталей тексту можна додатково запропонувати завдання, спрямовані на визначення емоційного стану мовців. У процесі їх виконання учасники мають звертати увагу на відповідні індикатори, зокрема на добір лексичних одиниць, інтонацію, наголос, тембр і забарвлення голосу.

Використовуючи такі вправи, необхідно забезпечити, щоб для їх розв'язання були потрібні ті види інформації, які ще не перевірялися в попередніх пунктах завдання. Це відповідає вимозі так званої взаємної незалежності тестових завдань, згідно з якою виконання одного пункту не повинно автоматично підказувати відповідь на інший пункт.

Наприклад, після прослуховування радіоінтерв'ю можна запропонувати аудіоповідомлення, у якому потрібно визначити емоційний стан кожного мовця. Учасники процесу аудіювання мають обрати, чи є персонаж обуреним, пригніченим, радісним або стурбованим. Таке завдання спрямоване не лише на розуміння фактичної інформації, а й на інтерпретацію прагматичних та емоційно-оцінних компонентів усного мовлення.

Приклад 2.

Завдання: Прослухайте інтерв'ю з Евою і Ларсом. Підкресліть, який настрій у них. Ви слухаєте інтерв'ю лише один раз.

In welcher Stimmung sind Eva und Lars? Kreuzen Sie an:

Eva ist:	Lars ist:
– empört	– empört
– deprimiert	– deprimiert
– erfreut	– erfreut
– besorgt	– besorgt

Перевірка здатності здобувачів вищої освіти розуміти співрозмовника або співрозмовницю в усній взаємодії може здійснюватися за допомогою усних інтерв'ю, які проводить викладач, парних іспитів або групових форм контролю за участю щонайменше трьох осіб. У такому разі оцінюється не лише мовленнєва продукція учасника, а й те, наскільки його реакції свідчать про достатній рівень розуміння висловлювань партнера по комунікації.

Такий формат перевірки є особливо важливим, оскільки в реальному спілкуванні аудіювання не існує ізольовано, а функціонує як невід'ємний структурний елемент в системі інтерактивної мовленнєвої діяльності. Осмислене розуміння реплік співрозмовника, уміння адекватно на них реагувати, уточнювати інформацію, аргументувати свою позицію, емоційно забарвлювати і підтримувати діалог, враховувати комунікативний контекст є суттєвими показниками сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Наведемо приклад вправи, зорієнтованої на мовленнєву взаємодію між ініціатором спілкування – адресантом і слухачем (партнером по спілкуванню – адресатом) [3, с. 91]:

Приклад 3.

Завдання: Arbeiten Sie in Gruppen. Stellen Sie sich Fragen zum Thema „Das letzte Wochenende“ und beantworten Sie die Fragen.

Einkaufen: Wo? Was? – Essen/Trinken: Was? –

Freunde/Familie treffen: Wann? – Freizeit: Was? Wo? Mit wem?

Читання й аудіювання (в тому числі аудіовізуальне розуміння навчального контенту) мають низку спільних рис як рецептивні види мовленнєвої діяльності, однак між ними існують важливі відмінності. Однією з принципів відмінностей є те, що процес аудіювання відбувається в реальному часі. На відміну від читача, слухач зазвичай не має можливості повернутися до попереднього фрагмента тексту і повинен одразу зрозуміти інформацію в акустичному коді, відібрати і оцінити її відповідно до власних інтересів чи поставлених завдань.

В освітньому процесі та під час багатьох стандартизованих іспитів аудіотекст часто подається двічі, хоча в реальних комунікативних ситуаціях усне повідомлення, як правило, сприймається лише один раз. Повторне прослуховування (дворазове пред'явлення одного й того ж аудіоповідомлення), особливо на початковому ступені навчання іноземної мови, дає змогу більш адекватно оцінити рівень аудитивних умінь, оскільки в аудіотекстах можуть траплятися чинники, що ускладнюють сприймання необхідної інформації (наприклад, відсутність досвіду сприймання мовлення в заданих умовах, завищений обсяг інформації тощо [2, с. 284]). Крім того, друге прослуховування

знижує рівень тривожності, яка нерідко супроводжує здобувачів освіти під час перевірки іншомовної компетентності в аудіюванні, та сприяє стимуляції їх уваги на глибше розуміння змісту.

