

**FORMATION OF STRATEGIC COMPETENCES OF STUDENTS IN GERMAN AS A
SECOND FOREIGN LANGUAGE**

**ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ З
НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ**

Світлана КІЙКО

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

s.kiyko@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-4964-7043>

Олена КУДРЯВЦЕВА

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

o.kudriavtseva@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0001-8028-9593>

The article examines characteristic features of teaching strategic competence as a way to reduce the number of communicative failures. Strategic competence is one of the components of communicative competence and is defined as a set of verbal and non-verbal communication strategies that serve to compensate for gaps in communication. It involves planning further speech actions, including the ability to self-correct.

The object of the study is the process of teaching foreign language strategic competence to students of primary courses. The subject of the research is the content, means, methods of forming communicative strategies of word use. The purpose of the study is to identify and select the most appropriate strategies of word use for educational purposes, as well as to develop a method of organizing the teaching of strategic competence in the initial courses of language faculties. The realization of this goal involves solving the following tasks: to determine the place and role of strategic competence in the structure of communication and to describe different approaches to its consideration; to analyze the peculiarities of the formation of foreign language strategic competence among elementary school students studying German as a second foreign language; to conduct experimental training in order to determine the dependence of the quantity and quality of communicative strategies on the organization of training; to develop a method of forming communicative strategies of word use and to reveal its effectiveness.

Different types of communicative strategies are divided into reductive strategies (avoidance of the topic, avoidance of conveying the intended content), achievement strategies (compensatory strategies, switching to another code, verbatim retelling, replacement, paraphrase, explanation in other words, word creation, restructuring, direct or indirect question about help) and correction strategies (waiting, using the semantic field).

After analyzing of the use dynamics of strategies by the students of the control and experimental groups, we found that the number of positive achievement strategies began to increase as students learned to use strategies. At the same time, the number of used reductive strategies decreased and reached minimum values in the last classes. The total number of used strategies first began to increase, then slightly decreased and stabilized at an average level (26.8 units), while the use of reductive strategies significantly decreased to minimum values, which is the result of teaching students the methodology of strategic competence and their application of strategies in practice when answering in lessons.

Key words: strategic competence, reductive strategies, achievement strategies, correction strategies, dynamics of strategy application.

Стаття присвячена особливостям навчання стратегічній компетентності як способу зниження кількості комунікативних невдач. Стратегічна компетентність – один з компонентів комунікативної компетентності, її визначають як сукупність вербальних і невербальних комунікативних стратегій, що слугують для компенсації пробілів у комунікації. Вона передбачає планування подальших мовленнєвих дій, в тому числі здатність самовиправлення.

Об'єктом дослідження є процес навчання студентів початкових курсів іншомовної стратегічної компетентності. Предмет дослідження становлять зміст, засоби, прийоми формування комунікативних стратегій слововживання. Мета дослідження полягає у виявленні і відборі найбільш прийнятних стратегій слововживання для навчальних цілей, а також розробці способу організації навчання

стратегічній компетентності на початкових курсах мовних факультетів. Реалізація цієї мети передбачає вирішення наступних завдань: визначити місце і роль стратегічної компетентності у структурі комунікації та описати різні підходи до її розгляду; проаналізувати особливості формування іншомовної стратегічної компетентності у студентів початкових курсів, які вивчають німецьку мову як другу іноземну; провести експериментальне навчання з метою визначення залежності кількості і якості комунікативних стратегій від організації навчання; розробити методику формування комунікативних стратегій слововживання і виявити її ефективність.

Різні види комунікативних стратегій поділено на редуktivні (уникнення теми, уникнення передачі задуманого змісту), стратегії досягнення (компенсувальні стратегії, перемикання на інший код, дослівний переказ, заміна, перифраз, пояснення іншими словами, словотвір, реструктуризація, пряме або непряме питання про допомогу) і стратегії виправлення (очікування, використання семантичного поля).

