

9. *Tchouechov, V.* E-Government for Efficient Governance: Instructive Cooperation of the Republic of Belarus and the Republic of Korea in the Sphere of e-Government / V. Tchouechov, T. Zhmakina // Korea Multimedia Society. – 2018. – № 3. – P. 26–33.

10. *Рытов, А. В.* Интернационализация высшего образования Республики Беларусь: проблемы и перспективы / А. В. Рытов // Выш. шк. – 2017. – № 2. – С. 7–9.

11. *Marginson, S.* Dynamics of National and Global Competition in Higher Education / S. Marginson // Higher Education. – 2006. – Vol. 52, iss. 1. – P. 1–39.

Globalization creates the need for professionals of a new type. Nowadays the solution of this problem is connected with internationalization of higher education, that is considered as one of the factors promoting international cooperation in the sphere of education and is one of the leading directions determining the value priorities according to which modern institutions of higher education function. The article considers the notion of “internationalization of higher education”, its problems and prospects for the development in the Republic of Belarus, and analyses the experience of the country’s major universities.

*Поступила в редакцию 17.09.2019*

**Е. И. Головач**

## ВЛИЯНИЕ ОПЫТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОВЛАДЕНИЕ ИМИ ГОВОРЕНИЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается влияние опыта учебной деятельности взрослых обучающихся на успешность овладения ими иноязычным говорением. На основании анализа литературы и результатов собственного исследования делается вывод о том, что опыт учебной деятельности взрослых обучающихся не способствовал овладению ими учебными стратегиями. Стратегический репертуар взрослых ограничен и характеризуется преобладанием метакогнитивных стратегий, способствующих развитию умений подготовленной речи.

Взрослые рассматриваются в андрагогике как особая категория обучающихся, одной из основных отличительных особенностей которой является наличие запаса жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником учения.

Целью данной статьи является анализ проявлений опыта взрослых обучающихся в процессе овладения ими иностранным языком в целом и иноязычным говорением в частности. Что в данном контексте мы понимаем под «опытом»? Анализируя данное свойство личности, мы опираемся на определение, предложенное И. С. Якиманской, согласно которому опыт представляет собой «предметы, представления, понятия, операции, приемы, правила выполнения действий (умственные и практические); эмоциональные коды

(личностные смыслы, установки, стереотипы)» [1, с. 73]. Говоря о роли опыта в успешности изучения взрослыми иностранного языка, целесообразно выделить *лингвистический опыт*, а также *опыт учебной и учебно-профессиональной деятельности*.

Ученые связывают качество лингвистического опыта с уровнем образования взрослых обучающихся: чем выше уровень образования, тем выше уровень лингвистического (вербального) опыта, положительное влияние которого проявляется следующим образом: при большом словарном запасе отпадает необходимость в формировании ряда понятий, что облегчает овладение языком; большой объем активно и пассивно усвоенных грамматических форм родного языка облегчает понимание и употребление грамматических средств иностранного языка, аналоги которых существуют в родном; владение общеграмматическими понятиями и терминами облегчает овладение иностранным языком [2]. Таким образом, можно сделать вывод, что влияние лингвистического опыта обучающихся на овладение как иностранным языком в целом, так и иноязычным говорением будет положительным.

Если говорить об опыте учебной и учебно-профессиональной деятельности, то взрослые, как правило, уже изучали иностранный язык до того, как продолжили или заново начали его изучение в системе дополнительного образования взрослых. Так, большинство слушателей (120 человек), принявших участие в анкетном опросе на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов МГЛУ, изучали иностранный язык в школе и учреждении высшего образования (75 % и 88,5 % соответственно). Слушатели могли выбрать несколько вариантов ответов. Например, некоторые из них начали изучать иностранный язык в школе, продолжили в вузе, а потом на языковых курсах.

Как справедливо указывают А. Г. Калинина и Н. Б. Круглова, несмотря на многолетнее изучение иностранного языка, взрослые не всегда достигают желаемого результата, что вынуждает их начать учиться в системе дополнительного образования взрослых «с нуля». Данное положение также подтверждается результатами анкетного опроса: большинство обучающихся поступили в группы начального или базового уровня факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов.

