

**LISTENING STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS STUDYING GERMAN
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE: AN EXPERIMENTAL STUDY
СТРАТЕГІЇ АУДІЮВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ
НІМЕЦЬКУ МОВУ ЯК ДРУГУ ІНОЗЕМНУ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ
ДОСЛІДЖЕННЯ**

Христина ГУЦУЛ

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Юрій КІЙКО**

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
y.kiyko@chnu.edu.ua**

<https://orcid.org/0000-0002-2251-2811>

The article is devoted to the establishment of listening strategies of senior students of a Ukrainian general secondary education institution who study German as a second foreign language. On the basis of student questionnaires, listening strategies of German as a second foreign language learners were identified.

The study shows that mastering listening strategies contributes to the successful understanding of the audio message and the improvement of results during the performance of tasks for the development of this competence. The survey of the participants made it possible to identify the most frequent listening strategies used by high school students at three stages of the listening task: preparatory, while listening to the audio recording, and after completing the task. It was established that the most frequent listening strategies among high school students are strategies related to the functioning of memory mechanisms, as well as predictive strategies. In the process of perceiving and understanding speech by ear, high school students use the "top-down" approach, guessing the meaning of unfamiliar words based on the context and filling in information gaps based on familiar words and phrases. By performing the corresponding task, students regularly use strategies for predicting possible answer options in the presence of visual support for the printed text, recognizing grammatical constructions, predicting the content of the audio text, and their background knowledge.

Key words: auditive competence, German as a second language, high school students, listening comprehension strategies, audiotext, sociolinguistic experiment.

Стаття присвячена встановленню стратегій аудіювання у старшокласників українського закладу загальної середньої освіти, які вивчають німецьку мову як другу іноземну. На основі анкетування учнів виокремлено частотні стратегії аудіювання при вивченні німецької мови як другої іноземної.

Дослідження показує, що опанування стратегіями аудіювання сприяє успішному розумінню звукового повідомлення та покращенню результатів під час виконання завдань на розвиток даної компетентності. Опитування учасників експерименту дозволило виявити найчастотніші стратегії аудіювання, що застосовують старшокласники на трьох етапах виконання завдання на аудіювання: підготовчому, під час прослуховування аудіозапису і після виконання завдання. Встановлено, що найбільш частотними стратегіями аудіювання у старшокласників є стратегії, пов'язані з функціонуванням механізмів пам'яті, а також прогностичні стратегії. У процесі сприйняття і розуміння мовлення на слух старшокласники використовують підхід «зверху – вниз», здогадуючись про значення незнайомих слів на основі контексту і заповнюючи пропуски інформації, спираючись на знайомі слова і фрази. При виконанні відповідного завдання учні регулярно використовують стратегії прогнозування можливих варіантів відповіді за наявності візуальної опори на друкований текст, розпізнавання граматичних конструкцій, прогнозування змісту аудіотексту та свої фонові знання.

Ключові слова: аудитивна компетентність, німецька мова як друга іноземна, учні старших класів ЗЗСО, стратегії аудіювання, аудіотекст, соціолінгвістичний експеримент.

Вступ. Аудитивна компетентність – це здатність сприймати та розуміти іншомовне мовлення на слух на основі набутих знань, аудитивних навичок та умінь. Аудіювання як складний активний процес мовної діяльності потребує детального вивчення з погляду

функціонування механізмів сприйняття і розвитку аудитивних умінь та навичок. Навчання аудіювання в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) є вельми важливим з огляду на те, що набуття аудитивної компетентності по відношенню до решти мовних компетентностей (пор. *Кійко/Кійко 2021*) є першочерговим завданням при опануванні будь-якої мови.