Проаналізувавши динаміку застосування стратегій студентами контрольної і експериментальної групи, встановлено, що у міру навчання використанню стратегій почала зростати кількість позитивних стратегій досягнення. У той же час кількість використаних редуktivних стратегій знижувалася і дійшла на останніх заняттях до мінімальних величин. Загальна кількість використаних стратегій спочатку почала зростати, потім дещо знизилася і стабілізувалася на середньому рівні (26,8 одиниць), в той час як використання редуktivних стратегій відчутно знизилася до мінімальних значень, що є результатом навчання учнів методиці стратегічної компетентності та застосування ними стратегій на практиці при відповідях на уроках.

Ключові слова: стратегічна компетентність, редуktivні стратегії, стратегії досягнення, стратегії виправлення, динаміка застосування стратегій.

Вступ. На початковому етапі вивчення іноземної мови студенти найчастіше відчувають труднощі в іншомовній комунікації через нестачу слів. Засвоюючи певний прошарок лексики, не завжди вдається уникнути комунікативних невдач як у повсякденному спілкуванні іноземною мовою, так і при спілкуванні на спеціальну тему. У зв'язку з цим, надзвичайно важливим є навчання стратегічній компетентності як способу зниження кількості комунікативних невдач. Стратегічна компетентність є одним з компонентів комунікативної компетентності і визначається як «сукупність вербальних і невербальних комунікативних стратегій, що слугують для компенсації пробілів у комунікації, що виникли в результаті недостатньої компетентності» (*Canale, Swain, 1980, с. 30*). Стратегічна компетентність полягає у здатності мовців розв'язувати проблеми при виконанні і розумінні комунікативних актів, які виникають через нестачу лінгвістичних і прагматичних знань, а також через поганий доступ до цих знань (*Kasper, 1986, с. 180*). Вона передбачає планування подальших мовленнєвих дій (*Пойменова, 1999, с. 15*), в тому числі здатність самовиправлення і компенсації пробілів у комунікації (*Bialystok, Kellermann, 1987, с. 163*). Ця властивість стратегічної компетентності є важливою для початкових етапів вивчення іноземної мови, де об'єктивні умови (різна мовна підготовка і мотивація студентів) не дозволяють розвинути комунікативну компетентність достатньою мірою. Навчання комунікативним стратегіям відповідає сучасним вимогам методики, відповідно до яких навчальні матеріали повинні сприяти розширенню мовного досвіду студентів у комунікативному руслі (*Кірко, 2017, с. 168–170*).

Вперше поняття «комунікативні стратегії» з'явилося на початку 70-х рр. минулого століття внаслідок визнання невідповідності між лінгвістичними ресурсами мовців та їх комунікативними інтенціями. М. Каналь і М. Свейн (*Canale, Swain, 1980, с. 26*) включили стратегічну компетентність як окремий компонент у модель комунікативної компетентності. Прихильники поняття стратегічної компетентності вважали головним не досконале, а «достатнє» знання мови, при якому людина здатна самостійно зрозуміти і відтворити у будь-якій формі лінгвістичні конструкції, а в разі нерозуміння скорегувати співрозмовника, щоб той перейшов в певну сферу компетентності, яку людина здатна зрозуміти (*Выготский, 1991, с. 480*).

Л. Бахман розглядає стратегічну компетентність як важливу частину мовлення, а не тільки як спосіб поповнення недостатнього знання. Для того, щоб успішно спілкуватися, необхідна наявність психофізіологічних механізмів, тобто комунікативних навичок. Авторка

включає три компонента до структури стратегічної компетентності – оцінку, планування і виконання (*Bachman, 1990, с. 100*).

Компонент оцінки передбачає здатність: 1) ідентифікувати інформацію – включаючи мовний діалект, варіативність мови, тобто те, що необхідно для реалізації певної комунікативної мети в певному контексті; 2) визначити, які мовні компетентності наявні в розпорядженні мовця для найбільш ефективного представлення певної інформації; 3) встановити здатність і знання співрозмовника; 4) оцінити ступінь досягнення комунікативної мети.