Учебные заведения, где взрослые обучающиеся изучали иностранный язык, учебно-профессиональные ситуации, в которых проходило обучение, безусловно, влияют на представления, правила выполнения действий. У обучающихся складываются определенные планы и способы ментальных действий, направленных на эффективное решение познавательных задач и учение в целом [3, л. 56], другими словами, обучающиеся овладевают репертуаром учебных стратегий. Следовательно, учебные стратегии необходимо рассматривать как важный компонент опыта.

Что такое учебные стратегии, на что они направлены и какие существуют классификации стратегий применительно к изучению иностранного

языка? В литературе есть различные определения понятия *учебные стратегии*. Ученые подчеркивают целенаправленность и осознанность учебных стратегий как действий, способствующих эффективному решению познавательных задач. Учебные стратегии понимаются и как способы переработки информации, и как план действий для достижения цели (С. И. Лебединский). В некоторых определениях подчеркивается активная позиция обучающихся [4] и осознанность выбора ими тех или иных стратегий. Мы, вслед за Дж. О'Мэллей и А. У. Шамо, считаем, что учебные стратегии изучения иностранного языка есть действия, осознанно предпринимаемые обучающимися для формирования коммуникативной компетенции [5].

Исследователи используют разные основания для классификации учебных стратегий (М. В. Садченко, А. Cohen, J. O'Malley, R. Oxford, S. Razmjoo). Однако большинство работ в данной области опираются на разделение стратегий на две большие группы: прямые (или *когнитивные*), непосредственно направленные на более эффективное овладение языком, и косвенные (или *метакогнитивные*), помогающие организовать учебную деятельность (Е. Bialystok, N. Naiman, R. Oxford, J. Rubin). Дж. О'Мэллей и А. У. Шамо, а также Р. Оксфорд выделяют в особую группу стратегии взаимодействия с другими учащимися при выполнении учебных заданий, а также контроля своего эмоционального состояния, называя их *социально-аффективными стратегиями* [4; 5]. Р. Оксфорд относит также к группе прямых стратегий *компенсаторные*, помогающие преодолеть или обойти ограничения, вызванные недостатком знаний и умений. Именно эта классификация представляется нам наиболее перспективной для нашего исследования.

Выделение в рамках данной классификации среди многообразия стратегий тех, которые способствуют успешному овладению говорением на иностранном языке, является сложной задачей. Большинство исследователей в данной области использовали опросник SILL (Strategy Inventory for Language Learning), разработанный Р. Оксфордом и содержащий 62 стратегии, 46 из которых, по утверждению автора, следует использовать при обучении говорению [4]. Стратегии, включенные в опросник, относятся к четырем группам (метакогнитивные, когнитивные, социально-аффективные и компенсаторные). Многие из них носят универсальный характер и могут применяться при овладении разными видами речевой деятельности. Например, «использование воображения, структурированное повторение, перевод, поиск связей с ранее изученным материалом» и т.д. Основной проблемой данной типологии при использовании ее в исследованиях по обучению говорению на иностранном языке является отсутствие как единого классифицирующего принципа, так и обоснования важности роли стратегий для успешного учения.

В работе К. Фаерха и Г. Каспер стратегии устного общения рассматриваются в зависимости от этапов порождения высказывания (этапа планирования либо реализации) с опорой на теорию деятельности А. Н. Леонтьева. Подчеркивается, что использование стратегий имеет место, когда коммуникант сталкивается с *проблемой* в процессе общения [6, р. 86, 99], и стратегии

рассматриваются как средства решения возникшей проблемы. При этом они делятся на стратегии избегания трудностей и стратегии достижения (avoidance или achievement). В соответствии с принятой нами терминологией, большинство стратегий в классификации данных исследователей можно отнести к компенсаторным или социально-аффективным. Авторы «Общевропейских компетенций владения иностранным языком» также рассматривают стратегии в соответствии с этапами порождения устного высказывания (планирования высказывания, выполнения задачи и оценки успешности ее решения). При этом типологический репертуар расширяется: в него включаются не только социально-аффективные и компенсаторные, но и некоторые метакогнитивные (самоконтроль правильности высказывания), а также когнитивные (репетиция высказывания) стратегии [7].

Как видим, в исследованиях по использованию учебных стратегий в овладении говорением на иностранном языке они либо описываются без учета специфики фаз порождения высказывания, либо анализируется их роль для успешного решения коммуникативных задач (то есть они выступают как коммуникативные стратегии), но не рассматривается их влияние на процесс развития умений иноязычного говорения как формы устного общения.