Проблеми навчання аудіюванню розглядаються в науково-методичних працях таких дослідників, як О.Б. Бігич (2016), Н.Д. Гальскова та М.І. Гез (2006), С.Ю. Ніколаєва (2018), М. Rost (2011) тощо. В останні роки в галузі навчання аудіювання розроблено низку технічних засобів і технологій. Окрім того, з'явилася значна кількість досліджень, спрямованих на формування перцептивної компетенції аудіювання; самостійне вдосконалення аудитивних умінь; формування стратегій аудіювання; розвиток психологічних механізмів мови; формування соціокультурної і соціолінгвістичної компетентностей на матеріалі аудіотекстів. Проте й досі мало дослідженими залишаються стратегії аудіювання учнів ЗЗСО, які вивчають німецьку мову як другу іноземну, що й зумовлює актуальність нашої студії.

Об'єктом дослідження є старшокласники українського ЗЗСО, які вивчають німецьку мову як другу іноземну. Предметом дослідження є стратегії аудіювання у старшокласників, які вивчають німецьку мову як другу іноземну.

Мета студії – виявити найчастотніші стратегії аудіювання, що застосовують старшокласники на трьох етапах виконання завдання на аудіювання: підготовчому, під час прослуховування аудіозапису і після виконання завдання.

Уміння застосовувати різні стратегії аудіювання дає можливість учням не лише виробляти ефективний підхід до виконання певного виду завдання на аудіювання, а й самостійно контролювати процес формування і розвитку аудитивних навичок та вмінь. Стратегії аудіювання застосовуються на всіх етапах навчання аудіювання. Вибір стратегії визначається типом завдання і видом аудіювання.

Загалом розрізняють метакогнітивні, когнітивні та компенсаційні стратегії оволодіння навичками та вміннями аудіювання, які можуть застосовувати учні під час виконання завдань на аудіювання. Слідом за А.А. Залевською ми розуміємо під метакогнітивними стратегіями такі, які спрямовані на організацію, планування, оцінку ходу і результатів процесу навчання. Когнітивними стратегіями вважаємо ментальні стратегії, які використовуються для осмисленого процесу навчання. Компенсаторні стратегії, у свою чергу, допомагають заповнити брак знань під час здійснення мовленнєвої діяльності, зокрема у процесі аудіювання (*Залевская, 2000, с. 333*).

Можна виокремити такі метакогнітивні стратегії навчального аудіювання:

Планування перед виконанням завдання. Учень визначає мету аудіювання і ступінь важкості виконання завдання. Розуміння мети аудіювання допомагає вибрати відповідні стратегії вже на першому етапі виконання завдання. Перед виконанням завдання учень уважно читає інструкцію до завдання, на підставі якої може визначити основний зміст повідомлення. Після обговорення інструкції учень повторно читає завдання, звертаючи увагу на деталі інструкції. На завершення учень налаштовується на виконання завдання.

Контроль під час та після виконання завдання. Учень контролює рівень концентрації уваги як на аудіотексті в цілому, так й на певній смисловій частині аудіотексту. Завдання, що потребують поетапного контролю розуміння повідомлення, сприяють оволодінню цією стратегією. Після виконання завдання учень зіставляє свої варіанти прогнозованих відповідей з інформацією, викладеною в тексті.

Оцінювання результатів після виконання завдання. Учент оцінює результат виконання завдання і з'ясує проблеми, що виникли при виконанні завдання і перешкоджають досягненню успішного результату. Вчитель опитує учнів з метою з'ясування, як вони оцінюють свої досягнення. Після обговорення результатів виділяються найскладніші для розуміння фрагменти аудіотексту.

Когнітивні стратегії і прийоми включають способи і прийоми набуття, організації та інтеграції нових знань. Вони ґрунтуються переважно на моделі сприйняття мови «згори вниз».