У компоненті планування з мовної компетентності виокремлюють релевантні одиниці (граматичні, текстуальні, нефразеологічні, соціолінгвістичні) і формують план, реалізація якого повинна привести до досягнення комунікативної мети. Так, для інтерпретації дискурсу необхідна здатність використовувати мовні компетентності для оцінки контексту з метою визначення релевантної інформації, щоб потім співвіднести цю інформацію з інформацією дискурсу. Звідси функцією стратегічної компетентності є співвіднесення нової інформації, яку потрібно переробити, з наявною релевантною інформацією (включаючи елемент припущення і знання реального світу) і укласти її в максимально ефективне використання наявних мовних здібностей.

І, нарешті, психофізіологічні механізми (комунікативні навички) необхідні для правильної модальності, відповідної комунікативній меті і контексту. Знання систематичних відношень між лексичними одиницями (синонімія, антонімія), адекватне використання стратегій парафраза, здатність визначити ступінь парафразової еквівалентності (семантична компетентність) можуть вважатися як частиною граматичної, так і частиною стратегічної компетентності, що свідчить про їх взаємозв'язок (*Duff, 1997, с. 197*).

Аналіз сучасних підручників з іноземних мов показує, що стратегічному компоненту навчання мовлення приділяється в них недостатньо уваги. Зазвичай зміст навчання зводиться до читання, перекладу, переказу та аудіювання. Завдання в більшості випадків націлені на перевірку розуміння прочитаного і на формування лексичних навичок, а не на розвиток здатності вирішувати проблеми в комунікації. Внаслідок цього, важливим є розробка методики, спрямованої на формування комунікативних стратегій слововживання у студентів мовних факультетів. Звертає на себе увагу той факт, що більшість робіт з цієї проблеми розглядають сутність, класифікації, варіації у використанні комунікативних стратегій. У той же час, дослідження стратегій не позбавлені протиріч. Так, досі відсутнє загальноприйняте визначення стратегічної компетентності, в результаті чого наявні кілька класифікацій, що значно відрізняються одна від одної за складом включених до них комунікативних стратегій. Дискусійним є також питання про доцільність навчання стратегіям. Таким чином, як недостатня теоретична і практична розробленість проблеми стратегічної компетентності, так і значимість цього питання для навчання зумовлюють актуальність нашого дослідження.

Об'єктом дослідження є процес навчання студентів початкових курсів іншомовної стратегічної компетентності. Предмет дослідження становлять зміст, засоби, прийоми формування комунікативних стратегій слововживання. Гіпотеза дослідження полягає в припущенні про доцільність навчання стратегіям слововживання з метою підвищення рівня стратегічної компетентності і розширення можливостей студентів для оптимального вираження обмеженої іншомовної комунікативної компетентності в ситуаціях навчального дискурсу.

Мета дослідження полягає у виявленні і відборі найбільш прийнятних стратегій слововживання для навчальних цілей, а також розробці способу організації навчання стратегічній компетентності на початкових курсах мовних факультетів. Реалізація цієї мети передбачає вирішення таких завдань:

1) визначити місце і роль стратегічної компетентності у структурі комунікації та описати різні підходи до її розгляду;

2) проаналізувати особливості формування іншомовної стратегічної компетентності у студентів початкових курсів, які вивчають німецьку мову як другу іноземну;

3) провести експериментальне навчання з метою визначення залежності кількості і якості комунікативних стратегій від організації навчання;

4) розробити методiku формування комунікативних стратегій слововживання і виявити її ефективність.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає в тому, що стратегічна компетентність розглядається як тип стратегії, навчання якій видається доцільним у вузах. Це положення впливає з розуміння стратегій як способу заповнення недостатньої компетентності мовця і зниження кількості комунікативних невдач. Теоретико-методологічну базу склали роботи з теорії і методики викладання іноземних мов та педагогіки (Н. І. Гез, А. А. Деркач, В. В. Заборовський, Р. А. Кузнєцова, О. О. Леонтьєв, М. В. Ляховицький, Р. П. Мільруд, Є. І. Пассов, Ю. О. Полікарпова та ін.), зі структури комунікативної компетентності (П. Б. Гурвич, М. С. Каган, Л. В. Казанцева, Р. В. Фастовець, L. Bachman, K. Johnson, M. Canale, M. Swain, S. Krashen, E. Tarone, E. Bialystok, R. Carter і ін.), зі статусу стратегічної компетентності в структурі комунікативної компетентності (І. М. Лукашенко, М. А. Педанова, А. А. Поймьонова, Н. І. Шахова, F. Bongaerts, W. Gehring, G. Kasper, E. Kellerman, N. Poulisse, B. Rampton, D. Wolff, G. Yule і ін.), з різних підходів до розгляду стратегічної компетентності (О. С. Богданова, Я. М. Колкер, І. М. Лукашенко, F. Bongaerts, C. Ferch, B. Rampton, J. Wagner та ін.), з проблем організації експериментального навчання (А. С. Беляєва, І. С. Богацький, Е. В. Глушенкова, І. О. Зимня, Г. А. Китайгородська, І. М. Лукашенко, Є. Bialystok, G. Brown, M. Scott, G. Yule і ін.).