У рамках нашого дослідження вважаємо за доцільне висвітлити методичні рекомендації щодо укладання тестових завдань множинного вибору (MCQ), оскільки вони є популярним інструментом об'єктивної оцінки розуміння прослуханого тексту і вимагають від слухача не лише сприйняття на слух мовлення, а й аналізу почутої інформації в умовах обмеженого часу [3, с. 91; 5; 6]:

- завдання бажано конструювати з однією правильною відповіддю, оскільки такий формат простіше створювати й оцінювати;

- у завданнях на аудіювання кількість варіантів відповіді не повинна бути надмірною: оптимально використовувати не більше трьох опцій, щоб учасники тестування не витрачали занадто багато часу на читання варіантів;

- у завданнях на читання кількість опцій також не має бути надто великою, оскільки надмірний обсяг варіантів ускладнює сприймання й може зміщувати акцент із перевірки розуміння тексту на перевірку здатності аналізувати самі варіанти відповіді;

- варіанти відповіді мають бути приблизно однаковими за довжиною; якщо цього досягти неможливо, слід уникати ситуації, коли правильна відповідь систематично є найдовшою і тому привертає особливу увагу;

- варіанти відповідей, як правило, не повинні бути пов'язані з власними назвами (імена, географічні назви тощо) і не обмежуватись одним форматом в межах основної інформації (наприклад, лише національності, продукти харчування або види діяльності тощо);

- дистрактори (неправильні варіанти) мають бути правдоподібними; ці відповіді звучать схоже на текст, але є хибними, щоб перевірити уважність і глибоке розуміння аудіоповідомлення, а не лише розпізнавання окремих слів;

- формулювання варіантів відповідей повинні бути максимально зрозумілими і чіткими, без надмірної складності, зокрема без подвійного заперечення або ствердження;

- для виконання завдань множинного вибору фонові знання, що не належать до вимірюваного конструкта, мають відігравати мінімальну роль; необхідно уникати ситуацій, коли завдання можна виконати лише на основі загальної ерудиції, без реального розуміння аудіотексту;

- якщо використовується кілька завдань множинного вибору поспіль, правильні відповіді мають розташовуватися на різних позиціях; для цього порядок варіантів можна упорядковувати за алфавітом або за зростанням довжини, якщо не вдається підібрати приблизно однакові за обсягом опції;

- варто забезпечити незалежність кожного тестового пункту: відповідь на одне завдання не повинна залежати від відповіді на інше, а окремий пункт не має містити прямої чи опосередкованої підказки до наступних завдань

- у разі вибору кількох текстових фрагментів із довшого аудіоповідомлення доцільно забезпечити звучання різних мовців;

- надати достатній час для ознайомлення із завданнями та їх виконання;
 - в особливих випадках подавати пояснення до змістово значущих понять/лексичних одиниць, які, ймовірно, можуть бути незрозумілими учасникам тестування, але є необхідними для виконання завдання;
 - самі відповіді мають відповідати хронології аудіотексту, належним чином охоплювати весь його зміст та не повинні дослівно повторювати формулювання речень з тексту-джерела;
 - питання не повинні стосуватися першого речення тексту, щоб учасники тестування мали час адаптуватися до сприймання мовлення на слух;
 - завдання мають мати різні рівні складності й таким чином забезпечувати можливість оцінювання аудитивних навичок в межах усього спектра навчальних балів.
- У завданнях на аудіювання доцільно обмежувати кількість варіантів відповіді, оскільки надмірне когнітивне навантаження може зміщувати акцент із перевірки аудитивної компетентності на здатність швидко читати й порівнювати опції під час виконання. Варто зауважити, що завдання множинного вибору можуть бути валідним інструментом контролю іншомовної компетентності в аудіюванні лише за умови їх відповідності змісту аудіотексту, рівню мовної підготовки здобувачів освіти та принципам об'єктивності, надійності й методичної доцільності оцінювання.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, перевірка навичок іншомовного аудіювання потребує ретельного добору форматів завдань, урахування специфіки слухового сприймання, часових обмежень, когнітивного навантаження та принципів якісного тестування. Ефективний контроль аудитивної компетентності має бути спрямований не лише на фіксацію правильних відповідей, а й на діагностику різних рівнів розуміння: загального, детального/повного, вибіркового.