Побудова логічного висновку на підставі знайомого мовного матеріалу. У процесі сприйняття і розуміння аудіотексту учень встановлює значення незнайомих слів, ґрунтуючись на ідентифікації словотвірних елементів, ключових слів і словосполучень, засобів логічного зв'язку, інтернаціоналізмів, а також використовує сполучуваність слів і контекст. У свою чергу, завдання вчителя – створити умови для подолання лексичних труднощів сприйняття і розуміння аудіотексту. Такі прийоми, як написання на дошці слів, які можуть викликати певні труднощі, прослуховування низки висловлювань з метою встановлення значення цих слів, мають на меті скерувати увагу учнів на сприйняття зазначених лексичних одиниць. Після прослуховування аудіозапису виконується завдання на перефразування фрагмента звукового повідомлення, що сприяє розвитку лексико-граматичних навичок аудіювання.

Побудова логічного висновку на підставі просодії мовлення. Фокусування уваги учнів на гучності і висоті голосу мовця сприяє розумінню ставлення мовця до предмета висловлювання і його комунікативного наміру. Вчитель звертає увагу учнів не так на зміст повідомлення, як на акустичну подачу повідомлення. Іншим прийомом є напрям концентрації уваги на інтонаційний малюнок мовлення. До прослуховування аудіотексту виконується завдання на повторення за диктором відповідних інтонаційно-ритмічних моделей різних типів висловлювання, що виражають певні комунікативні наміри мовця. Під час прослуховування звукового повідомлення увага учнів скеровується на ті слова, на які падає фразовий наголос. Цей прийом автоматизується при промовлянні фрагментів аудіотексту, що звучить вголос або про себе, слідом за диктором, і концентрації уваги на словах, на які падає фразовий наголос. Вчитель пояснює, що слова, на які падає фразовий наголос, несуть смислове навантаження і визначають важливість звукового повідомлення.

Побудова логічного висновку на основі паралінгвальних і екстралінгвальних ознак. При контактному аудіюванні або аудіовізуальному сприйнятті інформації використовується прийом визначення значення незнайомих слів з опорою на міміку і жести мовця. Паралінгвальна інформація дозволяє слухачеві здогадатися про комунікативний намір мовця. Перед виконанням завдання проводиться обговорення, яким чином міміка і жести дають можливість здогадатися про значення незнайомих слів і комунікативний намір мовця. При виконанні завдань, що належать до екстенсивного виду аудіювання, доцільно повідомити учням, що вони мають прослухати текст тривалого звучання, і написати на дошці запитання до тексту або план тексту, щоб привернути увагу слухачів до основної інформації, викладеної в повідомленні.

Побудова логічного висновку на основі фонові інформації. Учень використовує свій минулий досвід і фонові знання для розуміння звукового повідомлення та успішного виконання завдання. Обговорення теми аудіоповідомлення у групі і прикладів з особистого досвіду учнів сприяє активізації фонових знань слухачів. Увага учнів спрямовується на мовний матеріал, що стосується теми повідомлення. Під час прослуховування аудіотексту учень подумки представляє описувані події, що є особливо ефективним для слухачів, які віддають перевагу зоровому каналу сприйняття інформації. Вчитель може звернутися з проханням закрити очі під час прослуховування аудіотексту і подати події, що описуються у звуковому повідомленні.

Побудова логічного висновку на підставі фіксації звукового повідомлення. У цьому випадку використовуються такі прийоми і стратегії: короткий переказ інформації повідомлення у письмовій формі; складання плану повідомлення; фіксація ключових слів і виразів; фіксація інформації у вигляді діаграми чи логічної схеми. Вчитель дає завдання учням скласти список ключових слів і виразів, а також пропонує різні варіанти складання діаграм і логічних схем для фіксації звукової інформації.

Побудова логічного висновку на підставі зіставлення з рідною і першою іноземною мовами. Під час прослуховування звукового повідомлення використовується прийом перекладу інформації з іноземної мови на рідну або мову, яка вивчається як перша іноземна. Викладення тексту рідною мовою слід застосовувати лише на початковому етапі навчання іноземних мов. Іншим прийомом є використання знання про рідну мову та зіставлення іноземної мови з рідною мовою.