Методи дослідження. У дослідженні використано описово-аналітичний метод для вивчення теоретичних робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників, а також висловлювань студентів з погляду кількості і якості вжитих ними стратегій, метод педагогічного спостереження за навчальним процесом, емпіричні методи у ході проведення експериментального навчання і аналізу його результатів. Дослідження відбувалося протягом трьох місяців (вересень-листопад 2021 року) на 2 курсах факультету іноземних мов Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Організація експериментального навчання з формування стратегічної компетентності передбачає вибір тексту як опорного маркера. Переказ нового тексту на певну тему має низку переваг перед іншими видами завдань через те, що це завдання середнього ступеня складності. Текст слугує як опорою у висловлюванні, що необхідно на початковому етапі вивчення іноземної мови, так і орієнтиром для оцінки висловлювання мовця з погляду мовленнєвої творчості, тобто відступу від заданого змісту, а звідси слугує опорою для оцінки кількості і якості вживаних стратегій.

Висловлювання студентів оцінювалися на основі таких критеріїв, як розкриття теми, простота і доступність виступу, логічна побудова, завершеність теми, вираження власного погляду на проблему, кількість і якість використаних стратегій. Останній критерій передбачає наявність певних стратегій у повідомленні, що свідчить як про ступінь сформованості стратегічної компетентності, так і про «самостійність» мовленнєвої поведінки студентів, хоча саме по собі вживання стратегій є проявом дефіциту мовленнєвої компетентності. На підставі властивостей стратегій вироблено критерії оцінки якості використання стратегій:

1) критерій необхідності: чи необхідно в певному випадку вживати ту чи іншу стратегію;

2) критерій адекватності: оцінюється точність передачі змісту;

3) критерій економічності: оцінюється здатність обійтися малими засобами у висловлюванні;

4) критерій перемикування кодів: велика кількість перемикувань на рідну мову сприймається як негативне явище;

5) критерій невербальної комунікації: міміка і жести розглядаються як небажані стратегії.

Різні види комунікативних стратегій поділено на редуковані (уникнення теми, уникнення передачі задуманого змісту), стратегії досягнення (компенсаторні стратегії, перемикування на інший код, дослівний переказ, заміна, перифраз, пояснення іншими словами,

словотвір, реструктуризація, пряме або непряме питання про допомогу) і стратегії виправлення (очікування, використання семантичного поля). Як позитивні явища ми оцінювали стратегії досягнення, оскільки вони спрямовані на реалізацію мети висловлювання.

Результати та обговорення. У таблиці 1 представлені типи і кількість стратегій, вжитих студентами протягом п'яти занять (заняття № 1–5, разом 10 годин) до проведення експериментального навчання (див. табл. 1).

На першому занятті (на початку навчання стратегічної компетентності в експериментальній групі) студенти використовували стратегії як допоміжний канал комунікації, знайдений самостійно в результаті попереднього вивчення мови. Всього зафіксовано на першому занятті 21 випадок використання різних стратегій (100%), з них 10 випадків (47,6%) – це редуکتивні стратегії, а в 11 випадках (52,4%) – стратегії досягнення. У контрольній групі, яку ми не навчали методиці формування стратегій слововживання, показники були такі: зафіксовано всього 18 випадків використання стратегій (100%) з них 9 – редуکتивної стратегії (50 %) і 9 – стратегії досягнення (50%).