Вслед за М. В. Давер, мы считаем необходимым выделить учебные стратегии, способствующие овладению иноязычным говорением, принимая во внимание специфику этапов порождения высказывания, так как анализ стратегий «требует локализации их в схеме порождения речи в связи с процессами ориентировки, планирования, реализации и контроля речевого высказывания» [8, с. 3], другими словами, основным критерием отбора стратегий выступают цели, которые ставит перед собой говорящий на разных уровнях речепорождения, а также задействованные в данном процессе речевые умения.

На мотивационно-побудительном уровне для развития умения ориентироваться в ситуации, осознавать замысел своего высказывания важно владеть метакогнитивными стратегиями использования различных ресурсов, в частности своих знаний и опыта, кроме того, для осознания замысла собственного высказывания необходимо прибегать к стратегии постановки целей и определения приоритетов (И. Ю. Мангус, Т. И. Тимофеева, С. Faerch).

Репертуар стратегий расширяется на формирующем уровне речепорождения. Так, для развития умения планировать свое высказывание, а именно формулировать главную мысль и основные вехи, формулировать детали, конструировать высказывание логично и выбирать адекватный способ реализации коммуникативного намерения, к упомянутым выше метакогнитивным стратегиям, обеспечивающим общий подход к успешному планированию высказывания, добавляется ряд когнитивных стратегий, детализирующих данный процесс: систематизация информации путем создания кратких записей, планов, карт памяти и т.п., репетиция своего высказывания [4; 5]. В случае если имеет место групповое планирование высказывания, к назван-

ным стратегиям добавляются социально-аффективные стратегии использования знаний и опыта других обучающихся и, возможно, преподавателя, а также стратегия уточнения и проверки понимания сказанного собеседником, обеспечивающая более детальное взаимодействие [4; 5].

На реализующем уровне речепорождения стратегии должны способствовать развитию умений формулировать мысль во внешней речи, реализовывать коммуникативное намерение гибко в зависимости от ситуации/реакции собеседника, а также осуществлять слуховой контроль. К таким стратегиям относятся когнитивная стратегия использования кратких записей, метакогнитивная стратегия планирования высказывания в изменяющейся ситуации, обеспечивающая гибкую реализацию коммуникативного намерения, а также стратегии самоконтроля содержательной и языковой правильности высказывания (Ortega, 2009; R. Oxford). Кроме того, на данном этапе широко используются *социально-аффективные* стратегии уточнения и проверки понимания сказанного собеседником, взаимоконтроля, направленные на эффективное взаимодействие с другими обучающимися, а также стратегии, позволяющие контролировать свое эмоциональное состояние, преодолевать боязнь говорить, идти на осознанный риск употребления речевых средств, в правильности которых говорящий не уверен (L. M. Beebe, I. M. Cervantes, L. Ortega). Отличительной чертой данного уровня речепорождения является применение *компенсаторных* стратегий, помогающих преодолеть трудности, связанные с нехваткой речевых средств. К таким стратегиям относятся перефразирование и использование синонимов, мимики и жестов, словотворчество (конструирование новых слов) (Z. Dornyei).

К каким стратегиям прибегают взрослые при овладении говорением на иностранном языке? Ученые, исследующие особенности использования учебных стратегий взрослыми при изучении иностранного языка, прежде всего отмечают, что взрослые, в отличие от детей, используют большее разнообразие учебных стратегий и способны лучше анализировать и комментировать их применение (M. H. Gerami; R. Oxford). Что касается предпочтений взрослыми тех или иных стратегий в овладении иноязычным говорением, то большинство обучающихся чаще всего прибегают к метакогнитивным стратегиям [9; 10; 11]. Некоторые авторы отмечают частое использование взрослыми компенсаторных [9; 11] и социально-аффективных стратегий [10]. На их выбор влияют такие факторы, как уровень владения языком, стиль овладения иностранным языком, социокультурные особенности, мотивация, особенности задания и т.д. (M. B. Садченко, M. H. Gerami, M. G. Lavasani, R. Oxford).