Побудова логічного висновку на підставі класифікації інформації. До прослуховування тексту вчитель пропонує учням покласифікувати слова, що відносяться до теми повідомлення. Учні можуть застосовувати поділ слів за певною ознакою, або створювати семантичні карти.

Методи дослідження. На основі розглянутих вище метакогнітивних і когнітивних стратегій навчального аудіювання було розроблено анкету і проведено анкетування старшокласників українського ЗЗСО (ліцей №7, м. Чернівці), які вивчають німецьку мову як другу іноземну мову. Ми встановили частоту застосування різних стратегій аудіювання, пов'язаних з функціонуванням певних механізмів сприйняття (внутрішнього мовлення, уваги, пам'яті, осмислення). Анкетування проводилося у лютому і травні 2022 р. під час проведення магістерського експерименту. У вхідному анкетуванні взяли участь 28 учнів-старшокласників, у заключному – 14 учнів експериментальної групи. Кожному рівню частоти застосування стратегій («ніколи», «іноді», «часто» і «завжди») було присвоєно відповідну кількість балів (0, 1, 2, 3).

Результати та обговорення. Результати опитування показали, що найбільш частотними стратегіями аудіювання, які обирають старшокласники, є стратегії, пов'язані з функціонуванням механізмів пам'яті, а також прогностичні стратегії (63–74 бали). У процесі сприйняття і розуміння мовлення на слух старшокласники використовують так званий підхід «зверху – вниз», коли здогадуються про значення незнайомих слів з контексту (74 бали) і заповнюють пропуски інформації, спираючись на знайомі слова і фрази (71 бал). Старшокласники контролюють рівень концентрації уваги і якщо відволікаються, то намагаюся знову зосередитись на прослуховуванні тексту (71 бал), проте при прослуховуванні аудіотексту не закривають очі (21 бал). Учні звертають увагу на основні моменти у завданні (68 балів), головну думку аудіотексту і ключові слова, а не на окремі слова (63 бали). Щоб встигати за темпом мовця і не втрачати суть, учні не загострюють увагу на тих словах, які не розуміють (61 бал). За можливості старшокласники звіряють свої відповіді з «ключами», що відбувається найчастіше при самостійному прослуховуванні аудіотексту вдома (68 балів).

Дещо рідше учні використовують стратегії, які ґрунтуються на фіксації звукової інформації, типові для кінестетичного когнітивного стилю сприйняття на кшталт запису ключових слів і виразів (52 бали) і короткий запис інформації, викладеної в аудіотексті (38 балів). Стратегія фіксації звукової інформації у вигляді діаграми використовується в поодиноких випадках (7 балів).

Досить рідко застосовується стратегія концентрації уваги на просодичних ознаках мовлення, зокрема, наголошених словах і зміні інтонаційного малюнка (45 балів), висоті і гучності голосу мовця (22 бали).

Найрідше старшокласники використовують стратегії, які вимагають багато часу чи енергії або відволікають від прослуховування тексту. Так, лише окремі учні проводять аналогії з рідною мовою з метою зрозуміти мовців (26 балів), у думках або вголос промовляють слова і фрази (23 бали), перекладають почуту інформацію рідною мовою (21 бал), записують слова, групуючи їх за певними ознаками (12 балів).

Старшокласники подекуди уточнюють значення незнайомих слів і фіксують їх з метою подальшої активізації у мовленні (25 балів). З огляду на це припускаємо, що, можливо, для успішного розуміння аудіотексту їм недостатньо одного прослуховування (27 балів).

Всі решта стратегії використовуються помірно (від 30 до 55 балів). Так, старшокласники прогнозують можливі варіанти відповіді за наявності візуальної опори на друкований текст (наприклад, короткого викладу тексту з пропусками) (55 балів), намагаються розпізнати граматичні конструкції (51 бал), уважно читають завдання до аудіотексту і вибирають стратегію відповідно до завдання (51 бал), прогнозують зміст аудіотексту, спираючись на інформацію, що передує тексту (заголовок, питання до тексту, список слів, формулювання завдань) (50 балів), уявляють собі в думках події, описані в аудіотексті (50 балів) і використовують фонові знання для виконання завдання (48 балів).