Таблиця 1

Кількість стратегій, використаних студентами експериментальної групи

№ заняття	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№5	Сумарно за 5 занять	Усереднені показники
Вид стратегії	Кількість стратегій (од.)						
Редуکتивні стратегії	10	10	12	11	10	53	10,6
1. Уникнення теми	1	4	4	3	1	13	2,6
2. Уникнення передачі задуманого змісту	9	6	8	8	9	40	8,0
Стратегії досягнення	11	14	10	17	17	69	13,8
1. Компенсувальні стратегії	9	14	9	12	16	60	12
2. Перемикання на інший код	3	2	1	3	4	13	2,6
3. Дослівний переказ	1	–	1	1	–	3	0,6
4. Заміна	1	2	–	–	2	5	1
5. Перифраз	1	1	1	1	2	6	1,2
6. Пояснення іншими словами	–	1	–	1	1	3	0,6
7. Словотвір	–	–	–	1	–	1	0,2
8. Реструктуризація	1	5	3	3	4	16	3,2
9. Пряме, непряме питання про допомогу	2	3	3	2	3	13	2,6
Стратегії виправлення	2	–	1	5	1	9	1,8
1. Очікування	1	–	1	3	–	5	1
2. Використання семантичного поля	1	–	–	2	1	4	0,8
Загальна кількість стратегій за заняття	21	24	22	28	27	122	24,4

На заняттях № 2–5 відбувалося уточнення середніх показників вживання певних стратегій. Встановлено, що найчастіше студенти послуговувалися стратегіями досягнення (13,8 випадків), дещо рідше – редуکتивними стратегіями (10,6 випадків), а стратегії виправлення вжито всього 1,8 разів. Серед стратегій досягнення переважало використання компенсувальних стратегій (12 випадків), далі слідували за спадом реструктуризація (3,2 випадки), перемикання на інший код і пряме або непряме прохання про допомогу (по 2,6 випадки). Серед редуکتивних стратегій відчутно переважало уникнення передачі задуманого змісту (8 випадків). Всі решта стратегії вживалися рідко.

Протягом наступних трьох місяців відбувалося поступове навчання студентів експериментальної групи стратегічній компетентності на основі переказів німецькомовних текстів, а останнього місяця – поступове закріплення компенсаторних стратегій. При цьому

основну увагу звернено на зменшення редуکتивних стратегій і стратегій виправлення та збільшення стратегій досягнення.

Згідно з програмою для вищих навчальних закладів, після закінчення базового курсу німецької мови як другої іноземної студент повинен вести іноземною мовою бесіду-діалог загального характеру, користуватися правилами мовного етикету, читати адаптовану літературу за фахом з метою пошуку інформації, вести бесіду і робити повідомлення на основі текстів різної тематики. Опанування читанням та усним мовленням на цьому рівні вимагає обов'язкового засвоєння лексичного матеріалу, що включає не менше 2000 лексичних одиниць, причому близько 1000–1200 одиниць мають бути засвоєні активно. Для досягнення цієї мети знадобилося рішення низки навчальних завдань, як із вивченням аспектів мови (граматики, фонетики, лексики), так і з оволодінням чотирма видами мовної діяльності (читання, аудіювання, мовлення, письмо). Традиційно на другому курсі при вивченні німецької мови як другої іноземної основна увага приділяється вивченню аспектів мови, у процесі якого відновлюють або набувають елементарних знань з іноземної мови.

Вже на початковому етапі студентам було запропоновано низку завдань комунікативного спрямування. Так, пропонувалося описати низку картинок, при цьому свої висловлювання студенти записували на мобільний телефон з метою наступного аналізу. Крім того, аналізувалися перекази елементарних текстів за вказаними вище критеріями. Спочатку підготовка до виконання подібних завдань забирала у студентів експериментальної групи досить багато часу, що скорочувалося від заняття до заняття. З іншого боку, студенти відчували певний страх висловлюватися для запису, оскільки такі завдання не є мовленнєвим актом у природних умовах. Новий вид роботи викликав пошвавлення, хоч спочатку здався студентам досить складним. Головним досягненням застосування цього виду завдань стало подолання психологічного бар'єру мовлення, а також боязні зробити помилку.