На основании существующих опросников (B. A. Кононова, R. Oxford, S. Wahyuni) и с учетом выделенных в нашем исследовании учебных стратегий нами была разработана анкета, позволяющая выяснить, насколько часто взрослые обучающиеся используют выделенные стратегии при овладении говорением (5 – «всегда или почти всегда», 4 – «часто», 3 – «иногда», 2 – «редко», 1 – «никогда или почти никогда»). Результаты анкетного опроса,

в котором приняли участие 45 слушателей факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов МГЛУ на уровне В1, показывают, что наиболее используемыми стратегиями являются метакогнитивные (среднее арифметическое 3,50), что при округлении соответствует ответу «часто». Социально-аффективные и когнитивные стратегии относятся к используемым «иногда» (средние арифметические 2,92 и 3,08 соответственно). Наименее применяемой группой стратегий являются компенсаторные (среднее арифметическое 2,58). Можно сделать вывод, что при овладении говорением наш контингент обучающихся характеризуется доминированием метакогнитивных стратегий. Низкие значения стандартного отклонения показывают, что обучающиеся были в основном единодушны в своих ответах (таблица).

Частота использования учебных стратегий  
при овладении взрослыми иноязычным говорением

Учебные стратегии	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Метакогнитивные учебные стратегии		
При планировании высказывания я стараюсь вспомнить все, что я знаю, слышал(а), читал(а) по этому вопросу.	3,85	0,775
Я использую словари и справочники при подготовке своего высказывания.	3,80	1,223
Я заполняю паузы во время разговора, использую выражения <i>well, let me see, just a moment</i> , etc, чтобы обдумать, что мне сказать дальше.	2,47	1,125
Я стараюсь замечать свои ошибки во время речи и исправлять их.	3,87	0,743
Когнитивные учебные стратегии		
При планировании высказывания я делаю краткие записи, но не записываю все слово в слово.	2,80	1,082
Я репетирую свое высказывание индивидуально.	4,13	0,915
Во время речи я использую свои краткие записи, но стараюсь не читать по ним.	2,33	0,724
Социально-аффективные учебные стратегии		
Если мне что-то непонятно, я прошу говорящего повторить, объяснить еще раз.	3,67	0,816

В случае затруднения я обращаюсь за помощью к преподавателю	2,80	0,854
При подготовке к устному высказыванию я обмениваюсь мнениями и информацией с одногруппниками.	2,40	0,737
Я стараюсь заставить себя говорить, даже если делаю ошибки.	3,67	0,816
Я использую слова и выражения, в правильности которых не уверен(а).	3,36	0,783
Я прошу одногруппников исправлять мои ошибки.	2,33	1,175
Я стараюсь замечать ошибки моих одногруппников.	2,24	1,126
Компенсаторные учебные стратегии		
Если во время речи я не могу вспомнить нужное слово, я стараюсь найти синоним, похожее выражение.	3,27	0,594
Если во время речи я не могу вспомнить нужное слово, я помогаю себе жестами.	3,00	0,926
Если во время речи я не могу вспомнить нужное слово, я перехожу на родной язык.	2,40	0,828
Я создаю новые слова, переделываю слова родного языка на английский лад, если не могу вспомнить нужного слова.	1,67	0,724

Детальный анализ частоты использования обучающимися тех или иных стратегий позволяет предположить, что, возможно, предыдущий опыт изучения иностранных языков в большей степени подготовил их к ситуациям, в которых речь является подготовленной и важна ее правильность. Об этом косвенно свидетельствует тот факт, что такие стратегии, как индивидуальная репетиция высказывания, встречаются своих знаний, опыта, ресурсов (словарей, справочников), а также стратегия самоконтроля правильности высказывания встречаются наиболее часто. В то же время в процессе планирования высказывания слушатели не склонны использовать стратегию создания кратких записей, а также обращаться к ним во время речи. Сопоставив этот факт с важностью правильности высказывания для многих слушателей, можно сделать предположение, что обучающиеся прибегают к не самой эффективной стратегии записи своего высказывания слово в слово (особенно при подготовке монологического высказывания). Это ведет к тому, что обучающиеся, возможно, подменяют говорение чтением вслух.