При вирішенні завдань учням стають у нагоді будь-які джерела інформації: словники, діаграми, власні записи, допомога інших учнів (46 балів), словотвірні елементи (44 бали),

паралінгвальні явища (міміка, жести) (42 бали), інтернаціоналізми (36 балів), власний досвід (38 балів). У складних випадках учні звертаються до вчителя з проханням роз'яснити зміст фрагментів аудіотексту, які викликали труднощі (44 бали), повторно прослухати аудіотекст з метою уточнення почутої інформації (34 бали), задають вчителю питання для уточнення (33 бали) або обговорюють відповіді до завдання в групі (42 бали).

Повторне анкетування серед учнів експериментальної групи 10-го класу (14 осіб) в кінці семестру виявило такі результати.

Учні перед виконанням аудіювання стали ретельніше вивчати завдання, визначати тип завдання і обирати відповідну стратегію. На цьому етапі 60% учнів завжди використовують прогностичні навички на основі інформації, викладеної у завданні. Важливо відзначити, що графічний дизайн завдання, який несе інформаційне навантаження, безпосередньо впливає на успіх виконання завдання.

Хоча під час прослуховування більшість учнів прагнуть підтримувати високий рівень концентрації (70%), половина з них (50%) зосереджуються на ключових словах і заповнюють прогалини в інформації на основі знайомого матеріалу мови. Таким чином, під час сприйняття інформації старшокласники застосовують підхід «зверху вниз». На це вказує й те, що 60% учнів часто не звертають увагу на слова, які не розуміють, а 50% учнів прагнуть зрозуміти основний зміст аудіоповідомлення.

Варто зазначити, що старшокласники рідко використовують фіксацію звукового матеріалу. Зберігати концентрацію уваги на аудіоповідомленні й одночасно записувати інформацію є досить складним завданням. Результати опитування показують, що для старшокласників важливо визначити фактори, які спричинили труднощі при розумінні аудіотексту (35%).

Висновки. Проведене експериментальне дослідження показує, що оволодіння стратегіями аудіювання, які ґрунтуються на функціонуванні механізмів сприйняття мовлення, сприяє успішному розумінню звукового повідомлення та покращенню результатів під час виконання завдань на аудіювання. Анкетування учасників експерименту дозволило виявити найчастотніші стратегії аудіювання, що застосовують старшокласники на трьох етапах виконання завдання на аудіювання: підготовчому, під час прослуховування і після виконання завдання. Результати опитування показали, що найбільш частотними стратегіями аудіювання у старшокласників є стратегії, пов'язані з функціонуванням механізмів пам'яті, а також прогностичні стратегії. У процесі сприйняття і розуміння мовлення на слух старшокласники використовують підхід «зверху – вниз», здогадуючись про значення незнайомих слів з контексту і заповнюючи пропуски інформації, спираючись на знайомі слова та фрази. Учні звертають увагу на основні деталі у завданні, зміст аудіотексту і ключові слова, проте не на окремі слова. Щоб встигати за мовленням диктора і не втрачати суть повідомлення, учні не загострюють увагу на нових словах і зазвичай зв'язують свої відповіді з «ключами».

Помірно використовують старшокласники стратегії прогнозування можливих варіантів відповіді за наявності візуальної опори на друкований текст, розпізнавання граматичних конструкцій, прогнозування змісту аудіотексту, опори на фонові знання для виконання завдання. При вирішенні завдань вони послуговуються також іншими джерелами, як-от: словниками, власними записами, допомогою колег, паралінгвальними моментами, власним досвідом тощо. У складних випадках учні звертаються до вчителя з проханням роз'яснити зміст незрозумілих фрагментів аудіотексту або повторно прослухати аудіотекст з метою уточнення почутої інформації, задають вчителю питання для уточнення або обговорюють відповіді до завдання з іншими учнями в групі.