Основними завданнями у процесі навчання були формування і розвиток умінь, пов'язаних з повідомленнями на різні теми на основі підручника «Begegnungen» рівня A1 (Buscha, Szita, 2020), а також з веденням та підтримкою бесід у навчальних умовах, що мало послужити базою для компетентної мовної поведінки в умовах природної ситуації. Крім того, важливою була задача засвоєння нової лексики не шляхом заучування списку слів, а в мимовільній формі. Основу змісту навчання становили навчальні тексти з підручника. Спочатку відбиралися легші за змістом тексти, лексика у яких частково відома студентам. Щоб максимально зменшити вплив випадкових чинників проведення заняття, експериментальну групу ділили на дві рівні підгрупи (по 7 студентів). Одна підгрупа студентів готувала домашнє завдання на задану тему, інша просто інформувалася про майбутню тему заняття. Протягом циклу занять кожен студент щонайменше половини заняття перебував у групі тих, хто спеціально готували тему, іншу половину – у референтній групі "непідготовлених". Таким чином, перевірялося використання комунікативних стратегій студентами, ознайомлених із текстом та незнайомих із ним. Завдання на занятті у всіх груп було однакове: прочитати і переказати абзац тексту. Основною умовою було те, що текст слід переказувати «своїми словами», при цьому зміст кожного речення має бути переданий без спотворення.

Проблеми відсутності лексичних засобів, які мають фізичні характеристики (наприклад, *mein Vater ist Fahrer / Bauarbeiter / Lehrer von Beruf*), можна вирішити за допомогою стратегій досягнення, зокрема стратегій перефразу (опис, наведення прикладу) і за допомогою жестів. Стратегії цього виду для позначення конкретних понять не є складними для студентів, тому на початковому етапі навчання доцільно відбирати для розвитку стратегічної компетентності прості, неспецифічні, а головне, неабстрактні типи змісту. Як підготовчі вправи студентам на цьому етапі пропонувалося дати дефініції професіям / предметам у бюро / будівлям у місті / позначенням їжі і напоїв, причому це було як завдання додому, так і на уроці. Одним із способів організації роботи на занятті був наступний: одна група дає визначення відомим об'єктам, а інша вгадує їх. Крім того, на початковому етапі навчання бажано використання картинок до теми, коли об'єкт перебуває в полі зору мовця.

Студенти мали вирішити складніші завдання при позначенні абстрактних понять, як-от час, вік людини, хоббі, орієнтування в місті тощо. У цьому випадку був необхідний інший набір стратегій. Насамперед, досить важко використовувати стратегії опису розміру, кольору, форми, і навіть жести. І тут способом передачі змісту слугували інтенціоналізми (*Marken, Ideen, Shopping, Fotografieren, Computer, Fitness* до теми *Hobbys* тощо). Поняття, в основному, були представлені у текстовій формі. Таким чином, реалізувався основний дидактичний принцип – від простого до складного (від конкретного до абстрактного).

Для розвитку асоціативного мислення та навчання комунікативним стратегія (зокрема, стратегія парфразу) запропоновано такі завдання: на дошці, або на аркуші паперу пишеться (складне) поняття. Через кілька хвилин студенти повинні назвати одне або кілька понять, які вони асоціативно пов'язують з вихідними значеннями і пишуть його на листку паперу і віддають вчителю, або називають, а вчитель записує на дошці або на аркуші паперу. Кінцевим етапом стає розташування понять в ієрархічному порядку та обґрунтування думки студента (яким чином вихідний концепт співвідноситься з названим ним поняттям). Зрештою, студенти намагаються говорити на задану тему, використовуючи модель на дошці.

Реструктуризація як методичний прийом є найефективнішим способом формування стратегії парфразу. Студенти мають можливість тренувати кілька способів передачі як граматичних структур, так і змісту. Реструктуризація граматичних структур здійснюється (найчастіше) шляхом вербалізації чи номіналізації речення, наприклад, *mein Name ist ... – ich heiße ..., ich lerne Deutsch – ich lerne deutsche Sprache, ich fotografiere gern – ich mache Fotos gern* тощо.