С другой стороны, слушатели редко прибегают к компенсаторным стратегиям, направленным на гибкую реализацию общения. Следовательно, опыт учебной деятельности по изучению иностранного языка недостаточно подготовил их к ситуациям, в которых имеет место неподготовленная речь и говорящий может испытывать недостаток языковых и речевых средств для реализации коммуникативного намерения. Кроме того, вероятно, слушатели не склонны к сотрудничеству с одноклассниками, о чем свидетельствуют низкие средние частоты прибегания к таким стратегиям, как «использование знаний и опыта других обучающихся» и «взаимоконтроль правильности высказывания». При этом, безусловно, положительным фактом является довольно частое обращение слушателей к социально-аффективным стратегиям уточнения и проверки понимания сказанного собеседником, а также преодоления боязни говорить.

В целом можно сделать вывод, что репертуар учебных стратегий, которыми владеют обучающиеся, является ограниченным. Вероятно, те стратегии, к которым они прибегают часто, усвоены ими не в результате целенаправленного обучения, а развились в процессе учебной деятельности спонтанно во время выполнения заданий, типичных для их опыта изучения иностранного языка, в основном направленных на развитие подготовленной речи.

Следовательно, первостепенной задачей преподавателя является актуализация, т.е. приведение в состояние актуальной готовности известных слушателям учебных стратегий, а также обучение их новым стратегиям. Это возможно сделать с помощью памяток, включающих стратегии на этапе планирования высказывания (если имеет место подготовленная речь), во время реализации высказывания, направленные на планирование во время речи, взаимодействие с собеседниками, контроль своего психоэмоционального состояния, преодоление трудностей, связанных с нехваткой языковых и речевых средств. Кроме того, на этапе после выполнения заданий на говорение целесообразно обучение слушателей стратегиям, способствующим анализу своего высказывания.

Итак, на основании анализа литературы и проведенного исследования мы пришли к выводу, что, с одной стороны, лингвистический опыт взрослых обучающихся оказывает положительное влияние на успешность изучения иностранного языка в целом и овладение иноязычным говорением в частности. С другой стороны, репертуар учебных стратегий взрослых невелик и включает в основном метакогнитивные учебные стратегии, то есть обучающиеся не в достаточной степени владеют способами осуществления учебной деятельности, что может оказывать отрицательное влияние на ее успешность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Якиманская, И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // *Вопр. Психологии.* – 1994. – № 2. – С. 64–77.



2. *Витлин, Ж. Л.* Обучение взрослых иностранному языку : вопросы теории и практики / Ж. Л. Витлин – М. : Педагогика, 1978. – 168 с.
3. *Соловьева, О. А.* Совершенствование речевых грамматических навыков в самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся: (английский язык, III ступень общего среднего образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Соловьева. – Минск, 2014. – 216 л.
4. *Oxford, R.* Language learning strategies : what every teacher should know / R. Oxford. – Boston : Heinle & Heinle, 1990. – 341 p.
5. *O'Malley, J. M.* Learning strategies in second language acquisition / J. M. O'Malley, A. U. Chamot. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. – 260 p.
6. *Faerch, C.* Processes and strategies in foreign language learning and communication / C. Faerch, G. Kasper // *Interlanguage Studies Bulletin*. – 1980. – Vol. 5, № 1. – P. 47–118.
7. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, преподавание, оценка.* Департамент соврем. языков. – Страсбург, 2001. – 256 с.
8. *Давер, М. В.* Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва / М. В. Давер // *Электрон. журн. «Психологическая наука и образование»*. – 2009. – № 3. – С. 1–12.
9. *Gerami, M. H.* Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students // M. H. Gerami, S. M. G. Baighlou // *2nd International Conference on Education and Educational Psychology*, 2011. – 2011. – Vol. 29. – P. 1567–1576.
10. *Miladinović, I. C.* Language learning strategies used by adult learners: benefits for the teacher as a researcher / I. C. Miladinović // *Andragoške studije*. – 2014. – Vol. 1. – P. 171–190.
11. *Wahyuni, S.* L2 speaking strategies employed by Indonesian EFL tertiary students across proficiency and gender : a thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Canberra / S. Wahyuni. – Canberra, 2013. – 314 p.

The article focuses on the influence of adult learners' language learning experience on the development of their speaking skills. Based on the bulk of research in the field as well as the findings of the questionnaire designed by the author, she arrives at the conclusion that adults' language learning experience didn't teach them many learning strategies. They tend to use a limited range of strategies, metacognitive ones prevailing, which doesn't facilitate the development of spontaneous speaking skills.

*Поступила в редакцию 01.10.2020*