Дещо рідше використовуються стратегії, які типові для кінестетичного когнітивного стилю сприйняття на кшталт запису ключових слів, виразів та короткий запис інформації, викладеної в аудіотексті. Досить рідко застосовується стратегія концентрації уваги на просодичних ознаках мовлення – наголошених словах і зміні інтонаційного малюнка, висоті і гучності голосу мовця. Старшокласники майже не уточнюють значення незнайомих слів і не

фіксують їх з метою подальшої активізації у мовленні. Для успішного розуміння аудіотексту їм недостатньо одного прослуховування.

У поодиноких випадках старшокласники використовують стратегії, які вимагають багато часу чи ментальної енергії або відволікають від прослуховування тексту, а саме проведення аналогій з рідною мовою, промовляння слів і фраз, переклад почутої інформації рідною мовою з метою зрозуміти мовця, групування слів при записі за певними ознаками. Результати опитування показують також, що для старшокласників важливо знати причини, які призвели до труднощів при розумінні аудіотексту, для уточнення значення незнайомих слів з метою їх подальшого використання у мовленні.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо зіставлення результатів опитування з огляду на гендерні особливості учасників експерименту.

Список літератури

Бігич О.Б. Практикум з методики викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посібник. К.: Ленвіт, 2016. 402 с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Изд-во «Академия», 2006. 335 с.

Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2000. 382 с.

Кійко С.В. / Кійко Ю.С. Формування компетенції іншомовного писемного мовлення студентів за допомогою електронних дидактичних засобів. *Вісник Чернівецького університету. Серія: Германська філологія.* Чернівці: ЧНУ, 2021. № 831-832. С. 85-96. <https://mel.chnu.edu.ua/upload/b74dd72216a45b62b929c5301ee05acc.pdf>

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2018. 319 с.

Rost M. Teaching and researching listening. 2nd ed. Harlow: Longman, 2011. 407 p.

References

Bihych O.B. (2016) Praktykum z metodyky vykladannya inozemnykh mov u zahalno-osvitnix navchalnykh zakladax: navch. posibnyk. K.: Lenvit. 402 s. [in Ukrainian]

Halskova N.D., Hez N.Y. (2006) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika. M.: Akademiya. 335 s. [in Russian]

Kiyko S.V. / Kiyko Yu.Ye. (2022) Formuvannya kompetencyi inshomovnoho pysemnoho movlennya studentiv za dopomohoyu elektronnykh dydaktychnykh zasobiv. Visnyk Cherniveckoho universytetu. Seriya: Hermanska filolohiya. Chernivci: ChNU, 2021. № 831-832. S. 85-96. [in Ukrainian] <https://mel.chnu.edu.ua/upload/b74dd72216a45b62b929c5301ee05acc.pdf>

Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednix navchalnykh zakladax / Kol. avtoriv pid ker. S.Yu. Nikolayevoyi. K.: Lenvit, 2018. 319 s. [in Ukrainian]

Rost M. Teaching and researching listening. 2nd ed. Harlow: Longman, 2011. 407 p.

Zalvskaya A. A. (2000) Vvedeniye v psixolingvistiku. M.: RHHU. 382 s. [in Russian]

УДК 803.0-541.2

PARADIGMATIC RELATIONS BETWEEN LEXICAL-SEMANTIC GROUPS OF ADJECTIVES IN THE BELLE-LETTRES STYLE ПАРАДИГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ МІЖ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИМИ ГРУПАМИ ПРИКМЕТНИКІВ У ХУДОЖНЬОМУ СТИЛІ

Оксана ДАНИЛОВИЧ

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

o.danylovych@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-4270-2740>

The article deals with the study of paradigmatic relations of adjectives on the semantic level in the belle-lettres style. Paradigmatic ties in the nucleus and the first periphery are determined and compared. The object