Однак найбільш важливим для розвитку стратегічної компетентності нам видається реструктуризація шляхом спрощення змісту, коли студенти повинні були пояснити зміст речення «своїми словами», що найчастіше вело до більш об'ємних висловлювань (у разі використання стратегій досягнення) порівняно з вихідними зразками, проте могло призвести і до редуکتивної поведінки. Для цього студенти виконували таке завдання: групу ділили на 2 половини, кожна при цьому отримувала список слів, які потрібно було пояснити іншій групі, причому використання стратегій перемикавання кодів було небажаним.

На п'яти заключних заняттях (заняття №№ 6–10, разом 10 годин) після проведення експериментального навчання відбулося вимірювання кількості стратегій, вжитих студентами (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Кількість стратегій, використаних студентами експериментальної групи

№ заняття	№6	№7	№8	№9	№10	Сумарно на 5 заняттях	Усереднені показники
Вид стратегії	Кількість стратегій (од.)						
Редуکتивні стратегії	10	6	7	6	4	33	6,6
1. Уникнення теми	2	–	1	–	–	3	0,6
2. Уникнення передачі задуманого змісту	8	6	6	5	4	29	5,8
Стратегії досягнення	21	22	19	18	21	101	20,2
1. Компенсувальні стратегії	19	16	18	15	17	85	17
2. Перемикання на інший код	4	3	2	–	1	10	2
3. Дослівний переказ	–	–	–	–	2	2	0,4
4. Заміна	5	2	2	4	–	13	2,6
5. Перифраз	2	1	1	–	4	8	1,6
6. Пояснення іншими словами	–	2	1	–	2	5	1
7. Словотвір	–	–	3	–	2	5	1
8. Реструктуризація	4	3	4	5	4	20	4
9. Пряме, непряме питання про допомогу	4	4	5	4	2	19	3,8
Стратегії виправлення	2	6	1	3	4	16	3,2
1. Очікування	–	2	–	1	2	5	1

2. Використання семантичного поля	2	4	1	2	2	11	2,2
Загальна кількість стратегій за заняття	31	28	26	24	25	134	26,8

Після проведення навчання в експериментальній групі зафіксовано такі результати. Загальна кількість використання стратегій – 26,8 випадків, з них 6,6 випадки (24 %) редуکتивної стратегії, 20,2 випадків (75 %) – стратегії досягнення, решта 3,2 випадки (1 %) припадає на стратегії виправлення. У той же час для контрольної групи показники використання стратегічної компетентності склали 14 випадків, з них редуکتивної стратегії – 6 випадків (43 %). Стратегії досягнення – 7 випадків (50 %), стратегії виправлення – 1 випадок (7 %).

Загалом використання компенсаторних стратегій досягнення в експериментальній групі зросло на 28 % за рахунок вживання стратегій досягнення, при цьому вживання редуکتивних стратегій зменшилося на 46 %. Варто також зазначити, що студенти, рівень знань яких можна було б оцінити як середній, стали використовувати більше стратегій порівняно з найсильнішими і найслабшими студентами, рівень стратегічної компетентності яких змінився мало. Однак загальне ставлення до помилок у групі змінилося, тому що більше студентів реалізували потребу говорити, навіть якщо вони не знали потрібного слова, тому висловлювання до кінця експерименту стали більш творчими.

Висновки. Проаналізувавши динаміку застосування стратегій студентами експериментальної групи, ми встановили, що у міру навчання використанню стратегій почала зростати кількість позитивних стратегій досягнення, які були включені як невід’ємна частина в самостійні відповіді студентів при опитуванні викладачем. У той же час кількість використаних редуکتивних стратегій неухильно знижувалася і дійшла на останніх заняттях до мінімальних величин. Додатковий ефект вивчення стратегій на заняттях полягав у розумінні учнями негативних редуکتивних стратегій і, як наслідок, успішної самостійної роботи з навмисного видалення з власного німецького мовлення цих стратегій. У міру засвоєння навчального матеріалу загальна кількість використаних стратегій спочатку почала зростати, потім дещо знизилася і стабілізувалася на середньому рівні (в 26,8 одиниць), в той час як використання редуکتивних стратегій відчутно знизилася до мінімальних значень, що, безумовно, є результатом навчання учнів методиці стратегічної компетентності та застосування ними стратегій на практиці при відповідях на уроках.