Перспективним напрямом є дослідження ефективності цифрових платформ, мультимодальних ресурсів, технологій штучного інтелекту та автоматизованих систем оцінювання у процесі контролю аудитивних умінь. Подальшого наукового обґрунтування потребують також критерії оцінювання інтерактивного аудіювання, зокрема здатності здобувачів вищої освіти розуміти співрозмовника в реальному або змодельованому комунікативному середовищі.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Обіход, І., Закордонець, Н., Плавущька, О., 2021. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у сучасній системі навчання іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2, 103–113.

2. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*, 2013: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої, Київ: Ленвіт, 590.

3. Grotjahn, R., & Kleppin, K., 2024. *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München, 176.

4. Задорожна, І. П., 2012. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: *дис.... доктора пед. наук: 13.00.02. Київ*, 770.

5. Junghanns, Ch., & Schinschke, A., 2021. *Überprüfung des Hörverstehens / Hörverstehens in einer Klausur der modernen Fremdsprachen in der Qualifikationsphase im Land Brandenburg. Empfehlungen und Beispielaufgaben*. Ludwigsfelde, 17.

6. Behrens, U., & Krelle, V., 2014. Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 36, 86–107.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE LISTENING COMPREHENSION GETTING HIGHER EDUCATION COMPETENCE DEVELOPMENT

Inna Obikhod,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of German Philology and
Methodology of Teaching German,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-6565>

innaobihod@gmail.com

Abstract. The article examines the issue of assessing the level of foreign language listening competence formation among higher education students within the framework of the contemporary competence-oriented paradigm of foreign language training. The relevance of the study is determined by the increasing role of foreign language communication in the context of globalization, intensive intercultural interaction, the digitalization of the educational environment, and the need to develop an individual's ability to effectively perceive, interpret, and use oral foreign language discourse in real communicative situations. It is substantiated that listening is a complex receptive, cognitive, and communicative type of speech activity that involves the interaction of perceptual, mnemonic, analytical-synthetic, linguistic, speech-related, and sociocultural mechanisms. The aim of the article is to identify and scientifically substantiate the specific features of organizing assessment of the level of foreign language listening competence formation. Within the study, the essence of the concept of "listening" is clarified; types of listening are characterized according to the depth of audio text comprehension; the objects, criteria, and indicators of listening competence assessment are defined; and methodological approaches to designing assessment tasks are systematized. The article outlines non-verbal and verbal methods of assessing listening, including receptive and reproductive forms of evaluation. Particular attention is paid to the expediency of using multiple-choice

tasks, dichotomous-choice tasks, short-answer tasks, matching tasks, gap-filling dictations, as well as tasks aimed at identifying the emotional state of speakers through intonation, stress, voice timbre, and lexical content. The specific features of assessing the understanding of an interlocutor in oral interaction are considered separately, as this makes it possible to evaluate listening as a component of real communicative interaction. It is proved that effective assessment of foreign language listening competence should be based on the principles of validity, reliability, objectivity, authenticity, methodological appropriateness, and correspondence to the students' level of language proficiency. The article concludes that the assessment of listening competence should be aimed not only at recording correct answers but also at diagnosing different levels of audio text comprehension: global, selective, and detailed.

Keywords: listening; reading; foreign language competence; assessment of the level of listening skills formation; object of assessment; multiple-choice test tasks; higher education students.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Obikhod, I., Zakordonets, N., & Plavutska, O., 2021. Realizatsiia komunikativno-diiialnitsnoho pidkhodu u suchasni systemi navchannia inozemnoi movy [The Implementation of the Communicative and Activity-Based Approach in the Contemporary System of Foreign Language Education]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*. Ternopil, 2, 103–113.
2. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice], 2013: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in.; za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi, Kyiv: Lenvit, 590.
3. Grotjahn, R., & Kleppin, K., 2024. *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München, 176.
4. Zadorozhna, I. P., 2012. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnykh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikativnoiu kompetentsiieiu [Theoretical and Methodological Principles of Organizing Independent Work of Future Teachers in Acquiring English-Language Communicative Competence]: *dys. doktora ped. nauk: spets. 13.00.02*. Kyiv, 770.
5. Junghanns, Ch., & Schinschke, A., 2021. *Überprüfung des Hörverstehens / Hörverstehens in einer Klausur der modernen Fremdsprachen in der Qualifikationsphase im Land Brandenburg. Empfehlungen und Beispielaufgaben*. Ludwigfelde, 17.
6. Behrens, U., & Krelle, V., 2014. Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 36, 86–107.

Дата першого подання статті до публікації: 02.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 31.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026