Список літератури

- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
- Пойменова А.А. Лексическая ошибка в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком: автореф. дис... канд. филолог, наук. Тверь, 1999. 15 с.
- Bachman, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: University Press, 1990. 408 p.
- Bialystok E., Kellerman E. *Language strategies in the classroom. Communication and learning in the classroom community*. Singapore: SEAMEO RELC, 1987. P. 160–175.
- Buscha A., Szita S. *Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1*. Leipzig: Schubert Verlag, 2020. 252 S.
- Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. №1. P. 1–47.
- Duff A.P. The lexical generation gap: a connectionist account of circumlocution in Chinese as a second language. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Lonon, New-York: Longman, 1997. P.192–215.
- Kasper G. Repair in Foreign Language Teaching. *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus Univ. Press, 1986. P. 23–39.
- Kiyko S. Faux amis als Interferenzquelle im DaF-Unterricht. *Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag*. Hrsg. von Hartung N., Zimmermann K. Berlin: Universitätsverlag der TU, 2017. S. 151–172.

References

- Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. М.: Pedagogika, 1991. 480 s.

Poymenova A.A. Leksicheskaya oshibka v svete strategiy preodoleniya kommunikativnykh zatrudneniy pri pol'zovanii inostrannym yazykom [Lexical error in the light of strategies for overcoming communicative difficulties when using a foreign language]: avtoref. dis... kand. filolog, nauk. Tver', 1999. 15 s.

Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: University Press, 1990. 408 p.

Bialystok E., Kellerman E. Language strategies in the classroom. *Communication and learning in the classroom community*. Singapore: SEAMEO RELC, 1987. P. 160–175.

Buscha A., Szita S. Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1 [Encounters German as a foreign language]. Leipzig: Schubert Verlag, 2020. 252 S.

Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. №1. P. 1–47.

Duff A.P. The lexical generation gap: a connectionist account of circumlocution in Chinese as a second language. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Lonon, New-York: Longman, 1997. P.192–215.

Kasper G. Repair in Foreign Language Teaching. *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus Univ. Press, 1986. P. 23–39.

Kiyko S. Faux amis als Interferenzquelle im DaF-Unterricht [Faux amis as a source of interference in DaF lessons]. *Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag*. Hrsg. von Hartung N., Zimmermann K. Berlin: Universitätsverlag der TU, 2017. S. 151–172.

УДК 378. 3:81'243

**FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS ON
THE BASIS OF PERIODICALS
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ
КЛАСІВ НА ОСНОВІ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ**

Ольга ЛЕХ

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

o.lekh@chnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4070-4742>

Тетяна КОСМІРАК

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

kosmirak.tetiana@chnu.edu.ua

The article highlights the tasks, structure and the results of the pedagogical experiment, organized to examine the effectiveness of the designed methodology of developing lexical competence in high school students on the basis of periodicals. The main national and foreign scientists' publications on the given theme have been analyzed.

Articles from German magazines «Deutsch perfekt» та «Vitamin de» and also lexical units which represent modern vocabulary of the language were selected in order to solve the given tasks. The system of exercises for developing lexical competence in high school students on the basis of periodicals was designed and experimentally checked. The system of exercises correlates with the stages of lexical competence forming. The advantages of authentic periodicals during foreign language learning were described. The tasks and stages of the pedagogical experiment conducting (ascertaining, forming, control) were determined. Students' level of lexical competence (autonomous, advanced, boundary, medium, introductory) was determined with the help of criteria of assessing levels of lexical skills forming. Implemented analysis and comparative characteristics of pre-test and post-test have proved the effectiveness of the proposed methodology. It was defined that introduction of the authentic periodicals in an educational process was quite an effective way of forming lexical competence in high school students because there was a positive dynamic of increasing the level of forming of lexical competence of high school students.

Key words: lexical competence, pedagogical experiment, levels of formation, periodicals, high school students, pre-test, post-test.